

Estrategias para reducir la ansiedad experimentada durante la realización de actividades percibidas como más ansiógenas en los cursos de inglés del programa de Psicología de la UNAD

Elaborado por:

Carmen Ruth Lancheros Gutiérrez

20737352

Especialización en Educación Superior a Distancia (EESAD)

Diana Marcela Rodríguez Tecano

1030525164

Especialización en Educación Superior a Distancia (EESAD)

Carlos Edgardo Tovar Riaño

79394386

Especialización en Educación Superior a Distancia (EESAD)

Asesora:

PhD. María Adelaida Upegui Córdoba

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ECEDU

ESPECIALIZACIONES – ECEDU

Bogotá D.C., noviembre de 2019

Resumen analítico especializado (RAE)	
Título	Estrategias para reducir la ansiedad experimentada durante la realización de actividades percibidas como más ansiógenas en los cursos de inglés del programa de Psicología de la UNAD
Modalidad de trabajo de grado	Proyecto de investigación
Línea de investigación	<p>Este proyecto se encuentra articulado a la línea de investigación <i>Visibilidad, gestión del conocimiento y educación</i>. Esta línea “tiene en cuenta los ejes temáticos que atraviesan los diferentes programas de pregrado y posgrado pertenecientes a la ECEDU, los cuales se dedican a la formación de maestros” (García, Gamboa, Rivera y Tibaduiza, 2017). Esta formación implica que los futuros egresados de estos programas brinden respuestas a necesidades educativas de diversas poblaciones.</p> <p>Dentro de dichas necesidades, se encuentra el desarrollo de competencias para desenvolverse eficazmente en una sociedad donde el dominio de un idioma extranjero como el inglés representa un elemento clave para la incursión en el mundo laboral. Una manera de contribuir, desde el quehacer docente, a que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa en inglés es identificar factores como la ansiedad que dificultan el aprendizaje de una lengua diferente a la materna para actuar sobre ellos, objetivo perseguido con este proyecto de investigación.</p>
Autores	Carmen Ruth Lancheros Gutiérrez _ Cód. 20737352 Diana Marcela Rodríguez Tecano _ Cód. 1030525164 Carlos Edgardo Tovar Riaño _Cód. 79394386
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	27 de noviembre de 2019
Palabras claves	Ansiedad lingüística, inglés, habilidades comunicativas, actividades de aula, estrategias mitigadoras de ansiedad
Descripción	Este documento presenta los resultados del trabajo de grado realizado en la modalidad Proyecto de Investigación, bajo la asesoría de la doctora María Adelaida Upegui Córdoba, inscrito en la línea de investigación <i>Visibilidad, gestión del conocimiento y educación</i> de la ECEDU. Asimismo, este proyecto adopta un método de investigación mixto y se enmarca dentro de un tipo de investigación exploratoria y descriptiva para el estudio del fenómeno de la ansiedad lingüística vinculada a actividades de lectura, escritura, escucha y habla desarrolladas en los cursos de inglés que hacen parte de la malla curricular del programa de Psicología de la UNAD. La muestra seleccionada para adelantar este proyecto de investigación estuvo conformada por 24 estudiantes pertenecientes a dicho programa académico.
Fuentes	<p>Para el desarrollo de este proyecto de investigación, se utilizaron las siguientes fuentes principales:</p> <p>Aslim, V. (2017). Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students. <i>International Education Studies</i>, 10(6), 72-86. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144699.pdf</p>

	<p>Shao, X. (2014). A Study of Chinese College Students' English Reading Anxiety. <i>American Journal of Educational Research</i>, 2(5), 299-303. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/a58d/33e9b79a7de0b03a3b92b899bb13050cfde6.pdf</p> <p>Xu, F. (2011). Anxiety in EFL Listening Comprehension. <i>Academy Publisher</i>, 1(12), 1709-1717. Recuperado de http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/12/06.pdf</p> <p>Zhiping, D. & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of Speaking English in Class Among International Students in a Malaysian University. <i>International Journal of Education and Research</i>, 1(11), 1-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739434012.pdf</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Las siguientes son las partes que componen este documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portada - RAE Resumen analítico especializado - Índice general - Índice de tablas y figuras - Introducción - Justificación - Definición del problema - Objetivos - Marco teórico - Aspectos metodológicos - Resultados - Discusión - Conclusiones y recomendaciones - Referencias - Anexos
<p>Metodología</p>	<p>A continuación, se describen las fases en las que se dividió el desarrollo de este proyecto de investigación:</p> <p>Fase 1: se identificaron las actividades de lectura, escritura, escucha y habla percibidas como generadoras de mayor ansiedad por la población estudiantil objeto de esta investigación. Para ello, se trazaron los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Realizar una búsqueda exhaustiva de investigaciones relacionadas directamente con los objetivos perseguidos con este estudio. El conjunto de informaciones reunido fue esencial para diseñar el instrumento (cuestionario). b. Enviar (mediante correo electrónico) el cuestionario a los estudiantes de Psicología que participaron en el estudio.

	<p>c. Sistematizar en el programa de hojas de cálculo Microsoft Excel 2013 la información obtenida.</p> <p>Fase 2: se diseñaron estrategias para reducir la ansiedad experimentada durante la realización de las actividades que fueron identificadas como más ansiógenas. Con estas estrategias se busca incrementar la autoconfianza de los estudiantes para afrontar con mayor seguridad las actividades que implican la expresión oral.</p> <p>Fase 3: Dar a conocer las estrategias diseñadas a docentes de inglés de la UNAD.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Los hallazgos de este proyecto de investigación indican que existen actividades de aula vinculadas, especialmente, a la comprensión y producción oral en inglés que desencadenan sensaciones de tensión, nerviosismo y preocupación en el grupo de estudiantes de Psicología de la UNAD que participaron en el estudio. Asimismo, dichos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de que los docentes de inglés, pertenecientes a esta institución de educación superior, reconozcan en los factores emocionales agentes determinantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, debido a su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa.</p> <p>Ahora bien, el reconocimiento de la ansiedad lingüística como factor que puede dificultar la adquisición de una lengua extranjera no es suficiente, pues se deben poner en marcha alternativas conducentes a disminuir este tipo de ansiedad que es generada por aspectos como las actividades propuestas en los cursos virtuales de inglés ofrecidos por la UNAD. Una manera de lograr este propósito es mediante estrategias, como las planteadas por los autores de este proyecto de investigación, que buscan incrementar la autoconfianza del estudiante. Para ello, es preciso crear espacios sincrónicos en los que se aborden temas como la autoestima y se propongan acciones para disminuir el temor a expresarse en inglés, principalmente, de forma oral.</p>
<p>Referencias bibliográficas</p>	<p>A continuación, se presentan algunas de las fuentes principales que se emplearon para apoyar los argumentos y hechos abordados en este documento:</p> <p>De la Morena, M., Sánchez, A. y Fernández, P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. <i>EduPsykhé</i>, 10(1), 117-134. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749678</p> <p>Mella, E., Miranda, E., Moncada, L., Muñoz, P. y Valdés, C. (2015). Validez factorial de la versión en español del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) en estudiantes chilenos de educación secundaria. <i>Ansiedad y Estrés</i>, 21(2-3), 169-179. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306808</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (Sin fecha). Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-</p>

[343837 Programa Nacional Ingles.pdf](#)

Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.

Índice general

Introducción	10
Justificación	12
Definición del problema	15
Objetivos	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos	17
Marco teórico y conceptual.....	18
Ansiedad lingüística.....	18
Factores que generan la ansiedad lingüística	21
Actividades de comprensión escrita (lectura)	22
Actividades de comprensión oral (escucha).....	23
Actividades de producción oral (habla)	24
Actividades de producción escrita (escritura).....	25
Manifestación de la ansiedad lingüística a nivel físico, conductual y emocional.....	26
Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística	27
Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de comprensión oral.....	28
Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de comprensión escrita.....	30
Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de producción oral.	31
Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de producción escrita.	33
Perspectiva de la investigación	34
Aspectos metodológicos	35
Tipo de investigación.....	35
Método de investigación	35
Técnica de investigación.....	36
Instrumento	37
Población	38
Muestra	39
Diseño muestral	40
Recursos.....	40
Fases del proyecto de investigación.....	42

Fase 1.....	42
Fase 2.....	45
Fase 3.....	57
Resultados.....	58
Actividades para desarrollar la comprensión escrita (lectura).....	58
Actividades para desarrollar la comprensión oral (escucha).....	60
Actividades para desarrollar la producción escrita (escritura).....	61
Actividades para desarrollar la producción oral (habla).....	63
Discusión.....	65
Conclusiones y recomendaciones.....	68
Referencias.....	70
Anexos.....	75

Índice de tablas

Tabla 1 Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Comprensión oral.....	28
Tabla 2 Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Comprensión escrita.....	30
Tabla 3 Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Producción oral.....	32
Tabla 4 Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Producción escrita.....	33
Tabla 5 Recursos de la investigación.....	41
Tabla 6 Actividades identificadas como más ansiógenas.....	44

Índice de figuras

Figura 1 ¿Cómo se manifiesta la ansiedad lingüística?.....	27
Figura 2 Perspectiva de los investigadores de este estudio respecto al fenómeno de la ansiedad lingüística.....	34
Figura 3 Distribución de la muestra en función del sexo.....	39
Figura 4 Distribución de la muestra en función del CEAD al que pertenecen.....	40
Figura 5 Comprensión escrita (lectura).....	58
Figura 6 Comprensión oral (escucha).....	60
Figura 7 Producción escrita (escritura).....	61
Figura 8 Producción oral (habla).....	63

Introducción

Conseguir un alto grado de competencia lingüística en un idioma extranjero puede resultar bastante complejo para algunos sujetos. ¿Cuál es la razón? Este interrogante ha suscitado el interés de investigadores de todo el mundo, quienes han identificado diversidad de factores que obstaculizan el aprendizaje de una lengua diferente a la materna.

Dentro de dichos factores, se destacan el contexto en el que se produce este aprendizaje, las competencias de los docentes, las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como factores de naturaleza emocional como la ansiedad. No obstante, esta última parece ser poco estudiada en países como Colombia, en donde son escasas las investigaciones que abordan este tema.

La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, denominada *ansiedad lingüística*, está relacionada con factores intrínsecos y extrínsecos al sujeto (Rubio, 2004). Dentro de los primeros, se encuentran el autoconcepto y el poco dominio de la lengua meta (p.83). En cuanto a los factores extrínsecos, este autor señala la evaluación, la actuación incorrecta del docente (intimidación o recriminación ante las equivocaciones) y la novedad de la tarea (p.83).

Otro factor externo que merece especial atención, y el cual ha sido objeto de análisis de algunas investigaciones (Ahmad et al., 2013; Bektas-Çetinkaya, 2011; Wu, 2011; Xu, 2011; Zhai, 2015; Zhiping & Paramasivam, 2013; Anandari, 2015; Aslim, 2017), tiene que ver con las actividades de lectura, escritura, escucha y habla realizadas en los cursos de lengua extranjera.

Teniendo en cuenta la relación que existe entre la ansiedad lingüística y las actividades de comprensión y producción tanto escrita como oral, el presente proyecto de investigación se ha

trazado como principal objetivo diseñar estrategias para la reducción de la ansiedad experimentada durante la realización de actividades percibidas como más ansiógenas en los cursos de inglés del programa de Psicología de la UNAD.

Respecto a la estructura formal de este documento, el mismo está conformado por ocho apartados. En el primero de ellos, se justifica el porqué de la investigación y su pertinencia. En un segundo apartado, se describe la problemática, es decir, la situación que da origen al problema o pregunta de investigación a la que se pretende dar respuesta con el desarrollo de este proyecto investigativo.

En el tercer apartado, se exponen el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, esto es, los fines perseguidos mediante esta. En el cuarto apartado, se presentan los postulados teóricos de autores que han estudiado el tema de la ansiedad lingüística. En el quinto apartado, se encuentran los aspectos metodológicos (tipo y método de investigación, técnica de investigación, instrumento empleado, población, muestra, diseño muestral, recursos humanos, materiales y económicos requeridos y las fases del proceso investigativo).

En el sexto apartado, se registran y analizan los resultados o hallazgos obtenidos en el proceso de investigación. Como producto de este análisis, en el séptimo apartado, se presentan una serie de afirmaciones que aportan a la discusión del tema estudiado. Finalmente, el octavo apartado da cuenta de las conclusiones derivadas del estudio para contribuir a la generación de conocimiento respecto al fenómeno de la ansiedad lingüística y, además, se brindan recomendaciones.

Justificación

La calidad de un sistema de educación superior debería ser medida, fundamentalmente, por el aprendizaje que logran los estudiantes. Por tanto, la evaluación de este sistema ha de estar enfocada en determinar la capacidad que el mismo tiene para generar un aprendizaje significativo, el cual está directamente relacionado con la creación de condiciones adecuadas para que los futuros egresados de una institución de educación superior desarrollen competencias para enfrentarse a un mundo globalizado y altamente competitivo.

Dentro de estas competencias, se encuentra la capacidad para comunicarse en una segunda lengua como el inglés. Tener un buen nivel en esta facilita acceder a oportunidades laborales que permiten mejorar la calidad de vida. Asimismo, ser competente en esta lengua amplía fronteras y posibilita tanto la apropiación de saberes diversos como la comprensión de otros contextos.

Ahora bien, es preciso señalar que conseguir un alto grado de competencia lingüística en un idioma extranjero puede resultar complejo para ciertos sujetos. ¿Por qué? Ofrecer una única respuesta sería adoptar una postura reduccionista, dado que existe una amplia variedad de factores que dificultan el aprendizaje de una segunda lengua. Algunos de ellos tienen que ver con el contexto, las competencias del docente, aspectos cognitivos e, incluso, emocionales como la ansiedad. Sin embargo, esta última parece ser poco estudiada en Colombia, pues son escasas las investigaciones centradas específicamente en la relación existente entre la ansiedad y aprender un segundo idioma y, además, aún no se cuenta con estudios desarrollados a nivel nacional que aborden este fenómeno en entornos educativos a distancia y virtuales.

