



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE POST GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS
ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al Título de Magister
Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Inglés como Idioma Extranjero.

Autor: Eliana del C. LicetKiami
Asesor: Msc. José Manuel Colón

Cumaná, Marzo de 2012



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

Núcleo de: SUCRE
Postgrado en: EDUCACIÓN CON MENCIONES.....

Nº 009-2012.....

ACTA DE DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO

Nosotros, JOSÉ MANUEL COLÓN, MALVINA VARGAS y HENRRY LEZAMA integrantes del jurado designado por la Comisión Coordinadora del Postgrado Educación con Menciones, para examinar el Trabajo de Grado titulado: “ANSIEDAD, LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA”, presentado por la Lcda. Eliana Del Carmen Licet Kiami, portadora de la Cédula de Identidad N°: 15.743.475, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al grado de: MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN, MENCIÓN ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO, hacemos constar que hemos evaluado el mismo y debatido la exposición pública de la postulante, celebrada el día 03 de marzo de 2012 a las 03:00 P.M., en EL SALÓN PRINCIPAL DE LA COORDINACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN, CERRO DEL MEDIO, CASA Nº 11.

Finalizada la defensa del trabajo, el jurado decidió APROBARLO, por considerar, que el mismo se ajusta a lo dispuesto y exigido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Institución. En consecuencia, de lo anterior, se levanta la presente Acta, que firmamos conjuntamente con la Coordinadora del Programa de Postgrado en Educación con Menciones.

En la ciudad de CUMANÁ, a los VEINTIÚN días del mes de MARZO de 2012.

Jurado Examinador:

MG.SC. JOSÉ MANUEL COLÓN (TUTOR)

MG.SC. MALVINA VARGAS

M.A. HENRRY LEZAMA

Coordinadora del Programa de Postgrado:
DRA. CARMEN BARRETO ALCOBA



ÍNDICE

<u>ÍNDICE.....</u>	<u>3</u>
<u>DEDICATORIA.....</u>	<u>4</u>
<u>AGRADECIMIENTOS.....</u>	<u>4</u>
<u>ÍNDICE DE TABLAS.....</u>	<u>5</u>
<u>RESUMEN.....</u>	<u>6</u>
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>7</u>
<u>CAPÍTULO I.....</u>	<u>8</u>
<u>EL PROBLEMA.....</u>	<u>8</u>
<u>1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</u>	<u>8</u>
<u>1.2 OBJETIVOS.....</u>	<u>9</u>
<u>1.2.1 Objetivo General.....</u>	<u>9</u>
<u>1.2.2 Objetivos Específicos.....</u>	<u>9</u>
<u>1.3 JUSTIFICACIÓN.....</u>	<u>9</u>
<u>CAPÍTULO II.....</u>	<u>10</u>
<u>REVISIÓN DE LA LITERATURA.....</u>	<u>10</u>
<u>2.1 LA ANSIEDAD.....</u>	<u>10</u>
<u>2.1.1 Ansiedad General.....</u>	<u>10</u>
<u>2.2 TIPOS DE ANSIEDAD.....</u>	<u>10</u>
<u>2.2.1 Ansiedad Facilitadora y Ansiedad Debilitadora.....</u>	<u>10</u>
<u>2.2.2 Ansiedad de Rasgo, Ansiedad de Estado y Ansiedad Específica.....</u>	<u>10</u>
<u>2.3 ANSIEDAD EN EL LENGUAJE Y ANSIEDAD EN LENGUA</u> <u>EXTRANJERA.....</u>	<u>11</u>
<u>2.4 APRENSIÓN A LA COMUNICACIÓN, ANSIEDAD A LAS</u> <u>EVALUACIONES Y ANSIEDAD A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA</u> <u>(MODELO DE HORWTIZ, HORWTIZ Y COPE).....</u>	<u>11</u>