Es por esta razón que el presente proyecto de investigación, adelantado con 24 estudiantes de Psicología de la UNAD inscritos en los cursos de inglés que hacen parte de la malla curricular de este programa académico, tiene como propósito estudiar uno de los factores que dificulta el aprendizaje del inglés, *la ansiedad lingüística*. Esta puede ser definida como un sentimiento subjetivo de temor, nerviosismo, tensión y preocupación que se encuentra directamente asociado a la anticipación de amenazas o de eventos negativos ante la adquisición de una lengua extranjera (Wang, 2005, p.8).

De esta manera, la pertinencia de este proyecto de investigación está dada por su objetivo de diseñar estrategias para reducir la ansiedad vinculada al aprendizaje de esta lengua. Este objetivo se encuentra en consonancia con la línea de investigación a la que está articulado este proyecto: *Visibilidad, gestión del conocimiento y educación*. Esta línea “tiene en cuenta los ejes temáticos que atraviesan los diferentes programas de pregrado y posgrado pertenecientes a la ECEDU, los cuales se dedican a la formación de maestros” (García, Gamboa, Rivera y Tibaduiza, 2017). Esta formación implica que los futuros egresados de estos programas brinden respuestas a necesidades educativas de diversas poblaciones.

Dentro de dichas necesidades, se encuentra, como se mencionó al inicio de este apartado, el desarrollo de competencias para desenvolverse eficazmente en una sociedad donde el dominio del idioma inglés representa un elemento clave para la incursión en el mundo laboral. Una manera de contribuir, desde el quehacer docente, a que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa en inglés es identificar factores como la ansiedad que dificultan el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, con el fin de actuar sobre ellos. Así, las estrategias que se plantean pueden beneficiar significativamente no solo a los estudiantes de la

UNAD, sino a otras poblaciones educativas con características similares, puesto que les permitirán sentirse más seguros a la hora de emplear el inglés para interactuar comunicativamente con sus docentes y pares académicos, lo cual redundará en un mejor desempeño en esta lengua meta.

Definición del problema

Si bien es cierto que el Gobierno Nacional ha estado poniendo en marcha programas como *Colombia Very Well* (2015 - 2025) en pro de fortalecer modelos educativos bilingües y de mejorar la calidad de la educación en el país, aún queda un largo camino por recorrer para lograr que los estudiantes de básica primaria y secundaria, media y educación superior hagan uso del inglés como una herramienta que les permita comunicarse en un mundo cada vez más globalizado y acceder a oportunidades laborales.

Por ejemplo, estudios adelantados en los últimos cinco años revelan que, en el caso puntual de las instituciones de educación superior, más del 50% de los universitarios y un 80% de los técnicos y tecnólogos se gradúan con un nivel de inglés A o inferior (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p.8). Asimismo, las cifras del Índice del Dominio de Inglés emitidas en el 2018 por la organización de enseñanza Education First, encargada de analizar los resultados de más de un millón de pruebas de inglés realizadas por estudiantes menores de 40 años, sitúan debajo del nivel medio a Colombia que ocupó el puesto 60 entre 88 países evaluados (El Tiempo, 2018).

Esta realidad demuestra la importancia de estudiar diversos factores que representan un obstáculo para el aprendizaje del inglés. Uno de estos factores es la ansiedad lingüística, la cual está relacionada con la dimensión emocional del aprendizaje de lenguas. Teniendo en cuenta que este tipo de ansiedad puede llegar a interferir considerablemente en la calidad y la velocidad con que un idioma extranjero es adquirido por los estudiantes, no puede ser ignorada en el ámbito educativo. En consecuencia, es necesario acercarse al fenómeno de la ansiedad lingüística para comprender sus características y elementos desencadenantes. Dentro de estos

últimos se encuentran las actividades de aula realizadas para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante.

Respecto a dichas actividades, aun cuando la literatura señala que las actividades que involucran la producción oral (habla) son percibidas por los aprendices como más ansiógenas, los resultados de distintas investigaciones (Xu, 2011; Zhao, Guo & Dynia, 2013; Hussein, 2014) indican que algunos estudiantes experimentan altos grados de ansiedad al enfrentarse a actividades de escucha, lectura y escritura.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, se plantea la siguiente pregunta de investigación que se pretende resolver con el desarrollo de este proyecto investigativo:

¿Cómo reducir la ansiedad experimentada durante la realización de actividades percibidas como más ansiógenas en los cursos de inglés del programa de Psicología de la UNAD?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar estrategias para la reducción de la ansiedad experimentada durante la realización de actividades percibidas como más ansiógenas en los cursos de inglés del programa de Psicología de la UNAD.

Objetivos específicos

1. Identificar las actividades de lectura, escritura, escucha y habla percibidas como generadoras de mayor ansiedad por la población estudiantil objeto de esta investigación.
2. Elaborar estrategias para la reducción de la ansiedad experimentada durante la realización de las actividades identificadas como más ansiógenas.
3. Presentar las estrategias diseñadas a docentes de inglés de la UNAD.

Marco teórico y conceptual

Experimentar ansiedad al enfrentarse a situaciones que demandan el empleo de una lengua extranjera para comunicarse es una realidad compartida por muchos estudiantes de diferentes contextos. Por esta razón, desde finales de los años 80, la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua diferente a la materna ha despertado el interés de un gran número de investigadores alrededor del mundo, toda vez que se constituye en un factor que impacta negativamente no solo en el desempeño académico, sino en la autoestima de los estudiantes (Mella, Miranda, Moncada, Muñoz y Valdés, 2015, p.169).

En el presente apartado de este documento, se realiza una delimitación conceptual de la *ansiedad lingüística*. Posteriormente, se señalan los factores que generan este tipo de ansiedad, profundizando en las actividades de lectura, escucha, habla y escritura realizadas para el desarrollo de habilidades comunicativas, factor que se analiza en esta investigación. Luego, se expone cómo se manifiesta la ansiedad lingüística a nivel físico, conductual y emocional. Por último, se abordan estrategias dirigidas a mitigarla.

Ansiedad lingüística

Antes de delimitar conceptualmente la *ansiedad lingüística*, se considera pertinente definir la noción de ansiedad. Esta, de acuerdo con Spielberger (como se citó en Mella et al., 2015), es una “sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociada a la activación del sistema nervioso autónomo” (p.169).

Por su parte, Marks (como se citó en Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003) sostiene que aun cuando la ansiedad es una sensación bastante cercana al miedo, existe una clara diferencia entre

los dos, pues “(...) mientras el miedo es una perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes, la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles” (p.15).

Desde la Psicología de la Personalidad, la ansiedad es entendida en términos de rasgo y estado (Sierra et al., 2003). La primera de ellas está vinculada, generalmente, a una personalidad neurótica, hace presencia durante periodos prolongados y ante cualquier tipo de situaciones (p.16). Ahora bien, es importante aclarar que hay una gran variabilidad individual respecto al rasgo de ansiedad, esto es, algunos sujetos percibirán un mayor número de situaciones amenazantes que los conducirán a reaccionar con ansiedad, mientras que otros le restarán importancia a las mismas, lo cual está determinado por factores tanto biológicos como aprendidos (p.16).

En cuanto a la *ansiedad estado*, también conocida como *ansiedad situacional*, esta es concebida como una “fase emocional transitoria y variable en intensidad y duración (...) es vivenciada por el individuo como patológica en un momento particular (...) Cuando las circunstancias son percibidas como amenazantes, la intensidad de la emoción aumenta independientemente del peligro real” (p.16).

Algunos investigadores han estudiado este tipo de ansiedad en escenarios educativos. Los hallazgos evidencian que esta puede afectar, de manera diferente, a los estudiantes en las diversas asignaturas que cursan. Por ejemplo, los estudios sobre la ansiedad estado y su relación con la adquisición de una lengua extranjera demuestran que la primera representa un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de estos investigadores, se destacan Elaine Horwitz y Joann Cope, quienes argumentan que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, denominada *ansiedad lingüística*, debe ser diferenciada de otro tipo de ansiedades, ya que está relacionada con un contexto social y formativo, en el cual dicho aprendizaje es evaluado (De la Morena, Sánchez y Fernández, 2011, p.117).

Wang (2005), por su parte, afirma que la ansiedad lingüística puede ser entendida como una sensación subjetiva de temor, nerviosismo e intranquilidad que es producto de una anticipación o percepción de amenazas o eventos negativos en contextos donde se usa una lengua extranjera (p.8).

Retomando los aportes de Elaine Horwitz y Joann Cope, es preciso anotar que estas dos investigadoras estadounidenses realizaron, en 1986, un estudio en el que identificaron cuatro dimensiones que son marcos de referencia para la descripción de la ansiedad lingüística (De la Morena et al., 2011, p.123). Estas dimensiones son:

- 1. Aprensión comunicativa:** es “la dificultad para hablar en un grupo o ante un público (miedo escénico) y para escuchar o asimilar un mensaje hablado (ansiedad del receptor)” (De la Morena et al., 2011, p.123).
- 2. Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera:** la ansiedad que causan actividades como los exámenes tiene su origen en el temor a fracasar en la clase de lengua extranjera, máxime cuando los resultados pueden condicionar la obtención de un buen empleo al culminar los estudios (p.124).

3. **Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula:** la comodidad que siente el estudiante al hacer uso de la lengua extranjera dentro y fuera (con hablantes nativos) del contexto de aprendizaje puede, en algunos casos, “verse menoscabada por el temor a cometer errores y a no ser aceptado comunicativamente por el receptor del mensaje” (p.124).
4. **Actitudes negativas hacia el aprendizaje:** el tener que enfrentarse a una lengua extranjera con la que se está poco familiarizado, el temor a recibir una mala evaluación del docente y de los compañeros, así como una autoestima baja, son factores que generan una sensación de incomodidad dentro del aula (p.124).

Factores que generan la ansiedad lingüística

De acuerdo con Rubio (2004), la ansiedad lingüística se relaciona con factores internos y externos al individuo que la experimenta. Dentro de los primeros se encuentran: autoconcepto, experiencias previas (cuando se experimenta por vez primera ansiedad ante una determinada situación, es probable que esta sensación reaparezca ante un escenario con características similares) y bajo conocimiento de la lengua meta (p.83).

En cuanto a los factores externos, Rubio (2004) destaca los siguientes: la evaluación, la novedad de la tarea (cuanto más desconocida es, mayor ansiedad produce) y la actuación incorrecta del docente. Esta implica la intimidación o recriminación al estudiante por errores cometidos al usar la lengua extranjera (p.83). Asimismo, las investigaciones adelantadas por Effiong (2016) y Turula (2004) ponen de manifiesto que aspectos como la edad, los gestos e,

incluso, el tono de voz del maestro de lengua extranjera pueden incrementar, durante las clases, los niveles de ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes.

Otro factor externo considerado desencadenante de este tipo de ansiedad tiene que ver con las actividades de aula, a través de las cuales se busca el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Si bien es cierto que la literatura revela que las actividades de producción oral (habla) son percibidas como generadoras de mayor ansiedad, los hallazgos de diversos estudios (Xu, 2011; Zhao, Guo & Dynia, 2013; Hussein, 2014) indican que algunos estudiantes experimentan grados de ansiedad considerablemente altos durante la realización de actividades de lectura, escritura y escucha.

A continuación, se expone, a partir de estudios sobre el tema, la relación entre la ansiedad lingüística y las actividades de comprensión y producción tanto escrita como oral.

Actividades de comprensión escrita (lectura)

De acuerdo con Wu (2011), de las cuatro habilidades comunicativas, la lectura puede ser considerada especialmente importante, puesto que representa un medio esencial para recibir nueva información (p.279). Asimismo, el desarrollo de esta habilidad resulta un proceso complejo y cognitivamente exigente porque los estudiantes necesitan coordinar atención, percepción y memoria (Sellers, como se citó en Wu, 2011) para comprender los materiales culturales presentes en el texto y la información codificada en un sistema de escritura poco conocido (Wu, 2011, p.279).

Cuando los estudiantes encuentran dificultades para procesar dicha información, pueden sentirse frustrados ante el ejercicio lector y experimentar ansiedad (p.279). Sobre este punto,

Ahmad et al. (2013) argumentan que las fuentes ansiógenas que afectan la adquisición de habilidades como la lectura no son estudiadas con frecuencia (p.38). Por lo tanto, este grupo de investigadores se trazó como objetivo explorar y comprender los factores subyacentes que contribuyen al surgimiento de la ansiedad durante las actividades lectoras que adelantan los estudiantes de la Universidad de Yarmouk (Jordania) en los cursos de inglés.

Los resultados obtenidos señalan que uno de los factores que genera mayor ansiedad está relacionado con las características de los textos abordados en las actividades de lectura. Dentro de estas características, se destacan el vocabulario, las temáticas y la información cultural que son desconocidos para los estudiantes (Ahmad et al., 2013, p.38).

Respecto al vocabulario, investigaciones como la adelantada por Bektas-Çetinkaya (2011), en la que participaron 26 estudiantes turcos de posgrado, confirman que el significado de palabras que no pueden ser inferidas por el contexto dificulta la comprensión lectora y genera ansiedad, especialmente cuando hay un tiempo establecido para ejecutar la tarea (p.50).

Actividades de comprensión oral (escucha)

Como se ha mencionado en líneas anteriores, estudios demuestran que los aprendices experimentan un mayor grado de ansiedad en actividades relacionadas con la producción oral de enunciados (habla) que en actividades para el desarrollo de las demás habilidades comunicativas: lectura, escritura y escucha.

No obstante, investigadores como Xu (2011) exponen que la ansiedad vinculada a la comprensión oral, por ejemplo, requiere ser estudiada con profundidad, ya que es una problemática para la gran mayoría de estudiantes. Esto se debe a que la posibilidad que tiene el

oyente de interactuar verbalmente con su interlocutor depende de lo que ha sido dicho por este último (p.1709). De esta manera, “comparado con el acto de leer, escuchar es más exigente, pues los oyentes no pueden regresar a lo que no entendieron (...) como es tan fugaz, los oyentes necesitan captar las ideas principales de los hablantes” (Zhai, 2015, p.43).

Por otro lado, y según Joiner (como se citó en Xu, 2011), la ansiedad que surge en actividades de escucha es producto de un autoconcepto negativo, esto es, de un nivel bajo de confianza en sí mismo en el proceso de escucha (p.1710). En esta misma línea de pensamiento, Scarcella & Oxford (como se citó en Xu, 2011) afirman que “la ansiedad se exagera cuando los oyentes están bajo la falsa impresión de que deben comprender cada palabra que escuchan (...) y creen que para ser buenos oyentes necesitan un amplio conocimiento de vocabulario y gramática” (p.1710). Así, es posible colegir que la ansiedad ante las actividades de escucha surge, principalmente, cuando los aprendices sienten que están enfrentados a tareas que sobrepasan su competencia lingüística.

Además de factores intrínsecos como la falta de confianza, estudios como el de Zhai (2015) y Xu (2011) ponen de relieve que las características de los materiales de audio empleados en la clase de lengua extranjera son factores externos al estudiante que le generan ansiedad. Estas características son: velocidad, pronunciación (referente al dialecto), duración, el nivel de vocabulario, la sintaxis compleja y el tema desarrollado en los audios.

Actividades de producción oral (habla)

De acuerdo con Zhiping & Paramasivam (2013), la ansiedad que experimentan algunos estudiantes al comunicarse oralmente en una lengua extranjera durante las actividades de aula

proviene, generalmente, del temor a una evaluación negativa por parte del docente debido a un escaso vocabulario y a un uso impreciso de estructuras gramaticales. Así, cuando el estudiante siente que no posee las herramientas suficientes para expresarse de manera verbal, opta por reducir su participación al mínimo o por no hablar (p.6).

En este mismo orden de ideas, Anandari (2015) sostiene, a partir de su investigación adelantada con estudiantes indonesios inscritos en cursos de oratoria en inglés en la Universidad Sanara Dharma, que, además del temor a cometer errores de gramática o de no poder encontrar las palabras apropiadas para expresar una idea, la pronunciación y la falta de control sobre su cuerpo (movimientos, expresiones faciales y la gesticulación con las manos) son fuente constante de ansiedad. Esta falta de control impide, en la mayoría de los casos, concentrarse en el discurso que se está dando frente a la audiencia, es decir, sus compañeros y el docente (p.11).

Por otra parte, Rodríguez & Delgado (2008) realizaron un estudio en el que participaron 56 estudiantes universitarios venezolanos, matriculados en el espacio académico Inglés Intensivo I, para evaluar la ansiedad percibida hacia un conjunto de actividades de escritura, lectura, habla y escucha desarrolladas en el aula. Los resultados obtenidos evidencian que las actividades generadoras de mayor ansiedad son aquellas que involucran la expresión oral, destacándose las siguientes: intervenir en debates, describir imágenes y resumir un texto leído (p.215).

Actividades de producción escrita (escritura)

Un texto escrito debe caracterizarse por la claridad con que el autor expone sus ideas, la cual garantiza el éxito de la acción comunicativa. Para lograr dicha claridad, el escritor debe “planificar el contenido antes de comenzar a escribir y ser realmente cuidadoso en cuanto a

gramática, ortografía, coherencia, cohesión y estilo” (Aslim, 2017). En consecuencia, algunos estudiantes pueden sentirse ansiosos al tener que elaborar productos escritos en la lengua meta (p.73). Aserciones como estas permiten inferir que la ansiedad ante ejercicios escriturales puede aumentar, considerablemente, cuando el estudiante se encuentra en un proceso de adquisición de estructuras básicas de la lengua meta.

Por otro lado, Daly & Wilson (como se citó en Aslim, 2017) argumentan que la ansiedad al escribir es una sensación caracterizada por reacciones físicas (sonrojo, sudoración o dolor estomacal) y emocionales (miedo o irritabilidad) cuando el estudiante se enfrenta a tareas en las que la creación de un texto es obligatoria. Una reacción como esta, sin duda alguna, impide que los estudiantes tengan un desempeño satisfactorio, pues no solo influye negativamente en la calidad del escrito, sino que inhibe el proceso de pensamiento y reduce la motivación (p.82).

Asimismo, investigaciones como las de Aloairdhi (2019), quien analizó la ansiedad ante la escritura entre estudiantes universitarias sauditas matriculadas en cursos de inglés, indican que las principales fuentes de este tipo de ansiedad son la evaluación, la generación de ideas, aspectos gramaticales y la presión del tiempo (p.55).

Manifestación de la ansiedad lingüística a nivel físico, conductual y emocional

Según Horwitz (como se citó en Král'ová, 2016), la ansiedad lingüística tiene el mismo cuadro clínico que el de la ansiedad rasgo. Es preciso señalar que cada aprendiz es diferente y, por tanto, los signos de la ansiedad difieren en intensidad y duración. Así, puede que algunos sujetos olviden por completo lo que han aprendido cuando actúan de manera escrita u oral,

mientras que otros requieren de una pequeña ayuda para desempeñarse satisfactoriamente (Králová, 2016, p.19).

En la siguiente figura, se presenta cómo se manifiesta la ansiedad lingüística a nivel físico, conductual y emocional.



Figura 1 ¿Cómo se manifiesta la ansiedad lingüística?

Nota: Elaboración propia, a partir de los contenidos presentados en Králová (2016), Suleimenova (2013) y Cano y Miguel (1999).

Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística

Teniendo en cuenta que la ansiedad lingüística es un factor que puede afectar significativamente la adquisición de una lengua extranjera, algunos investigadores que se han

dedicado a estudiar este fenómeno sugieren estrategias para contrarrestar sus efectos negativos.

A continuación, se presentan algunas de ellas:

Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de comprensión oral.

En la siguiente tabla, se recogen las principales estrategias propuestas por Xu (2011), para quien las características de los materiales de audio empleados por el docente de lengua extranjera pueden representar una fuente de ansiedad para el estudiante. De ahí la importancia de una selección cuidadosa de estos materiales, la cual atienda a aspectos como la longitud de los audios, su dificultad lingüística (p. ej. el vocabulario) y la velocidad. Este último aspecto también deber ser tenido en cuenta por el docente en la emisión de sus discursos para que evitar que el estudiante se sienta tenso y angustiado ante la dificultad de comprender los mensajes que escucha.

Tabla 1

Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Comprensión oral

Habilidad comunicativa	Estrategia
Comprensión oral (escucha)	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe exponer a los estudiantes a materiales de escucha con un nivel adecuado de dificultad, en cuanto a sintaxis y vocabulario. Cuando los estudiantes se enfrentan a materiales de difícil comprensión, no solo pueden experimentar ansiedad, sino crear hábitos de escucha pasivos, en donde se perciben las palabras de quien habla, pero no hay una activación total de funciones cognitivas como prestar atención, recordar, analizar, etcétera (Xu, 2011, p.1714).

-
- El material de audio debe, además, atender a los intereses de los estudiantes. Así, podrían contemplarse: anécdotas personales, historias de interés general, acertijos para resolver e historias serializadas (p.1714).
 - Usar el conocimiento previo del estudiante para guiar su comprensión. Por ejemplo, anunciar el título y preguntarles de qué creen que tratará el audio. Esto despierta expectativas y prepara mentalmente a los estudiantes respecto al tema (p.1714).
 - Antes de iniciar la reproducción de material de audio, es importante ayudar a los estudiantes, a través de preguntas orientadoras, a centrarse en ciertos aspectos para filtrar información que carece de relevancia (p.1714).
 - Los ejercicios de escucha deben ser más cortos que aquellos enfocados en la lectura de textos, especialmente, en los primeros niveles de adquisición de la lengua meta. Ahora, si se requiere usar un material de considerable longitud, hay que dividirlo en pequeñas secciones, haciendo (a medida que se avanza) preguntas oportunas en cada una de ellas (p.1714).
 - Es recomendable que, en los primeros niveles, el docente controle la fluidez y velocidad de su discurso en la lengua extranjera. Asimismo, debe procurar hacer pequeñas pausas entre oraciones para darle un poco más de tiempo al estudiante de asimilar la información que está escuchando (p.1715).
 - El docente debe mostrarse comprensivo y sensible ante los temores de sus estudiantes cuando se enfrentan a actividades de comprensión oral. Por tanto, necesita ser consciente de que aspectos como su tono y volumen de voz, así como su lenguaje corporal, pueden ser fuentes de ansiedad (p.1715).

Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de comprensión escrita.

La lectura es una actividad compleja que no puede limitarse a decodificar las palabras que conforman un determinado texto, pues se requiere que el lector participe activamente, a través de hipótesis, inferencias y conclusiones, para descifrar aquellos elementos que ese texto no presenta de manera explícita. Dada la complejidad que supone el ejercicio lector, investigadores como Shao (2014), Ahmad et al. (2013) y Zhao (2009) señalan la importancia de poner en marcha estrategias que le posibiliten al docente de lengua extranjera reducir la ansiedad que algunas actividades de lectura pueden generar en sus estudiantes.

En la siguiente tabla, se exponen algunas de las estrategias que dichos investigadores plantean:

Tabla 2
Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Comprensión escrita

Habilidad comunicativa	Estrategia
Comprensión escrita (lectura)	<ul style="list-style-type: none"> • El material debe contener vocabulario y estructuras gramaticales acordes con el nivel lingüístico de los estudiantes. Además, los contenidos deberían girar en torno a temas de su interés y a culturas familiares (Shao, 2014; Ahmad et al., 2013). Cuando los estudiantes entienden los elementos culturales presentes en el texto, tienen a identificarse psicológicamente con ellos y se motivan más por aprender la lengua meta (Zhao, 2009, p.775). • Aun cuando los resultados no sean los esperados, los docentes deben procurar brindar a sus estudiantes una retroalimentación

enfocada más en los aciertos que en las equivocaciones para aumentar su seguridad (Shao, 2014, p.302).

- El docente puede enseñar a sus estudiantes tácticas para inferir el significado de palabras y localizar ideas claves en un texto. Esto hará que los estudiantes se sientan menos ansiosos en ejercicios de lectura como, por ejemplo, exámenes (p.302).
- Propiciar el trabajo cooperativo. Así, en cada grupo los miembros pueden intercambiar sus puntos de vista sobre el texto abordado. Todo esto en un ambiente relajante. Esta estrategia resulta útil para aumentar el interés y la motivación por aprender la lengua extranjera (p.302).

Nota: Elaboración propia, a partir de los contenidos presentados en Shao (2014), Ahmad et al. (2013) y Zhao (2009).

Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de producción oral.

Investigadores como Cordero y Morales (2016) y Zhiping & Paramasivam (2013) afirman que las correcciones efectuadas por el docente sobre la actuación oral del estudiante se constituyen, para este último, en una gran fuente de ansiedad. Es por este motivo que la retroalimentación debe estar centrada, esencialmente, en el esfuerzo hecho por el estudiante y no en las imprecisiones gramaticales o el empleo inadecuado de vocabulario. Asimismo, es importante, según Anandari (2015), ayudar al estudiante a reconocer sus fortalezas para aumentar su seguridad.

En la siguiente tabla, se presentan algunas estrategias sugeridas por estos investigadores para disminuir la ansiedad experimentada por los estudiantes al comunicarse oralmente en el aula:

Tabla 3
Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Producción oral

Habilidad comunicativa	Estrategia
<p>Producción oral (habla)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una manera de ayudar a los estudiantes a superar la ansiedad al realizar ejercicios de producción oral es por medio de la <i>autorreflexión</i>. Así, los estudiantes pueden ser grabados durante sus presentaciones para que estos puedan verse a sí mismos y reflexionar sobre su actuación, destacando sus fortalezas y debilidades. Esto tiene como fin encontrar, junto con el docente, soluciones para superar estas últimas. Además, esta estrategia puede incrementar su seguridad al identificar fortalezas que no habían notado antes (Anandari, 2015, p.15). • Las correcciones por parte del docente son una fuente de ansiedad. Entonces, las mismas deben efectuarse destacando el esfuerzo del estudiante y no centrarse únicamente en los errores de gramática o pronunciación cometidos (Zhiping & Paramasivam, 2013; Cordero y Morales, 2016). • Los gestos del docente que denotan una actitud positiva y el contacto visual que establece con los estudiantes mientras estos actúan oralmente pueden ayudar a reducir la ansiedad (Zhiping & Paramasivam, 2013, p.6). • Es importante que el docente inicie la lección con un chiste o anécdota que permita romper el hielo y crear un ambiente menos tenso que invite a participar (p.7).
<p><i>Nota:</i> Elaboración propia, a partir de los contenidos presentados en Cordero y Morales (2016), Anandari (2015) y Zhiping & Paramasivam (2013).</p>	

Estrategias para la mitigación de la ansiedad lingüística en actividades de producción escrita.