2.5 ESCALAS PARA MEDICIÓN DE LA ANSIEDAD Y ESCALA DE ANSIEDAD EN UN AULA DE CLASES DE LENGUA EXTRANJERA (FLCAS).....	11
2.6 INVESTIGACIONES SOBRE LA ANSIEDAD EN LE Y LA FLCAS.....	12
2.7INVESTIGACIONES HACIENDO USO DE LA FLCAS EN OTRAS DESTREZAS DEL LENGUAJE.....	12
CAPÍTULO III.....	13
MARCO METODOLÓGICO.....	13
3.1 NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
3.3 PARTICIPANTES.....	14
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	14
3.4.1 La Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS).....	14
3.4.2 Entrevista.....	17
3.5 VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.....	17
3.6 PROCEDIMIENTOS.....	17
3.6.1 Aplicación de los Instrumentos.....	17
3.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	18
CAPÍTULO IV.....	18
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
4.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	18
4.1.1 De la Escala de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS).....	18
4.1.2 De la Entrevista.....	33
CAPÍTULO V.....	34
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	34

<u>5.1 DISCUSIÓN.....</u>	<u>35</u>
<u>5.2 CONCLUSIÓN.....</u>	<u>36</u>
<u>5.3 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....</u>	<u>36</u>
<u>REFERENCIAS.....</u>	<u>37</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>40</u>
<u>Apéndice 1.....</u>	<u>40</u>
<u>Apéndice 2.....</u>	<u>42</u>
<u>Entrevista.....</u>	<u>42</u>
<u>HOJA DE METADATOS.....</u>	<u>44</u>

DEDICATORIA

Después de tanto esfuerzo, quisiera dedicar este trabajo a,

Todos aquellos que ante la adversidad logran salir adelante y cumplir sus metas.

A quienes este trabajo pueda servir.



Las palabras de aliento cuando se está decaído, la compañía cuando se está solo, la comprensión y el respeto aun cuando no se esté de acuerdo, el tener fe y confiar en quien no conoces, así como secar lágrimas de dolor ajenas.

Se puede hacer en meses lo que no se puede en años.

Gracias por creer en mí.

De corazón,
ELK!

AGRADECIMIENTOS

No hay proyecto que se pueda llevar a cabo sin la ayuda de una mano amiga o de otras personas que puedan colaborar para el alcance del mismo. Es muy importante para mí reconocer a todos aquellos que directa o indirectamente sirvieron de apoyo en el cumplimiento de esta meta.

Gracias a Dios y a San Miguel Arcángel por escuchar mis oraciones y darme la fortaleza en los momentos más difíciles. Es un hecho que la fe mueve montañas.

A mi familia, mis padres, Ricardo y Nelly, que aun cuando no siempre me comprenden me han apoyado incondicionalmente. A mi hermano Richard, porque de manera jocosa le hace ver a mis padres que han hecho un buen trabajo con la crianza de sus hijos. Hermano gracias por tu apoyo en estos últimos meses, tú sabes a que me refiero. Los quiero con todo mi corazón.

Al profesor Manuel Colón, por aceptar apadrinar este proyecto, por ser un tutor con mucha paciencia y por motivarme en el desarrollo del mismo.

Roamir, gracias por haber sido un pilar y fuente de inspiración en muchas ocasiones. Mi imagen de ti al inicio de este proyecto es la de un general mandando a un soldado, sino hubieses presionado de seguro me hubiese rendido. Roa, *“you will always be in my second mind”*. *Remember always being a better person*.

A mis amigas y compañeras de clases,

Antonella, gracias por ser más que una amiga, una hermana. Tus palabras de aliento y tu incondicional apoyo, aun cuando me he equivocado significan mucho

para mí, gracias por transmitirme siempre tu alegría y un toque de color rosa. Contigo he aprendido que no importa la edad que se tenga, debemos siempre sacar el niño que llevamos dentro. Blanca, sin tu particular personalidad estresada no hubiésemos tenido los momentos más divertidos a lo largo de toda la escolaridad, gracias por tu apoyo y por ser una gran amiga. Francia, no hay palabras para describir la admiración que siento por ti. Eres realmente una damita muy especial, tu sabiduría, bondad y fortaleza no tienen precio. Gracias Francia, por estar a mi lado en los momentos más difíciles del 2010, espero algún día retribuírtelo y disculpa todo lo malo. Me siento afortunada de haber compartido con ustedes tres este largo viaje. Coffee, please!

A los profesores Máximo Rodríguez, Yarimax Rodríguez, Lilliam Abreu, Dario Zorrilla y Marlyn Cabrera, por su colaboración con esta investigación.

Así mismo, a los profesores del área de Intensivo I, Marilys González, Elizabeth León, Juan Carlos Martínez y Francis Aponte, e Introducción a la Literatura, José Luís Gómez, por su cooperación en la realización de este estudio. Así como también deseo extender mis agradecimientos a los estudiantes de estas asignaturas, por dedicarme un poco de su tiempo y por su colaboración.

Enormemente agradecida con todos ustedes,

Eliana

ÍNDICE DE TABLAS

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE POST GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Autor: Eliana del C. LicetKiami
Asesor: Msc. José Manuel Colón

RESUMEN

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

Descriptores: ansiedad, producción oral en inglés, variables afectivas, aprendizaje de un segundo idioma.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre personas alrededor del mundo se han hecho más estrechas con el pasar del tiempo, para esto ha sido necesario establecer una lengua estándar que le permita a las personas mantener esta comunicación. Desde hace unos años, el inglés se ha convertido en una lengua mediadora en distintos campos, tales como, político, económico, social y educativo, entre otros.

En la actualidad, existen diversas teorías que explican tanto la adquisición como el aprendizaje del lenguaje, tal es el caso de Chomsky (1965), quien a partir de investigaciones previas introduce el término competencia comunicativa, el cual abarca la competencia sociolingüística, contextual y gramatical, que son componentes de conocimientos que los individuos poseen. Savignon (1972) amplía el concepto de competencia comunicativa, el cual define como la habilidad que tienen los individuos de interactuar en ambientes realmente comunicativos. Ella destaca que el éxito de lograr la comunicación dependerá también de los individuos y del ambiente donde estos se desenvuelvan además de los conocimientos que ya poseen acerca del idioma.

Aunado a esto, distintos factores intervienen en el proceso de aprendizaje de un idioma que puede afectar el éxito de alcanzar dicho proceso. Entre estos agentes se encuentran las diferencias individuales de cada sujeto, el ambiente donde se desenvuelven, los conocimientos previos que cada individuo posea. De igual manera, los factores internos de cada persona, los factores sociales como edad, género, clase social, etc. Además de los factores afectivos dentro de los que se encuentran la motivación, la autoestima, la ansiedad, entre otros.

A lo largo de las últimas décadas, distintos investigadores han enfocado sus estudios en las variables afectivas que intervienen en el proceso de enseñanza

aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera LE (Brown, 1980; Krashen, 1981; Scovel, 1978, entre otros). Dentro de esas variables afectivas, la ansiedad ha sido considerada uno de los factores con mayor presencia en el aprendizaje de una lengua.

Para (Schwarz, 1997 citado en Messadh, 2006) la ansiedad en el aprendizaje de una LE en contextos de aula está ligada a la causa de fracasos, a la producción de errores tanto en gramática como en pronunciación, así como también a dificultades para entender al profesor, a recordar vocabulario, etc.

Los estudios de cómo la ansiedad afecta el aprendizaje de una LE se han incrementado en los últimos años, siendo la ansiedad en la producción oral uno de los principales componentes estudiados. En diversos estudios se ha comprobado que la presencia del constructo ansiedad afecta la actuación de los estudiantes en el aula de clases; entender sus causas contribuye a reducirla y mejora el desempeño de los aprendices (Aida, 1994; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre and Gardner, 1991; Phillips, 1992; entre otros).

Con la presente premisa se busca determinar el rol de la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente, UDO. Haciendo uso de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua *Extranjera*, *FLCAS* diseñada por Horwitz y colaboradores en 1986.