La dificultad que entraña la producción de textos escritos que se destaquen por su eficacia comunicativa requiere de estrategias que posibiliten reducir, al máximo, las sensaciones de tensión, temor y nerviosismo que algunos estudiantes pueden experimentar ante el desarrollo de tan demandante tarea. Algunas de las estrategias que proponen investigadores como Aslim (2017) y Hussein (2014) han sido recopiladas en la siguiente tabla.

Tabla 4
Estrategias para mitigar la ansiedad lingüística – Producción escrita

Habilidad comunicativa	Estrategia
Producción escrita (escritura)	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe asistir al estudiante durante todo el proceso de composición textual (planificación, escritura y edición), alentándolo a seguir adelante (Aslim, 2017, p.73). La confianza que el estudiante tiene en sí mismo durante las actividades escriturales proviene, en gran medida, de la retroalimentación de su docente (Pajares & Johnson, como se citó en Hussein, 2014). • Asimismo, el estudiante necesita percibir que la evaluación del docente se centra más en el contenido que en la forma, aunque esta última sea también importante (Hussein, 2014, p.64). • Es conveniente adelantar actividades lúdicas para abordar algunos temas relacionados con aspectos gramaticales. Esto contribuye a la generación de un clima de aula positivo y entretenido (Aslim, 2017, p.83). • Durante la planificación de las clases, el docente debe tener en cuenta que el estudiante necesita tiempo suficiente para planificar qué va a escribir y cómo organizará sus ideas (p.83).

Nota: Elaboración propia, a partir de los contenidos presentados en Aslim (2017) y Hussein (2014).

Perspectiva de la investigación

A la luz de los postulados sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística expuestos en este apartado, se presenta a continuación la perspectiva de los investigadores de este estudio respecto a dicho fenómeno.



Figura 2 Perspectiva de los investigadores de este estudio respecto al fenómeno de la ansiedad lingüística.

Nota: Elaboración propia.

Un fenómeno como la ansiedad lingüística pone de relieve la trascendencia de la dimensión emocional en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. El reconocimiento de esta dimensión debe conducir a una oportuna y eficaz actuación pedagógica y didáctica del docente sobre factores como, por ejemplo, las dinámicas de las actividades adelantadas en el aula (sea esta presencial o virtual) para mitigar significativamente los efectos negativos de este tipo de ansiedad en sus estudiantes.

Dicha actuación incluye la puesta en marcha de estrategias que permitan generar entornos educativos que brinden mayor seguridad emocional a los educandos. Así, estas estrategias deben permitir activar en ellos comportamientos enfocados en el logro de objetivos académicos propuestos. Para ello, es necesario que dichas estrategias posibiliten el trabajo con los estudiantes para aumentar su autoconfianza cuando emplean una lengua extranjera como el inglés.

Aspectos metodológicos

Tipo de investigación

La presente investigación es una de tipo exploratorio y descriptivo. De acuerdo con Sampieri (2014), una *investigación exploratoria* se realiza cuando el fin perseguido es examinar un tema o un problema sobre el que se tienen dudas, y el cual ha sido poco estudiado (p.91). Es así como este tipo de investigación resulta pertinente para el presente proyecto investigativo, toda vez que con este se busca estudiar un fenómeno, relativamente desconocido, que no ha sido abordado con exhaustividad en el contexto colombiano: la ansiedad generada por actividades realizadas para desarrollar habilidades comunicativas de comprensión y producción tanto oral como escrita.

Por su parte, la *investigación descriptiva* está enfocada en establecer cuáles son las características de los sujetos, comunidades, procesos o fenómenos que son sometidos a análisis (Sampieri, 2014, p.92). Así, este proyecto también se encuentra enmarcado dentro de la investigación descriptiva, pues recoge y mide información para determinar cómo se manifiesta la ansiedad ante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un grupo de 24 estudiantes de Psicología de la UNAD.

Método de investigación

Sampieri (2014) afirma que el método mixto representa:

(...) un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la

información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p.534)

Considerando lo expuesto en el párrafo anterior, es posible afirmar que en esta investigación se empleó un método mixto, toda vez que, por un lado, la misma está basada en datos estadísticos que permiten garantizar la confiabilidad y validez de los datos expuestos sobre un fenómeno observable y medible: el grado de ansiedad experimentada ante actividades realizadas para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en inglés (lectura, escritura, escucha y habla). De otra parte, se realizó un análisis cualitativo de los datos a la luz del marco teórico para profundizar en la comprensión de dicho fenómeno.

Técnica de investigación

En este proyecto de investigación, se empleó como técnica *la encuesta*. De acuerdo con López-Roldán y Fachelli (2015) esta “es una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos, cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (p.8).

Asimismo, la encuesta hace referencia a un procedimiento en el que los sujetos estudiados ofrecen información directa al investigador (Yuni y Urbano, 2014). Por ende, la encuesta puede incluirse en el grupo de técnicas denominadas *de reporte personal* (p.63).

La encuesta aplicada a los estudiantes del programa académico de Psicología de la UNAD que participaron en la investigación estuvo enfocada en indagar sobre la ansiedad experimentada

durante la realización de actividades de lectura, escritura, escucha y habla en los cursos de inglés en los que se encuentran inscritos.

Instrumento

En este proyecto de investigación, fue empleado como instrumento *el cuestionario*. López-Roldán y Fachelli (2015) declaran que el cuestionario es un instrumento de técnicas como la encuesta. En un cuestionario, las preguntas que lo conforman son expresadas de manera sistemática y ordenada. Adicionalmente, las respuestas se consignan por medio de un sistema sencillo de registro (p.17).

Por otro lado, hay tres tipos de preguntas con las que puede estructurarse un cuestionario (López-Roldán y Fachelli, 2015, pp.19-20):

- a) Preguntas abiertas: no presentan ninguna posibilidad de respuesta, la cual se deja al criterio del encuestado.
- b) Preguntas cerradas: las posibilidades de respuesta han sido predeterminadas.
- c) Preguntas mixtas: combinan una serie de respuestas preestablecidas con la posibilidad de recoger otras respuestas brindadas por el encuestado.

Este último tipo de preguntas se utilizó en el cuestionario, titulado *Ansiedad ante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* (Anexo 1), que se diseñó y aplicó a los estudiantes del programa académico de Psicología de la UNAD que participaron en la investigación. Así, algunas de las posibilidades de respuestas fueron establecidas y, de otra

parte, algunas preguntas no contaron con opciones de respuesta, es decir, el estudiante fue quien las proporcionó.

El cuestionario, creado en Google Drive, consta de 29 ítems. Los primeros tres (3) recogen información sociodemográfica sobre el grupo de estudiantes de Psicología estudiado (edad, sexo y CEAD al que pertenecen). Los demás 26 ítems posibilitaron diagnosticar el grado de ansiedad experimentada por los sujetos objeto de estudio durante la realización de actividades tanto de comprensión y producción escrita (lectura y escritura) como de comprensión y producción oral (escucha y habla). Esto permitió identificar las actividades generadoras de mayor ansiedad.

Es preciso señalar que dichos ítems fueron construidos a partir de actividades para la enseñanza de lenguas que son expuestas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), siendo algunas de estas actividades contextualizadas en un entorno virtual de aprendizaje como el ofrecido por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Población

Lepkowski (como se citó en Sampieri, 2014) señala que la población, también denominada universo, es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). La población considerada para este proyecto de investigación está constituida por los estudiantes pertenecientes al programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia inscritos, para el periodo académico 16-04 de 2019, en los cursos de inglés (A1, A2, B1 y B1+) que hacen parte de la malla curricular de este programa.

Muestra

Sampieri (2014) define la muestra como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión” (p.173). La muestra seleccionada para desarrollar este proyecto de investigación está conformada por 24 estudiantes de Psicología, quienes oscilan entre los 18 y 46 años de edad. Asimismo, el 58% de esta muestra está representado por mujeres y un 42% por hombres. Además, el 71% pertenece al CEAD José Acevedo y Gómez (Nodo Zona Centro Bogotá, Cundinamarca) y el 29% restante está distribuido en los CEAD de Cartagena, Dosquebradas, Girardot, Ibagué, Medellín, Ocaña y Valledupar.

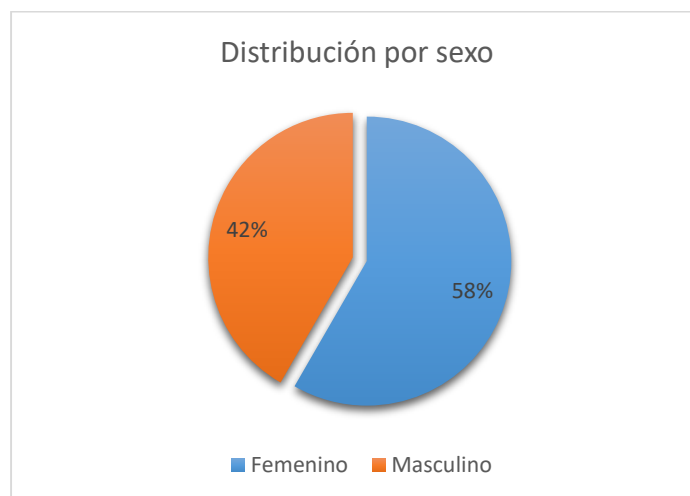


Figura 3 Distribución de la muestra en función del sexo.

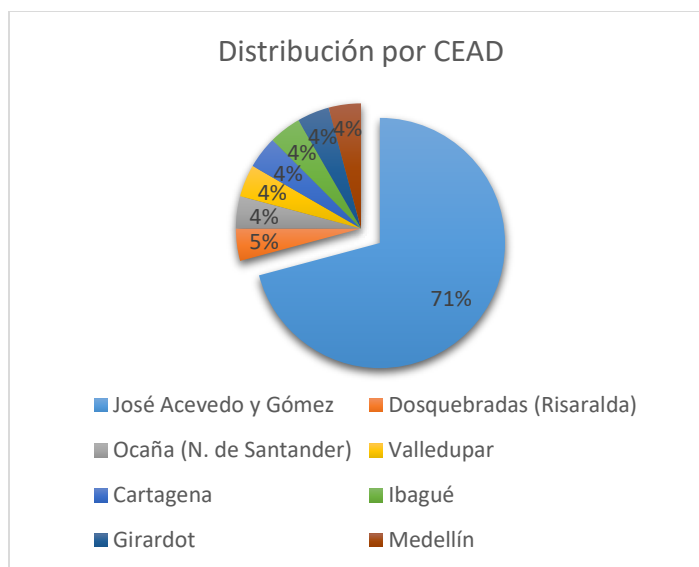


Figura 4 Distribución de la muestra en función del CEAD al que pertenecen.

Diseño muestral

Para adelantar este proyecto investigativo, se efectuó un *muestreo no probabilístico por conveniencia*. En este, según Otzen y Manterola (2017), la escogencia de determinados individuos depende de criterios que, en su momento, son considerados por el investigador como, por ejemplo, “la conveniente accesibilidad y proximidad a los sujetos” (p.230). En el caso puntual de este proyecto de investigación, el principal criterio fue la accesibilidad a los sujetos objeto de estudio, pues éstos son estudiantes activos de la UNAD, al igual que los investigadores. Así, esta institución educativa brindó facilidades como la divulgación del instrumento diseñado.

Recursos

De acuerdo con Montes del Castillo y Montes (2014), en todas las investigaciones se debe establecer claramente cuáles son los recursos necesarios para la culminación exitosa del proceso

investigativo (p.122). En la siguiente tabla, se presentan los recursos humanos, materiales y financieros empleados para adelantar este proyecto de investigación:

Tabla 5
Recursos de la investigación

Recurso	Descripción	Presupuesto (\$)
Equipo Humano	Investigadores: conformado por tres (3) profesionales, pertenecientes al programa académico de la Especialización en Educación Superior a Distancia de la UNAD. Estudiantes del programa de Psicología de la UNAD que participaron en el estudio.	N/A
Equipos y Software	Computadores portátiles que cuentan con un software para el manejo de datos estadísticos. Equipos y herramientas para la comunicación: teléfonos móviles, correo electrónico, Skype y Google Drive (a través de esta herramienta no solo se envió a los estudiantes del programa de Psicología el instrumento diseñado, sino que se construyó colaborativamente el documento final).	\$ 4.200.000
Materiales y Suministros	Elementos de papelería (resmas)	\$ 18.000
Bibliografía	El corpus de esta investigación fue extraído de bases de datos confiables como Radalyc, Dialnet, Scielo y repositorios institucionales universitarios nacionales e internacionales.	N/A
Total		\$ 4.218.000

Nota: Elaboración propia.

Fases del proyecto de investigación

Este proyecto de investigación fue desarrollado en las siguientes tres fases:

Fase 1.

En esta primera fase, se identificaron las actividades de lectura, escritura, escucha y habla percibidas como generadoras de mayor ansiedad por la población estudiantil objeto de esta investigación. Para ello, se trazaron los siguientes pasos:

- a) Realizar una búsqueda exhaustiva de investigaciones relacionadas directamente con los objetivos perseguidos con este estudio, así como de referentes teóricos que sustentarían el mismo. El conjunto de informaciones reunido fue esencial para diseñar el instrumento (cuestionario).

- b) Enviar (mediante correo electrónico) el cuestionario a los estudiantes de Psicología, inscritos en uno de los cursos de inglés que hacen parte de la malla curricular de este programa académico. Es preciso aclarar que, a través del cuestionario, se informó a los estudiantes el propósito del estudio, así como los potenciales beneficios y riesgos (estos últimos inexistentes, pues no se hizo ningún tipo de intervención sobre los participantes).