La presente investigación está conformada por cinco (5) capítulos que se relacionan entre sí. En el primer capítulo se describe la problemática general que dio pie al desarrollo de este estudio, así como también se presentan los objetivos que se alcanzaron con la finalidad de resolver el problema planteado.

En el segundo capítulo se presenta la literatura que sustenta el tema de estudio, y se muestran las investigaciones previas que sirvieron de base para este trabajo.

En el tercer capítulo se describe la metodología a emplearse, donde se describen las técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, así mismo se presentan los datos demográficos de este estudio.

El cuarto capítulo está orientado a la presentación de los resultados obtenidos en esta investigación a través de los instrumentos descritos en el capítulo tres.

En el último capítulo, se presenta la discusión y conclusiones a las que se llegó a partir de los análisis de los resultados obtenidos, de manera que las interrogantes planteadas puedan ser respondidas y verificar si los objetivos planteados fueron alcanzados.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de que el idioma inglés se ha convertido en un elemento necesario en la vida profesional y personal de muchas personas, su uso efectivo no es una tarea sencilla. A muchos individuos se les dificulta aprender una lengua extranjera (LE), debido a la influencia de factores sociales y afectivos. Dentro de los componentes sociales se destaca el contexto donde el estudiante se desenvuelve, bien sea en ambientes de aulas de clases o en situaciones naturales de intercambio social (Ellis, 1994). Por otro lado, las variables afectivas por estar ligadas a respuestas emocionales son consideradas constructos más complejos, debido a que no pueden ser observadas directamente. Tal es el caso de factores como la aptitud, la motivación o la ansiedad que al ser investigados, arrojan resultados que son difíciles de evaluar y comparar, por la cantidad de características conductuales que los definen (Ellis, 1990).

Cada individuo posee una serie de rasgos que lo hacen reaccionar ante ciertas situaciones de una forma única y personalizada. Los factores afectivos permiten a los aprendices estar consciente del entorno donde se desenvuelven, y ellos generan respuestas emocionales y actúan de acuerdo a las exigencias del mismo. En el dominio de una lengua extranjera (LE) surgen en los estudiantes diferentes respuestas afectivas tales como la autoestima, que tiene que ver con la forma como una persona se siente consigo misma; la motivación, la cual está relacionada a la emoción o el deseo que impulsa a una persona a realizar o no una acción; la actitud, relacionada a la forma de actuar de una persona o su manera de hacer las cosas. Además de estas características, las diferencias individuales de cada aprendiz cualidades como la aptitud, edad, género, creencias, estilos de aprendizaje y la ansiedad, entre otros, son

algunos de los factores afectivos que juegan un papel importante en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Por ser la ansiedad una de las variables que ha llamado la atención de estudiosos en el campo de la educación y la psicología, son diversos los estudios que se han realizado para identificar los efectos que ésta tiene en las personas. De acuerdo con La Asociación Estadounidense de Psicología (2001), el término ansiedad puede ser definido como “una emoción caracterizada por sentimientos de tensión, pensamientos de preocupación y cambios físicos como el incremento de la presión sanguínea”. Entre las principales características de una persona ansiosa se encuentra su continua preocupación ante situaciones que le provocan temor, así como también presentan ciertos síntomas como la sudoración, temblores en el cuerpo, mareos, incremento de los latidos del corazón, etc.

En sus trabajos de psicología general Scovel (1978) define la ansiedad como un estado emocional, una especie de miedo que sufren los individuos, ligado a una situación o a un determinado objeto. No obstante, Brown (1980) argumenta que el término ansiedad es difícil de definir puesto que está asociado a sentimientos de inquietud, duda, miedo o preocupación. En los últimos años los avances en estudios relacionados a este tema han generado literatura productiva que explican el vínculo existente entre la ansiedad y el aprendizaje de un idioma extranjero. La ansiedad en el aprendizaje de una LE es categorizada como una ansiedad específica (Horwitz y otros, 1986). Desde la perspectiva de la psicología general se distingue el término *ansiedad específica* para asentar una diferencia entre personas generalmente ansiosas de aquellas que solo la experimentan ante la exposición a determinadas situaciones (Scovel, 1978).

Uno de los primeros estudios realizados en esta área y que tomó en consideración dichas ideas fue el de Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Estos

investigadores concibieron la ansiedad en una lengua extranjera como “un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos, y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de una lengua” (p.128). Con esto, es posible asumir que los alumnos presentan dificultades al aprender una LE debido a la percepción que ellos tienen de sus habilidades comunicativas del nuevo idioma.

Debido a que la ansiedad en el aprendizaje de una LE afecta el rendimiento e interfiere en la evaluación de los aprendices dentro de un contexto académico y social, Horwitz y otros (1986) distinguieron tres tipos de ansiedad interrelacionadas: aprensión a la comunicación, ansiedad a las evaluaciones y temor a una evaluación negativa. Esta distinción sirve para explicar el temor a expresarse en una lengua diferente a la materna, donde el aprendiz presenta dificultades para entender a otros y hacerse entender. Esto puede deberse a que el alumno posee poco control de la situación donde se lleva a cabo la comunicación, debido a que su actuación es continuamente monitoreada dentro del aula. En contextos académicos, las evaluaciones, tanto escritas como orales, están constantemente presentes causando susceptibilidad en el estudiante, quien puede obtener resultados negativos motivo del temor que éstas le generan.

Aunado a la distinción de tres tipos de ansiedad, y basándose en los testimonios de un grupo de estudiantes principiantes de idiomas de la Universidad de Texas, Horwitz y otros (1986) diseñaron la Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clases, por sus siglas en inglés *FLCAS*. Esta escala consta de 33 ítems que se presentan con el fin de medir los niveles de aprensión comunicativa, ansiedad a las evaluaciones y temor a una evaluación negativa en ambientes de aulas de clases de enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos de la aplicación de la *FLCAS* indicaron que los niveles de ansiedad en una lengua extranjera son significativos en distintos aspectos del proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

Esto quiere decir que es evidente encontrar estudiantes que padecen de ansiedad en contextos de aulas de clases, especialmente en las primeras etapas de estudios universitarios.

La FLCAS ha sido utilizada por diversos investigadores del constructo ansiedad en distintos contextos, que al mismo tiempo han contribuido con la creación de nuevas escalas de medición de ansiedad relacionadas a otras destrezas del lenguaje. Tal es el caso de Phillips (1992), en su estudio aplicó el FLCAS a estudiantes de francés, y evidenció la relación moderadamente negativa existente entre la ansiedad a una lengua extranjera y sus notas en exámenes orales. Por su parte, Aida (1994) utilizó el FLCAS en estudiantes de japonés, donde los resultados que obtuvo muestran que estudiantes con altos niveles de ansiedad presentaron mayores probabilidades de recibir bajas calificaciones; así como también, sugiere que la aprensión a la comunicación oral y el miedo a una evaluación negativa están ligadas a la ansiedad del aprendizaje de una segunda lengua, mientras que la ansiedad a las evaluaciones está asociada a un tipo de ansiedad más general.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la ansiedad en un idioma extranjero se enfocan principalmente en los problemas que ésta genera de forma general. Sin embargo, en la actualidad diferentes estudios han sido orientados a distintas destrezas del lenguaje. Tal es el caso de Saito, Horwitz y Garza (1999) quienes diseñaron la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera (FLRAS), con el fin de determinar la presencia de esta variable en el desarrollo de la lectura en estudiantes nativos del inglés, que cursan el primer semestre de francés, ruso y japonés. Con este trabajo se evidenció la existencia de una ansiedad específica al leer en una LE, la cual está relacionada a la ansiedad general en la misma, pero con ciertas diferencias. De igual manera, Elkhafaifi (2005) utilizó la Escala de Ansiedad al Escuchar en una Lengua Extranjera (FLLAS), para medir los niveles de ansiedad que padecen los estudiantes al escuchar información en árabe, determinando que los

alumnos con altos niveles de ansiedad en una LE tienden a presentar altos niveles de la misma a la hora de desarrollar la destreza auditiva y viceversa.