Además, se garantizó la confidencialidad con que serían tratados los datos suministrados por ellos. Finalmente, se preguntó a estos estudiantes si aceptaban hacer parte del estudio. Así, quienes respondieron de manera afirmativa diligenciaron la totalidad del cuestionario.

c) Sistematizar en el programa de hojas de cálculo Microsoft Excel 2013 la información obtenida (Anexo 2). En el cuestionario, se solicitó a los estudiantes seleccionar en qué grado las actividades desarrolladas en los cursos de inglés le generan nerviosismo, tensión y preocupación. Las opciones de respuesta fueron cuatro: *nada*, *algo*, *bastante* o *mucho*. Con el fin de identificar las actividades más ansiógenas, se consideraron las opciones *mucho* y *bastante*, toda vez que indican una notable presencia de ansiedad.

Una vez realizado el procesamiento de datos, fue posible hallar actividades que se destacan, debido a su valor porcentual, como generadoras de mayor ansiedad entre los estudiantes de Psicología de la UNAD que participaron en este estudio. Si bien fue posible identificar 13 actividades, es preciso señalar que dentro de estas sobresalieron principalmente dos, las cuales están relacionadas con las habilidades de comprensión y producción oral.

Dichas actividades, como se puede evidenciar en la tabla que se presenta a continuación, son: *comprender durante los encuentros sincrónicos lo que el docente está diciendo* y *grabar una presentación oral que será visualizada por el tutor y los compañeros de grupo* (ambas con un 45,8% de los participantes que respondieron bastante y mucho).

Tabla 6
Actividades identificadas como más ansiógenas

Habilidad comunicativa	Actividad	Bastante	Mucho	Valor porcentual Total
Escucha	1. Comprender, durante los encuentros sincrónicos, lo que el docente está diciendo.	33,3%	12,5%	45,8
Habla	2. Grabar una presentación oral que será visualizada por el tutor y los compañeros de grupo.	25%	20,8%	45,8
Escucha	3. Comprender conversaciones (en material de audio) entre hablantes nativos.	29,2%	12,5%	41,7%
Escucha	4. Obtener un dato concreto del audio para completar espacios en blanco.	29,2%	12,5%	41,7%
Habla	5. Hacer una presentación oral, respecto a determinado tema, frente al tutor.	20,8%	20,8%	41,6%
Habla	6. Mantener una conversación guiada por el tutor.	20,8%	20,8%	41,6%
Escritura	7. Responder (por escrito) preguntas sobre un determinado texto.	33,3%	8,3%	41,6%
Lectura	8. Captar la idea global de un texto.	33,3%	4,2%	37,5%
Lectura	9. Contestar preguntas sobre determinado texto, cuyas respuestas no se encuentran de manera explícita en éste.	37,5%	0%	37,5%
Lectura	10. Escoger, en un ejercicio de selección múltiple, una de las posibles respuestas a preguntas relacionadas con un texto.	29,2%	8,3%	37,5%
Escritura	11. Elaborar textos en los que se desarrolle o explique un tema específico.	25%	12,5%	37,5%
Escucha	12. Trabajar con material audiovisual que no cuenta con subtítulos.	20,8%	16,7%	37,5%
Escritura	13. Redactar textos donde se narren historias reales o imaginarias.	25%	8,3%	33,3%

Nota: En esta tabla se enumeran, en orden descendente, las 13 actividades más ansiógenas que se destacan por sus valores porcentuales.

Fase 2.

En esta fase, se diseñaron estrategias para la reducción de la ansiedad experimentada durante la realización de las actividades que fueron identificadas como más ansiógenas. Estas estrategias, además, se encuentran dirigidas a incrementar la autoconfianza del estudiante para ayudarlo a afrontar con mayor seguridad y menor ansiedad las actividades que implican la producción y comprensión oral. Para ello, se abordan nociones como la autoestima y acciones para disminuir el temor a hablar en público.

Por otro lado, y considerando que “el proceso cognitivo puede alterarse según la situación emocional del estudiante, la cual influye en gran medida en la manera en que la información se conserva y se usa posteriormente” (Kim et al., como se citó en Mansilla y González, 2017), las estrategias diseñadas están basadas en los postulados de Rebecca Oxford (2011), quien establece que en el aprendizaje de lenguas es indispensable activar en el estudiante emociones, creencias y actitudes favorables. Sobre este punto, Schunk & Ertmer (como se citó en Oxford, 2011) señalan que en el proceso de autorregulación que supone cualquier aprendizaje es preciso no solo monitorear el desempeño, usar efectivamente los recursos de los que se dispone y manejar de forma adecuada el tiempo, sino creer en las propias capacidades (p.296).

Asimismo, las estrategias que a continuación se presentan están diseñadas para desarrollarse en cuatro sesiones o encuentros sincrónicos vía Skype, con una duración aproximada de 50 minutos, y con grupos de máximo seis estudiantes. Estas sesiones podrán tener lugar a lo largo del periodo académico en los diferentes cursos de inglés del programa de Psicología. Además, con las actividades que forman parte de estas estrategias, se busca promover la participación activa de los estudiantes y la interacción entre ellos. En cuanto al docente de inglés, este será,

durante estas actividades, el encargado de orientar un diálogo conducente hacia la reflexión de los aspectos abordados.

Finalmente, es preciso señalar que las estrategias fueron consignadas en una página web, creada en la plataforma WIX, cuyo enlace es:

<https://estrategiasdidacti1.wixsite.com/estrategiasdeingles>

Estrategia 1: Reforzando la autoestima para disminuir la ansiedad lingüística

Según Manassero y Vásquez (como se citó en Chilca, 2017), la autoestima es responsable de muchos éxitos y fracasos en el contexto educativo (p.75). Dicho de otra manera, representa una variable que influye significativamente en el rendimiento académico. Por lo tanto, es preciso que el docente contribuya al reforzamiento de la autoestima de sus estudiantes para evitar que la falta de confianza en las propias capacidades conduzca a experimentar sensaciones de temor, nerviosismo y tensión en las diferentes actividades que son propuestas en los cursos de inglés y, en consecuencia, impida alcanzar el desempeño deseado.

De esta manera, el conjunto de acciones que se expone a continuación pretende ser un punto de partida para favorecer el autoconocimiento y la autoconfianza. Por otra parte, los encuentros sincrónicos vía Skype se adelantarán en español; sin embargo, algunos de los materiales empleados estarán codificados en inglés. Asimismo, esta estrategia se desarrollará en las siguientes sesiones:

Sesión 1

Actividad 1: *Así es como soy*

Objetivo: conducir a los estudiantes a pensar introspectivamente sobre las propias debilidades y fortalezas.

Duración: 25 minutos

Recursos: hojas de papel, bolígrafo o lápiz y música relajante.

Desarrollo: el docente dará la bienvenida a los estudiantes que están presentes en la videollamada grupal en Skype y, además, les comunicará el propósito del encuentro (favorecer el autoconocimiento y la confianza en las propias de capacidades respecto al aprendizaje del inglés) en el que participarán de manera voluntaria.

Posteriormente, se solicitará a este grupo de estudiantes tomar una hoja de papel, en cuya parte superior deberán escribir la frase: “*Así es como soy*”. Luego, en el centro de esta hoja, realizarán un dibujo de sí mismos y, alrededor de este, escribirán palabras que describan sus fortalezas y debilidades en el que ha sido, hasta ahora, su desempeño en los cursos de inglés.

Se recomienda que durante la realización de esta actividad los estudiantes apaguen sus cámaras web para que se sientan más cómodos y que, por otro lado, el docente reproduzca música de fondo relajante. Cuando los estudiantes hayan terminado, encenderán sus cámaras web y presentarán a los demás participantes (docente y compañeros) la actividad desarrollada. Después, se les animará a expresar qué tipo de acciones les permitirían superar las debilidades referidas.

Además de permitir vislumbrar cómo los estudiantes perciben su actuación en los cursos de inglés, esta actividad favorecerá la generación de un clima de aula positivo y el conocimiento mutuo de quienes participarán en estos encuentros.

Actividad 2: *Un mensaje especial para alguien más especial: Yo*

Objetivo: señalar la importancia de una alta autoestima para la consecución de metas.

Duración: 25 minutos

Recursos: programa PowerPoint, hojas de papel, bolígrafo o lápiz y música relajante.

Desarrollo: el docente, activando la opción *compartir pantalla* que brinda Skype, presenta a los estudiantes una serie de diapositivas elaboradas en el programa PowerPoint que contengan frases motivacionales (codificadas en inglés) sobre la autoestima y la autoconfianza. Se recomiendan las siguientes frases, cuyo autor es anónimo:

- “Loving yourself starts with liking yourself, which starts with respecting yourself, which starts with thinking of yourself in positive ways”.
- “The best way to gain self-confidence is to do what you are afraid to do”.
- “We were born to be real, not to be perfect”.
- “You are not your mistakes; they are what you did, not who you are”.

Una vez los estudiantes hayan tenido el tiempo suficiente para analizar el contenido del mensaje de estas frases, seleccionarán aquella que más llamó su atención. Luego, se les solicitará compartir su interpretación sobre dicho mensaje frente a los demás participantes. Para ello, deberán relacionarlo con sus temores, anhelos, logros y experiencias (positivas o negativas) en los cursos de inglés. De este intercambio de opiniones, el docente sintetizará las ideas principales para guiar hacia reflexiones como la siguiente: Una alta autoestima es producto de la autoconfianza, la cual le permite a una persona no solo fijar, visualizar y realizar sus metas, sino, además, vencer dificultades que puedan obstaculizar la consecución de las mismas.

Después de esta reflexión, y para finalizar el encuentro, el docente pedirá a los estudiantes escribir (sea en español o en inglés, preferiblemente en este último idioma) una frase que les motive a seguir avanzando en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se recomienda que durante esta actividad los estudiantes apaguen su cámara web para que se sientan más cómodos y que, además, el docente reproduzca música de fondo relajante. Al término de la actividad, los estudiantes que deseen compartir su frase con el resto de participantes podrán hacerlo. Posteriormente, el docente los invitará a fijar la frase creada en un lugar visible del espacio donde acostumbran a realizar sus actividades académicas.

Sesión 2

Actividad 1: *Si me arriesgo, puedo lograrlo*

Objetivo: destacar la importancia de confiar en sí mismo para asumir riesgos que permitirán la consecución de metas.

Duración: 25 minutos

Recursos: canción “*If you want to sing out, sing out*” (Cat Stevens)

Desarrollo: el docente dará la bienvenida a los estudiantes que están presentes en la videollamada grupal en Skype y, además, les recordará el propósito del encuentro (favorecer el autoconocimiento y la confianza en las propias de capacidades respecto al aprendizaje del inglés) en el que participarán de manera voluntaria.

Luego, el docente, activando la opción *compartir pantalla* que brinda Skype, presenta un video con la canción “*If you want to sing out, sing out*” del cantautor británico Yusuf Islam, conocido artísticamente como Cat Stevens. Este video debe contener la letra (en inglés) de la canción. Si bien esta presenta un vocabulario y una sintaxis sencillos, el docente podría activar los subtítulos (en español) durante la reproducción del video para evitar que los estudiantes de los cursos de inglés A1 y A2 encuentren dificultades al desarrollar la actividad. En seguida, el docente alentará a los estudiantes a cantarla juntos. Después, les solicitará expresar todos aquellos sentimientos y pensamientos suscitados por el mensaje que transmite esta canción.

Posteriormente, el docente preguntará cómo dichos sentimientos y pensamientos se relacionan con los propósitos que se han trazado y con las expectativas respecto a su desempeño en los cursos de inglés. Las opiniones de los estudiantes serán el punto de partida para orientar reflexiones como la siguiente: Asumir riesgos es un paso fundamental tanto para alcanzar las metas que se han fijado como para transformarse poco a poco en un ser semejante al que representa el ideal de cada persona. Sin embargo, la palabra riesgo parece producir cierto

rechazo, pues se asocia con nociones negativas como el peligro. Por esta razón, algunos individuos no están acostumbrados a correr riesgos, sino a evitarlos.

A partir de esta reflexión, intercambiarán sus respuestas sobre los siguientes interrogantes: ¿cuáles serían algunos ejemplos de riesgos que pueden asumirse durante el aprendizaje del inglés? y ¿qué beneficios traería consigo la asunción de estos riesgos?

Actividad 2: *Lo que he logrado y lo que lograré*

Objetivo: generar una reflexión sobre los propios logros y la capacidad para superar retos nuevos.

Duración: 25 minutos

Recursos: ficha (*la escalera*), bolígrafo o lápiz y música relajante

Desarrollo: en esta actividad, se trabajará con la ficha *la escalera* (Anexo 3), la cual deberá ser enviada a los estudiantes, mediante Skype o correo electrónico, antes de la sesión para que tengan la oportunidad de imprimirla. En esta ficha, se observa un personaje que se encuentra a medio camino de una escalera. Así, el docente solicitará a los estudiantes escribir en los peldaños inferiores los logros obtenidos en su proceso de aprendizaje del inglés. Por otro lado, en los peldaños superiores escribirán aquellas metas que van a conquistar respecto a dicho aprendizaje.

Se recomienda que durante esta actividad los estudiantes apaguen su cámara web para que se sientan más cómodos y que, además, el docente reproduzca música de fondo relajante. Una vez

culminada la actividad, cada estudiante presentará su escalera. Luego, y con el fin de generar reflexiones a partir del ejercicio, el docente formulará la siguiente pregunta: ¿qué acciones o actitudes pueden contribuir a alcanzar las metas que fueron escritas en los peldaños superiores de la escalera?

Finalmente, los estudiantes brindarán su opinión sobre las diferentes actividades desarrolladas en cada sesión. Para ello, el docente puede formular las siguientes preguntas: ¿qué opinan de las actividades propuestas?, ¿cuáles de ellas llamaron más su atención?, ¿consideran pertinentes los temas tratados? y ¿qué contenido o aspecto abordado consideran útil para mejorar su actuación en las diferentes actividades realizadas en los cursos de inglés?

Estrategia 2: Un primer paso para reducir el temor a expresarse oralmente en inglés

El temor a hablar en público es una realidad que comparten muchas personas, especialmente estudiantes de cualquier nivel educativo. Este temor puede intensificarse si esta actuación es realizada en una lengua extranjera, cuyo vocabulario y gramática aún no son del todo familiares. Al respecto, Zhiping & Paramasivam (2013) sostienen que la ansiedad experimentada por algunos estudiantes al producir discursos orales tiene su origen, principalmente, en el temor a una evaluación negativa del docente a causa de un insuficiente dominio de estructuras gramaticales y de un escaso vocabulario (p.6).

Teniendo en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, el conjunto de acciones que se expone a continuación pretende constituirse en un primer paso para ayudar a los estudiantes a desempeñarse con mayor seguridad y menor ansiedad en las actividades orales que son

propuestas en los cursos de inglés. Por otra parte, esta estrategia se desarrollará en las siguientes sesiones:

Sesión 1

Actividad 1: *Explorando mis dificultades al hablar en público y la manera de superarlas*

Objetivo: generar un espacio para que los estudiantes reconozcan las dificultades que encuentran al expresarse de manera oral en inglés y, además, propongan soluciones para superarlas.

Duración: 25 minutos

Recursos: hojas de papel, bolígrafo o lápiz y música relajante.

Desarrollo: el docente dará la bienvenida a los estudiantes que están presentes en la videollamada grupal en Skype y, además, les comunicará el propósito del encuentro en el que participarán de manera voluntaria. En seguida, solicitará a los estudiantes tomar una hoja de papel y elaborar un listado con tres creencias destructoras y tres limitadoras sobre hablar en público. Es necesario que el docente proporcione ejemplos de estos tipos de creencias, algunos de ellos pueden ser:

- Creencia destructora: *No voy a poder hacer la exposición oral porque mi nivel de inglés es pésimo.*
- Creencia limitadora: *Los nervios de hablar frente a mi docente y compañeros pueden hacer que olvide lo que tengo que decir.*

Es recomendable que durante esta actividad los estudiantes apaguen su cámara web para que se sientan más cómodos y que, además, el docente reproduzca música de fondo relajante. Culminada la elaboración de la lista, los estudiantes compartirán con los demás participantes las creencias consignadas allí. Después, el docente animará a cada estudiante a exponer cómo sus compañeros podrían cuestionar esas creencias destructoras y limitadoras para afrontar con mayor seguridad las situaciones que impliquen usar el inglés como medio de comunicación oral.

Actividad 2: *¿Me autoimpongo obstáculos?*

Objetivo: guiar una reflexión que permita a los estudiantes reconocer cómo, en ocasiones, el propio sujeto se autoimpone dificultades para realizar tareas específicas.

Duración: 25 minutos

Recursos: texto breve (seleccionado por el docente)

Desarrollo: el docente, activando la opción *compartir pantalla* que brinda Skype, presenta a los estudiantes un texto (codificado en inglés) de poca extensión y acorde con el nivel lingüístico de los estudiantes. Luego, solicitará a cada uno leerlo en voz alta y de manera rápida e ininterrumpida, esto es, sin hacer pausas ni tomar aire. Después, habrá un segundo intento, en el cual considerarán las pausas establecidas por el mismo texto, a través de los signos de puntuación. En un tercer y último intento, los estudiantes leerán el texto, esta vez haciendo pequeños intervalos entre palabras y respirando regularmente.

Una vez culminada la actividad, el docente invitará a estos estudiantes a responder los siguientes interrogantes: ¿en qué medida el ejercicio propuesto se relaciona con sus experiencias respecto al uso oral del inglés en contextos académicos?, ¿es posible que nosotros mismos nos imponemos obstáculos durante la realización de tareas concretas? De ser así, ¿a qué se debe esto?

Sesión 2

Actividad 1: *Improvisando*

Objetivo: estimular la capacidad de improvisación de discursos orales, como paso fundamental para minimizar la ansiedad que genera el hablar frente a otros.

Duración: 30 minutos

Recursos: trozos de papel con sustantivos escritos en ellos

Desarrollo: el docente dará la bienvenida a los estudiantes que están presentes en la videollamada grupal en Skype y, asimismo, les recordará el propósito del encuentro en el que participarán de manera voluntaria. Luego, les explicará que en esta sesión trabajarán con una técnica llamada *el binomio fantástico*, la cual es expuesta en el texto *La Gramática de la Fantasía*, del pedagogo y periodista italiano Gianni Rodari. Esta técnica consiste en tomar dos sustantivos que, en principio, no tienen ninguna afinidad para establecer una relación entre ellos. Por ejemplo, a partir de los sustantivos *automóvil* y *espinaca* se puede crear una historia en la que dicho automóvil requiere de jugo de espinacas para poder funcionar.

Así, y partiendo de esta relación, el estudiante debe crear, de manera oral y en inglés, una breve historia. Para ello, el docente escogerá al azar una pareja de sustantivos (previamente escrita por él en un trozo de papel) para cada estudiante. Una vez conozca las palabras que le correspondieron, contará con unos minutos para planear cómo relacionará estas palabras. Con el fin de evitar que los estudiantes se sientan ansiosos, el docente les aclarará que esta actividad no implica evaluación alguna y, por tanto, no deben prestar especial atención a aspectos gramaticales o de pronunciación. El principal objetivo será, entonces, crear una divertida y corta historia que compartirán con el docente y sus compañeros.

Cuanto todos los estudiantes hayan narrado sus historias, el docente resaltaré los aspectos positivos de la actuación de los estudiantes y, además, les solicitará responder a la siguiente pregunta: ¿en qué medida este tipo de actividades pueden contribuir a fortalecer sus competencias comunicativas a nivel oral?

Actividad 2: *Dejando atrás mis inseguridades*

Objetivo: brindar a los estudiantes un espacio en el que puedan manifestar y dejar atrás, simbólicamente, aquellas emociones y síntomas poco agradables que experimentan al hablar en público.

Duración: 20 minutos

Recursos: hojas de papel, bolígrafo o lápiz, tijeras y música relajante.

Desarrollo: el docente solicitará a los estudiantes cortar cinco trozos de papel y escribir en cada uno de ellos emociones y síntomas (físicos) desagradables experimentados cuando deben

hacer una presentación en inglés frente a una audiencia. Se recomienda que durante la realización de esta actividad los estudiantes apaguen sus cámaras web para que se sientan más cómodos y que, por otro lado, el docente reproduzca música de fondo relajante. Los estudiantes que deseen compartir, con los demás participantes, dichas emociones y síntomas pueden hacerlo. Después, el docente les invitará a fragmentar cada papel en pequeños trozos que, posteriormente, depositarán en el bote de la basura. Esto representa una manera simbólica de deshacerse de sus inseguridades al hablar en público.

Finalmente, los estudiantes brindarán su opinión sobre las diferentes actividades desarrolladas en cada sesión. Para ello, el docente puede formular las siguientes preguntas: ¿qué opinan de las actividades propuestas?, ¿cuáles de ellas llamaron más su atención? y ¿qué contenido o aspecto abordado consideran útil para mejorar su actuación en las diferentes actividades realizadas en los cursos de inglés?

Fase 3.

En esta última fase del proceso investigativo, se estableció contacto (mediante correo electrónico) con docentes de inglés de la UNAD para informarles sobre los propósitos perseguidos con el estudio y para darles a conocer las estrategias diseñadas. Para ello, les fue enviado el enlace de la página web creada en la plataforma WIX, en donde fueron consignadas dichas estrategias.

Resultados

Los resultados obtenidos, una vez aplicado el cuestionario, evidencian que los estudiantes de Psicología de la UNAD que participaron en este estudio perciben que ciertas actividades realizadas en los cursos de inglés les generan un alto grado de ansiedad. Con el fin de presentar cuáles son las actividades identificadas como más ansiógenas, se elaboraron una serie de gráficos en donde se exponen, únicamente, las respuestas enmarcadas dentro de las opciones *bastante* y *mucho*. Asimismo, y a partir de los valores porcentuales de los 26 ítems analizados, se hace una descripción estadística e interpretativa de los ítems con los porcentajes más significativos en cada habilidad (lectura, escucha, escritura y habla).

Actividades para desarrollar la comprensión escrita (lectura)

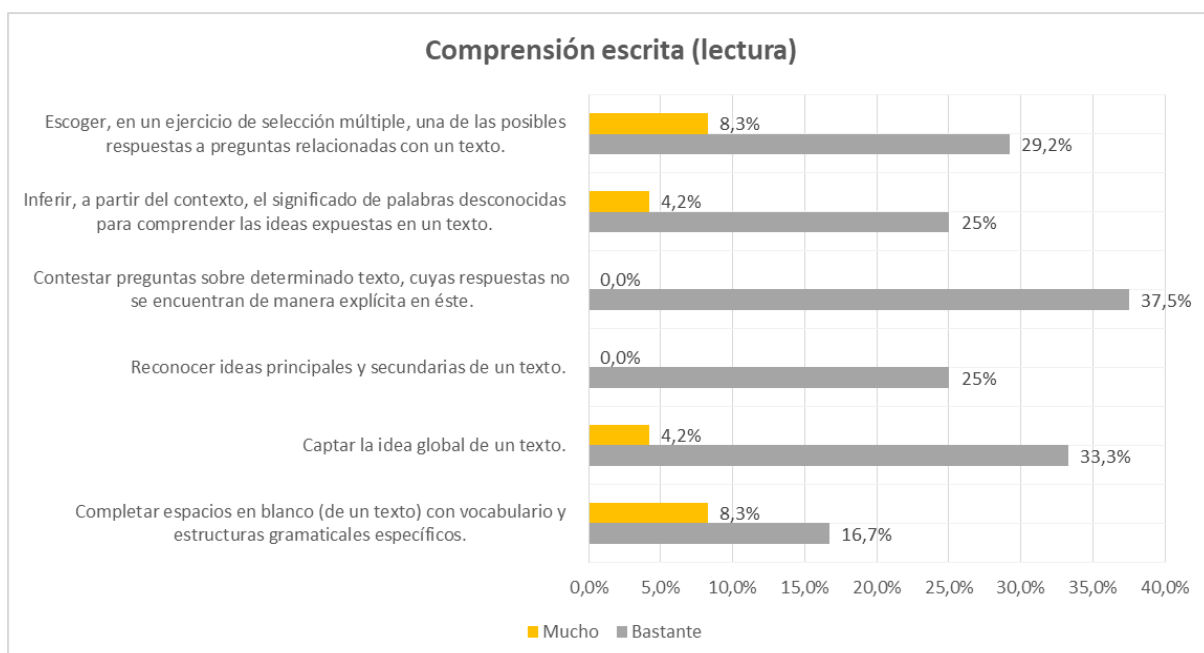


Figura 5 Comprensión escrita (lectura).

Nota: Respuestas sobre las actividades de lectura enmarcadas dentro de las opciones bastante y mucho.

Los datos expuestos en la figura 5 indican que hay tres actividades que sobresalen como generadoras de mayor ansiedad: *captar la idea global de un texto* (con un 33,3% de los participantes que respondieron bastante y un 4,2%, mucho), *escoger en un ejercicio de selección múltiple una de las posibles respuestas a preguntas relacionadas con un texto* (con un 29,2% de los participantes que respondieron bastante y un 8,3%, mucho) y *contestar preguntas sobre determinado texto, cuyas respuestas no se encuentran de manera explícita en éste* (con un 37,5% de los participantes que respondieron bastante y un 0% mucho).

Las acciones señaladas en líneas anteriores son ejecutadas, por ejemplo, en actividades como los exámenes finales que los estudiantes pertenecientes a programas académicos de pregrado de la UNAD, entre estos el de Psicología, presentan al finalizar los diferentes cursos de inglés que hacen parte de la malla curricular. La ansiedad que experimentan los sujetos estudiados ante estas acciones podría estar relacionada con las características particulares del material presentado en estos exámenes.

Algunas de estas características, como lo afirman Ahmad et al. (2013, p.38), son los temas, el vocabulario y la información cultural que resultan poco familiares para el aprendiz de una lengua extranjera. Por esta razón, es de gran importancia que el tutor, como parte de su acompañamiento a los estudiantes, proporcione técnicas útiles para inferir el significado de palabras desconocidas y ubicar con facilidad información clave presente en los textos abordados. Dichas técnicas pueden contribuir, de acuerdo con Shao (2014, p.302), a que los estudiantes se sientan menos ansiosos durante las actividades lectoras.