Con respecto a la habilidad de la escritura, Cheng y otros (1999) realizaron un estudio con aprendices taiwaneses, que tomaban clases de composición en inglés, evidenciando la existencia de una ansiedad específica al escribir en una LE haciendo uso de un Test de Aprensión al Escribir en una Segunda Lengua (SLWAT). Por su parte, Woodrow (2006) desarrolló La Escala de Ansiedad al Hablar en una Segunda Lengua (SLSAS), para hallar los niveles de ansiedad en la comunicación oral dentro y fuera de un aula de clases, en estudiantes avanzados de inglés para propósitos académicos (English for Academic Purposes - EAP). Este estudio reveló que los sujetos estudiados presentaron mayores niveles de ansiedad cuando interactúan con hablantes nativos del inglés. También, pudo apreciar que los alumnos precedentes de países como China, Korea y Japón demostraron ser más ansiosos que aquellos de otras etnias.

Diversas investigaciones relacionadas al constructo ansiedad han sido enfocadas principalmente en el desarrollo de la producción oral (ver Aida, 1994; Gardner, 1985; Horwitz y otros 1986; MacIntyre y Gardner, 1989; Young, 1986; entre otros); esto se debe a que la comunicación en una LE es constante en contextos de aulas de clases, puesto que muchas de las actividades que en ellas se realizan, tales como debates, dramatizaciones, entrevistas, intervenciones, etc. requieren de la participación verbal de los alumnos.

A partir de la observación de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera, adscritos al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente (UDO) – Núcleo de Sucre, surge la inquietud de llevar a cabo un estudio con el fin de corroborar la influencia que tiene la variable ansiedad en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Es evidente como ciertos alumnos se ven

afectados a la hora de expresarse de forma oral en la lengua que están aprendiendo. Señales como sudoración, nerviosismo, problemas de concentración, olvido o evasión del uso de algunas estructuras, voz entrecortada, entre otras, son muestra de esto. Es conveniente resaltar que estos síntomas se enfatizan ante la presentación de evaluaciones orales (entrevistas, pruebas de laboratorio, presentaciones, etc.) que pueden afectar la actuación de los estudiantes.

En vista de que no todos los contextos educativos son similares, para la presente investigación se toma la ansiedad en la producción oral como problema central, con el fin de determinar las variables que la provocan. Para los propósitos de este trabajo, se seleccionó como objeto de estudio aprendices pertenecientes a dos niveles de suficiencia diferentes. Un grupo de alumnos de nivel básico que cursan el tercer semestre la asignatura Inglés Intensivo I y otro grupo de estudiantes avanzados cursantes del octavo semestre la asignatura Introducción a la Literatura. Ambas materias fueron escogidas debido a la gran exposición oral que demandan de los estudiantes.

Distintas interrogantes son planteadas con motivo de buscar posibles soluciones a la problemática que afecta la destreza de la comunicación oral de los alumnos, ¿cuál es el nivel de ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de un nivel de estudios básico según la FLCAS?, ¿Cuál es el nivel de ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de un nivel de estudios avanzado según la FLCAS?, ¿Existe alguna diferencia en los niveles de ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como LE de ambos grupos?, ¿Cuáles son los factores que incrementan los niveles de ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como LE de ambos grupos? Las respuestas a estas interrogantes permitirán a la investigadora proveer u ofrecer soluciones pedagógicas que permitan tanto a los docentes como a

los alumnos disminuir los niveles de aprensión que interfieren con el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

- Examinar el papel de la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en dos niveles de estudio en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente (UDO), Núcleo de Sucre.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de ansiedad general en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de un nivel de estudios básico.
- Determinar el nivel de ansiedad general en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de un nivel de estudios avanzado.
- Identificar los factores que incrementan los niveles de ansiedad general en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en dos niveles de estudio (básico – avanzado).