Actividades para desarrollar la comprensión oral (escucha)

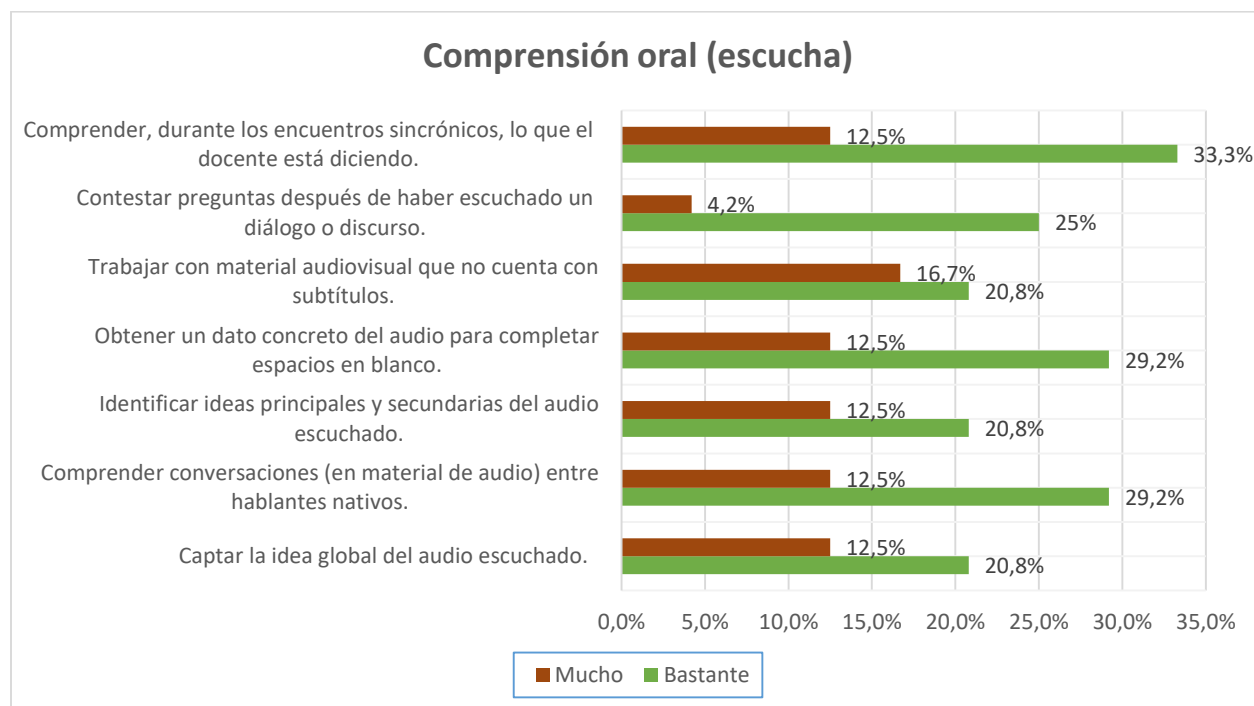


Figura 6 Comprensión oral (escucha).

Nota: Respuestas sobre las actividades de escucha enmarcadas dentro de las opciones bastante y mucho.

Considerando los datos presentados en la figura 6, es posible destacar cuatro actividades percibidas por los sujetos de estudio como más ansiógenas: *comprender, durante los encuentros sincrónicos, lo que el docente está diciendo* (con un 33,3% de los participantes que respondieron bastante y un 12,5%, mucho), *comprender conversaciones en material de audio entre hablantes nativos* y *obtener un dato concreto del audio para completar espacios en blanco* (ambas con un 29,2% de los participantes que respondieron bastante y un 12,5%, mucho) y, finalmente, *trabajar con material audiovisual que no cuenta con subtítulos* (con un 20,8% de los participantes que respondieron bastante y un 16,7%, mucho).

Estos hallazgos confirman lo argumentado por Zhai (2015) y Xu (2011), para quienes determinadas características de los materiales con que se trabaja en el aula representan fuentes de

ansiedad durante las actividades de escucha. Dentro de estas características, se encuentran la pronunciación (variaciones dialectales), la velocidad, el vocabulario empleado, el tema desarrollado y la complejidad sintáctica de los enunciados.

Por este motivo, es indispensable que los tutores de inglés se aseguren de seleccionar un material de audio que no solo esté acorde con el nivel lingüístico de sus estudiantes, sino que tenga una velocidad apropiada. Esta última característica, por ejemplo, también debe ser tenida en cuenta por los tutores en los encuentros sincrónicos, esto es, necesitan ser conscientes de la velocidad con que emiten sus discursos y, además, procurar hacer pausas cortas entre oraciones para dar a los estudiantes un poco más de tiempo para asimilar la información escuchada (Xu, 2011, p.1715).

Actividades para desarrollar la producción escrita (escritura)



Figura 7 Producción escrita (escritura).

Nota: Respuestas sobre las actividades de escritura enmarcadas dentro de las opciones bastante y mucho.

Los datos de la figura 7 revelan que hay tres actividades que se destacan como generadoras de mayor ansiedad, estas son: *responder preguntas sobre un determinado texto* (con un 33,3% de los participantes que respondieron bastante y un 8,3%, mucho), *elaborar textos en los que se desarrolle o explique un tema específico* (con un 25% de los participantes que respondieron bastante y un 12,5%, mucho) y *redactar textos donde se narren historias reales o imaginarias* (con un 25% de los participantes que respondieron bastante y un 8,53%, mucho).

Escribir es un acto complejo que involucra acciones tan necesarias como “planificar el contenido antes de comenzar y ser realmente cuidadoso en cuanto a gramática, ortografía, coherencia, cohesión y estilo” (Aslim, 2017). En consecuencia, algunos estudiantes pueden experimentar ansiedad al tener que elaborar productos escritos en la lengua meta (p.73).

Dada esta realidad, es posible vislumbrar por qué actividades como responder por escrito a una pregunta, lo cual conlleva la organización lógica de ideas, es una de las actividades que causa mayor ansiedad entre los sujetos estudiados. Así, es importante que, en las asesorías brindadas, los tutores acompañen a sus estudiantes durante la creación de textos, alentándolos a seguir avanzando (p.73). Esto puede aumentar su confianza y motivación por expresar, mediante el código escrito, sus ideas en inglés.

Actividades para desarrollar la producción oral (habla)

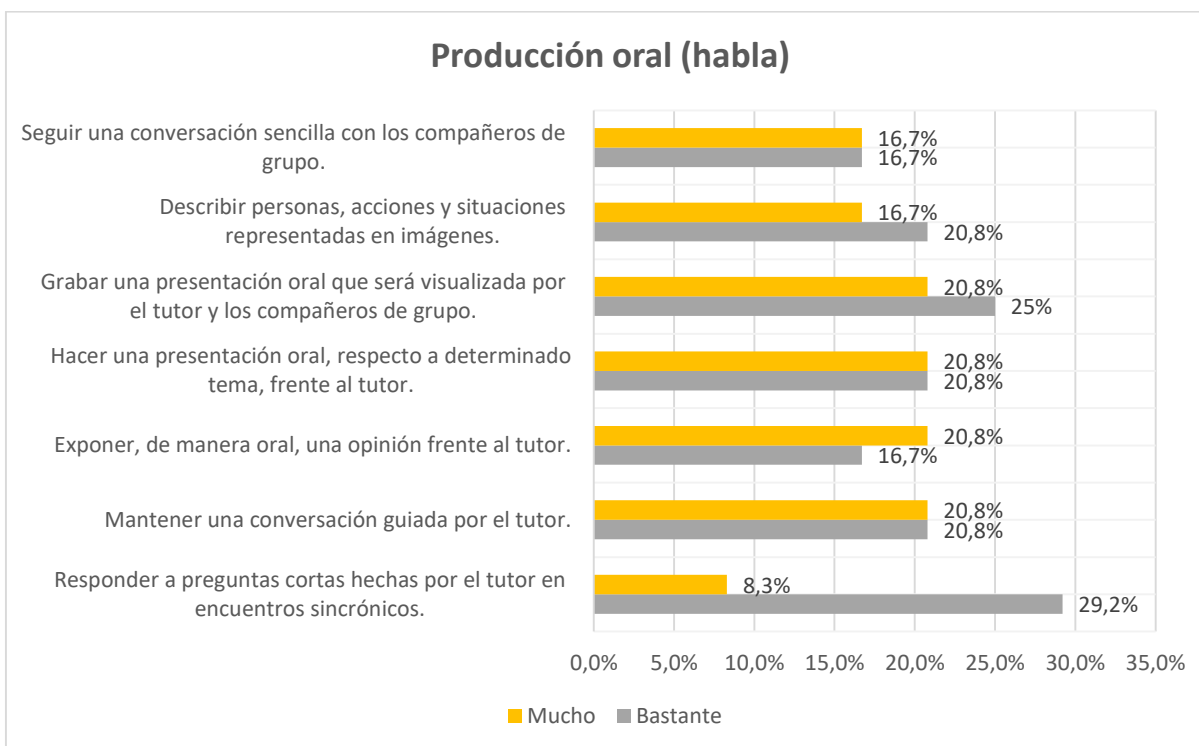


Figura 8 Producción oral (habla).

Nota: Respuestas sobre las actividades de habla enmarcadas dentro de las opciones bastante y mucho.

Los datos obtenidos en esta categoría ratifican los hallazgos de investigaciones como la realizada por Rodríguez & Delgado (2008), en donde las actividades que implican el uso del código oral de la lengua extranjera resultan más ansiógenas que aquellas vinculadas a las demás habilidades comunicativas (lectura, escritura y escucha). Así, en el presente estudio, se encontró que actividades como *grabar una presentación oral que será visualizada por el tutor y los compañeros de grupo* (con un 25% de los participantes que respondieron bastante y un 20,8%, mucho), *hacer una presentación oral, respecto a determinado tema, frente al tutor* y *mantener una conversación guiada por el tutor* (ambas con un 20,8% de los participantes que respondieron bastante y un 20,8%, mucho) sobresalen como las actividades orales generadoras de mayor ansiedad.

Según Zhiping & Paramasivam (2013), la ansiedad experimentada por algunos estudiantes al comunicarse oralmente en una lengua extranjera proviene, en la mayoría de los casos, del miedo a recibir una evaluación negativa por parte del docente a causa de imprecisiones en términos de vocabulario y gramática.

Esta aserción concuerda con lo señalado por Horwitz & Cope (como se citó en De la Morena, Sánchez y Fernández, 2011), quienes señalan que la comodidad que siente un estudiante al hablar en el idioma extranjero puede “verse menoscabada por el temor a cometer errores y a no ser aceptado comunicativamente por el receptor del mensaje” (p.124). Así, y con el propósito de disminuir la ansiedad durante las actividades orales, es conveniente que en las correcciones se destaque, ante todo, el esfuerzo realizado por el estudiante y se haga menor énfasis en las equivocaciones (Zhiping & Paramasivam, 2013; Cordero y Morales, 2016).

Discusión

Una de las principales problemáticas que un docente de lengua extranjera puede encontrar en el aula de clase, sea esta presencial o virtual, es la ansiedad lingüística. Esta se constituye en un factor emocional que puede interferir en la adquisición de dicha lengua. Por tanto, un estudio sobre el grado de ansiedad que puede experimentar un estudiante durante la realización de actividades dirigidas a desarrollar las habilidades comunicativas en inglés reviste gran importancia, dado que posibilita brindar a estos docentes información confiable y útil que podrán tener en cuenta a la hora de estructurar sus cursos.

Con este propósito en mente, se adelantó el presente proyecto de investigación, a través del cual fue posible identificar actividades que suponen una significativa carga de ansiedad para los estudiantes del programa académico de Psicología de la UNAD que participaron en este estudio. Dentro de estas actividades, se destacan principalmente dos: *comprender durante los encuentros sincrónicos lo que el docente está diciendo* y *grabar una presentación oral que será visualizada por el tutor y los compañeros de grupo* (ambas con 45,8% de los participantes que respondieron bastante y mucho). Estas dos actividades están relacionadas con las habilidades de comprensión y producción oral, respectivamente.

En cuanto a la primera de las actividades referidas, es posible afirmar que los resultados obtenidos revalidan las conclusiones de estudios como el adelantado por Xu (2011), quien puntualiza que la ansiedad vinculada a la comprensión oral afecta a un número significativo de estudiantes, pues la probabilidad que tienen de establecer una interacción comunicativa eficaz con su interlocutor está determinada por lo que este último expresa (p.1709). En consecuencia,

cuanto más se dificulta al estudiante decodificar las palabras de su interlocutor, mayor es el grado de ansiedad experimentado.

Asimismo, Scarcella & Oxford (como se citó en Xu, 2011) sostienen que esta sensación de ansiedad se exagera cuando los oyentes están bajo la falsa impresión de que deben comprender cada palabra que escuchan (...) y creen que para ser buenos oyentes necesitan un amplio conocimiento de vocabulario y gramática” (p.1710).

Respecto a la actividad de producción oral que sobresalió dentro de los hallazgos (*grabar una presentación oral que será visualizada por el tutor y los compañeros de grupo*), investigadores como Anandari (2015) argumentan que el temor a cometer errores gramaticales o de pronunciación, la imposibilidad de encontrar las palabras adecuadas para comunicar ideas y la falta de control corporal (movimientos o gesticulaciones con las manos) son fuentes constantes de ansiedad entre los aprendices de una lengua extranjera (p.11).

Ahora bien, abordar fenómenos tan complejos como el de la ansiedad lingüística demanda algo más que la simple presentación de datos porcentuales. En realidad, invita a la búsqueda de alternativas de solución que permitan a los docentes de lengua extranjera ofrecer a sus estudiantes herramientas para enfrentarse al temor y a la extrema preocupación por equivocarse, actuar de manera diferente a la esperada o recibir una evaluación negativa.

La literatura consultada señala que algunas de estas alternativas deberían estar centradas en aspectos como ofrecer una retroalimentación que se caracterice por un mayor énfasis en los aciertos que en los errores cometidos por el estudiante, escoger materiales acordes con su nivel de dominio de la lengua meta y generar un clima positivo de aula, demostrando comprensión y sensibilidad ante las inseguridades del estudiante. Aun cuando estas acciones pueden coadyuvar

significativamente a disminuir la ansiedad lingüística, se considera que la posibilidad que tiene el estudiante de afrontar situaciones que le generan tensión, nerviosismo y preocupación deriva de su nivel de autoconfianza.

Lograr un alto nivel de autoconfianza requiere el trabajo mancomunado entre docente y estudiante para que este último se sienta más seguro de sus capacidades para enfrentar con éxito los retos que le presentan las diferentes actividades adelantadas en el aula (presencial o virtual). Así, cuanta más confianza exista sobre las propias habilidades, mayor motivación habrá no solo para emplear el inglés como vehículo de comunicación, sino para la consecución de los objetivos académicos.

Conclusiones y recomendaciones

- Los resultados obtenidos en este proyecto de investigación indican que existen dos actividades de aula que se destacan por desencadenar un alto grado de tensión, nerviosismo y preocupación en el grupo de estudiantes de Psicología de la UNAD que participaron en el estudio. Estas actividades tienen que ver con la comprensión de los enunciados emitidos por el docente en los encuentros sincrónicos y, de otro lado, con la producción de discursos orales por parte del estudiante.
- Los hallazgos evidencian que fenómenos como la ansiedad lingüística están presentes también en entornos virtuales de aprendizaje y, por tanto, son una realidad que deben enfrentar ciertos estudiantes durante la realización de actividades estructuradas por sus docentes. Entonces, se recomienda hacer extensiva esta investigación a otros programas académicos de la universidad para seguir obteniendo información (mediante técnicas como la entrevista en profundidad y grupos focales) que permita entender mejor este complejo fenómeno.
- Aun cuando algunos estudiantes son más propensos a experimentar ansiedad, debido a sus características particulares, es preciso señalar que el mismo diseño de las actividades que deben ser desarrolladas para aprobar determinado curso puede convertirse en una fuente importante de ansiedad para cualquier estudiante en cualquier momento del desarrollo del curso. Por lo tanto, se recomienda a los docentes de inglés de la UNAD que, al momento de estructurar sus clases y de seleccionar el material didáctico, tengan en cuenta las diferentes respuestas emocionales de sus estudiantes ante las actividades propuestas.

- La pregunta planteada en la formulación del problema estuvo dirigida a determinar ¿cómo reducir la ansiedad experimentada durante la realización de actividades percibidas como más ansiógenas en los cursos de inglés del programa de Psicología de la UNAD? Después del desarrollo de este proyecto de investigación, se establece que una manera de lograrlo es mediante estrategias que permitan incrementar la autoconfianza del estudiante. Para ello, se requiere crear espacios sincrónicos en los que se aborden temas como la autoestima y se propongan acciones para disminuir el temor a expresarse en inglés, especialmente, de forma oral.

Referencias

- Ahmad, I., Al-Shboul, M., Nordin, M., Rahman, Z., Burhan, M. & Madarsha, K. (2013). Foreign Language Reading Anxiety in a Jordanian EFL Context: A Qualitative Study. *English Language Teaching*, 6(6), 38-56. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/27260>
- Anandari, C. (2015). Indonesian EFL students' anxiety in speech production: possible causes and remedy. *TEFLIN Journal*, 26(1), 1-16. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b089/5d563961b0f3d5b55f22c94417723658e5ed.pdf>
- Aslim, V. (2017). Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144699.pdf>
- Bektas-Çetinkaya, Y. (2011). Foreign Language Reading Anxiety: A Turkish Case. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1(2), 44-56. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jltl/issue/22510/240624>
- Cano, A. y Miguel, J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: el inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA). *Revista Psicología Contemporánea*, 6(1), 14-21. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1999-03712-002>
- Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5904759.pdf>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Cordero, D. y Morales, Y. (2016). Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. *Revista de Lenguas Modernas*, (25), 253-274. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/27705>
- De la Morena, M., Sánchez, A. y Fernández, P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *EduPsykhé*, 10(1), 117-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749678>
- Effiong, O. (2016). Getting Them Speaking: Classroom Social Factors and Foreign Language Anxiety. *TESOL Journal*, 7(1), 132-161. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=source%3a%22TESOL+Journal%22&ff1=locJapan&ff2=eduPosts+Education&id=EJ1091470>
- El Tiempo. (3 de noviembre de 2018). Colombia, a la cola de los países con mejor nivel de inglés. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/colombia-a-la-cola-de-los-paises-con-mejor-nivel-de-ingles-289532>
- García, Y., Gamboa, M.C., Rivera, J. y Tibaduiza, O. (2017). Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/12693/3/Lineamientos%20para%20trabajo%20de%20grado%20de%20los%20programas%20de%20especializaci%C3%B3n-ECEDU.pdf>
- Hussein, S. (2014). English writing anxiety: alleviating strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139, 59-65. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814037690>
- Král'ová, Z. (2016). Foreign Language Anxiety. *ReachGate*. Recuperado de <http://www.klis.pf.ukf.sk/public/Z.%20Kr%C3%A1%20ov%C3%A1%20-%20Foreign%20Language%20Anxiety.pdf>

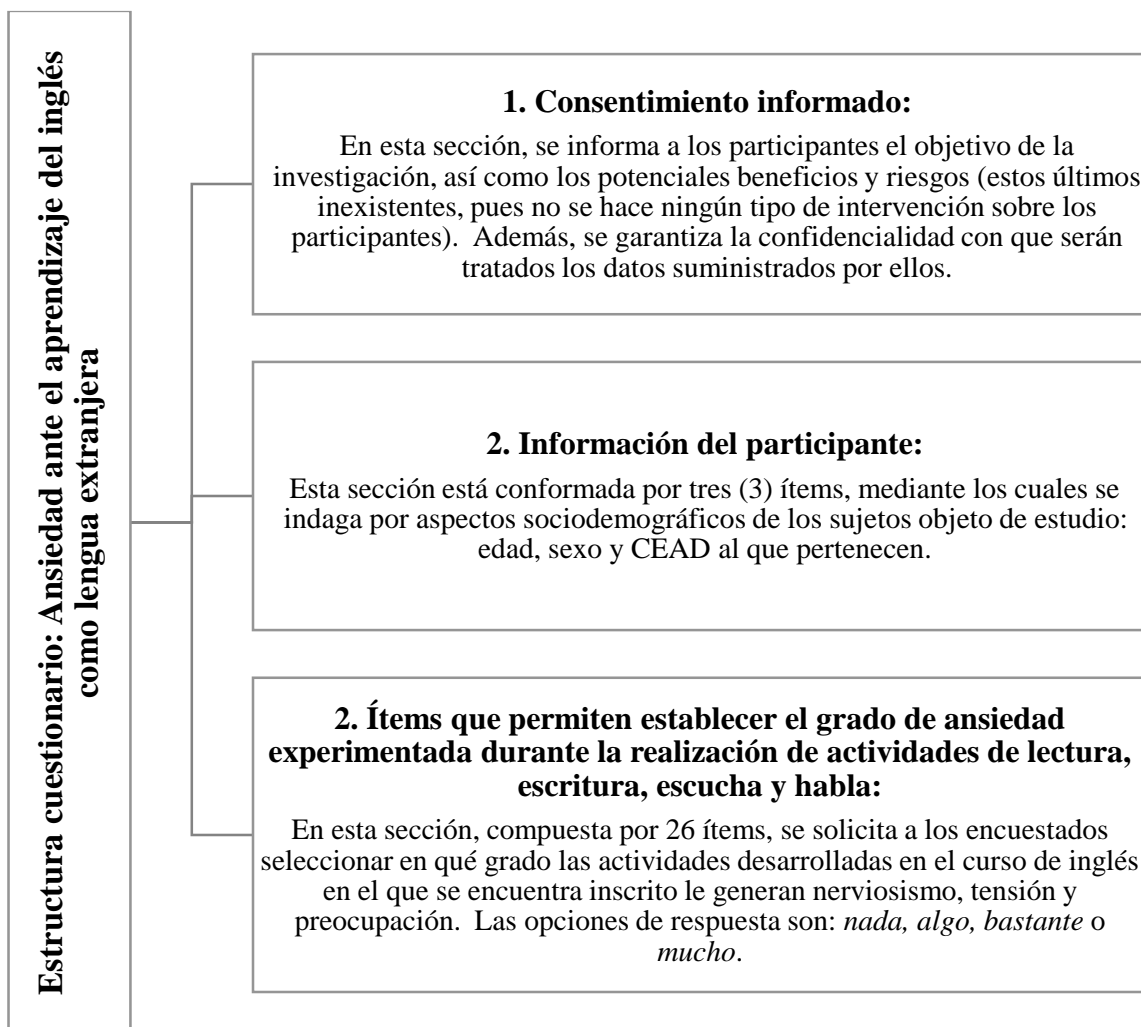
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Mansilla, D. y González, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000200016&lng=es&tlng=es
- Mella, E., Miranda, E., Moncada, L., Muñoz, P. y Valdés, C. (2015). Validez factorial de la versión en español del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 21(2-3), 169-179. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306808>
- Ministerio de Educación Nacional. (Sin fecha). Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Montes del Castillo, A. y Montes A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas Universitas*, 12(20), 91-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4761/476147260005.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- Oxford, R. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis Group.
- Rodari, G. (2008). *La Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Rodríguez, Y., & Delgado V. (2008). Assessment of EFL classroom activities and instructors' personal characteristics and behaviors as sources of foreign language anxiety. *Revista*

- Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 20(2), 212-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739434012.pdf>
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Shao, X. (2014). A Study of Chinese College Students' English Reading Anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 299-303. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a58d/33e9b79a7de0b03a3b92b899bb13050cfde6.pdf>
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividades*, 3(1), 10-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813035763>
- Turula, A. (2004). Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners. *English Teaching Forum Online*, 40, 1-10. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000210&pid=S1657-0790200800010000300022&lng=en
- Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China* (Doctoral dissertation). University of Victoria. Recuperado de <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/787>
- Wu, H. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in english as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 13(2), 273. Recuperado de <http://asian-efl-journal.com/PDF/Volume-13-Issue-2-wu.pdf>

- Xu, F. (2011). Anxiety in EFL Listening Comprehension. *Academy Publisher*, 1(12), 1709-1717. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/12/06.pdf>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zhai, L. (2015). Influence of Anxiety on English Listening Comprehension: An Investigation Based on the Freshmen of English Majors. *CS Canada*, 11(6), 40-47. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c740/094afc203b34e6256a0303c179da5eb682f7.pdf>
- Zhao, A. (2009). Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English Speaking University Students Learning Chinese as A Foreign Language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778. Recuperado de http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0529
- Zhao, A., Guo, Y. & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97, 764-778. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/258421488_Foreign_language_reading_anxiety_Chinese_as_foreign_language_in_the_United_States
- Zhiping, D. & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking english in class among international students in a malaysian university. *International Journal of Education and Research*, 1(11), 1-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739434012.pdf>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario



El siguiente link le conducirá al cuestionario, el cual fue creado en la herramienta Google Drive:

<https://docs.google.com/forms/d/1YWKWxHCnS5LZpIhUZBCilQ01xTsjIo46qhZcK20sF4/edit>

Anexo 2: Matriz de los datos obtenidos

Actividades	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Comprensión escrita (lectura)				
1. Completar espacios en blanco (de un texto) con vocabulario y estructuras gramaticales específicos.	16,7%	58,3%	16,7%	8,3%
2. Captar la idea global de un texto.	12,5%	50%	33,3%	4,2%
3. Reconocer ideas principales y secundarias de un texto.	16,7%	58,3%	25%	0%
4. Contestar preguntas sobre determinado texto, cuyas respuestas no se encuentran de manera explícita en éste.	12,5%	50%	37,5%	0%
5. Inferir, a partir del contexto, el significado de palabras desconocidas para comprender las ideas expuestas en un texto.	20,8%	50%	25%	4,2%
6. Escoger, en un ejercicio de selección múltiple, una de las posibles respuestas a preguntas relacionadas con un texto.	12,5%	50%	29,2%	8,3%
Comprensión oral (escucha)				
7. Captar la idea global del audio escuchado.	8,3%	58,4%	20,8%	12,5%
8. Comprender conversaciones (en material de audio) entre hablantes nativos.	8,3%	50%	29,2%	12,5%
9. Identificar ideas principales y secundarias del audio escuchado.	4,2%	62,5%	20,8%	12,5%
10. Obtener un dato concreto del audio para completar espacios en blanco.	8,3%	50%	29,2%	12,5%
11. Trabajar con material audiovisual que no cuenta con subtítulos.	8,3%	54,2%	20,8%	16,7%
12. Contestar preguntas después de haber escuchado un diálogo o discurso.	4,2%	66,6%	25%	4,2%
13. Comprender, durante los encuentros sincrónicos, lo que el docente está diciendo.	12,5%	41,7%	33,3%	12,5%
Producción escrita (escritura)				
14. Responder preguntas sobre un determinado texto.	20,8%	37,6%	33,3%	8,3%
15. Hacer resúmenes de fuentes escritas u orales.	25%	54,2%	12,5%	8,3%
16. Construir textos en los que se deba hacer una descripción a partir de un tema dado.	25%	50%	12,5%	12,5%
17. Crear textos para expresar opiniones personales sobre situaciones reales.	16,7%	54,2%	20,8%	8,3%
18. Redactar textos donde se narren historias reales o imaginarias.	16,7%	50%	25%	8,3%
19. Elaborar textos en los que se desarrolle o explique un tema específico.	12,5%	50%	25%	12,5%
Producción oral (habla)				
20. Responder a preguntas cortas hechas por el tutor en encuentros sincrónicos.	16,7%	45,8%	29,2%	8,3%
21. Mantener una conversación guiada por el tutor.	8,4%	50%	20,8%	20,8%
22. Exponer, de manera oral, una opinión frente al tutor.	16,7%	45,8%	16,7%	20,8%
23. Hacer una presentación oral, respecto a determinado tema, frente al tutor.	16,7%	41,7%	20,8%	20,8%
24. Grabar una presentación oral que será visualizada por el tutor y los compañeros de grupo.	12,5%	41,7%	25%	20,8%
25. Describir personas, acciones y situaciones representadas en imágenes.	16,7%	45,8%	20,8%	16,7%
26. Seguir una conversación sencilla con los compañeros de grupo.	20,8%	45,8%	16,7%	16,7%

Anexo 3: Ficha *“La escalera”*