1.3 JUSTIFICACIÓN

En el proceso de aprendizaje de una LE la producción oral juega un papel esencial. Constantemente los alumnos deben hacer uso del idioma que están aprendiendo y para ello la mayoría de las actividades están dirigidas a alcanzar la comunicación verbal. Sin embargo, el desarrollo de la destreza oral puede contribuir con el incremento de los niveles de ansiedad de los aprendices, debido a que en contextos de aulas de clases los alumnos son constantemente monitoreados por sus profesores y compañeros. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) argumentan que debido a las operaciones mentales complejas y poco espontáneas a las que se someten los estudiantes a la hora de comunicarse en una LE estos pueden verse a sí mismos como alumnos poco competentes, trayendo como consecuencia que se sientan retraídos, temerosos, intimidados y puedan incluso experimentar ciertos niveles de pánico.

Aún cuando la ansiedad en la producción oral ha sido motivo de estudio de diferentes investigadores como Aida, 1994; Gardner, 1985; Horwitz y otros, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989; entre otros, en distintos contextos, todavía existen áreas que no han sido exploradas y en donde se evidencia este problema. Por ser la ansiedad una variable psicológica, afecta a los estudiantes en su proceso de aprendizaje del nuevo idioma, incluyendo la competencia comunicativa de los mismos limitando su participación en las actividades propuestas en el aula de clases. Es por esto que, para fines de este trabajo, se pretende examinar el papel de la ansiedad en la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera y los factores que contribuyen al incremento de la misma. De igual manera, se busca documentar el constructo ansiedad en nuestro contexto y comprender la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva del alumno.

De acuerdo con Horwitz y otros (1986) los educadores al trabajar con estudiantes ansiosos pueden tanto ayudarlos a aprender a manejar las situaciones que

provocan ansiedad o pueden hacer el contenido que enseñan menos estresantes. Considerando esto, surge otra razón para llevar a cabo esta premisa por el aporte pedagógico que puede ofrecer, puesto que el conocimiento de las variables que producen ansiedad en los estudiantes puede proporcionarles a los docentes información necesaria e importante para que estos desarrollen los contenidos y estrategias de enseñanza apropiados que vayan acorde a las necesidades de sus estudiantes, con el fin de crear un ambiente agradable en el aula de clases que les permita a los aprendices el buen desarrollo de sus destrezas lingüísticas, así como también la obtención de buenas calificaciones. Además de esto, es importante resaltar que los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Oriente (UDO) están siendo formados para ser docentes en la enseñanza de este idioma y por esto deben ser conscientes de los factores afectivos que interfieren en su proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Una de las variables afectivas que ha llamado la atención a investigadores en el campo de la psicología es la ansiedad. Por ser un factor afectivo interfiere en el proceso de aprendizaje en el contexto de aulas de clases donde se enseñan distintas disciplinas. Actualmente, hay estudios que confirman la presencia de este constructo y otras variables afectivas en el aprendizaje de un idioma. En esta sección se presentan los aspectos más resaltantes utilizados como marco teórico y de antecedentes para sustentar esta investigación.

2. 1 LA ANSIEDAD

2.1.1 Ansiedad General

La ansiedad es un constructo psicológico descrito como “un estado de aprensión o un temor vago asociado directamente a un objeto” (Scovel, 1978, p. 134). Para Spielberger (citado en Horwitz, 2001, p. 113) la ansiedad en general es definida como “un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosidad y preocupación asociado con la exaltación automática del sistema nervioso”. La ansiedad es un factor afectivo que interfiere en el proceso de aprendizaje de los individuos y se ha convertido en objeto de estudio en los campos de la psicología y la educación.

2.2 TIPOS DE ANSIEDAD

2.2.1 Ansiedad Facilitadora y Ansiedad Debilitadora

Una de las distinciones que ha surgido de la definición de ansiedad, y que puede tener una incidencia tanto positiva como negativa en el desempeño de los individuos, es la creada por Alpert y Haber (citado en Scovel, 1978). Ellos establecieron una distinción entre **ansiedad facilitadora** y **ansiedad debilitadora**. La primera motiva al aprendiz a “luchar” con la nueva tarea de aprendizaje, estimula al alumno a adoptar un comportamiento de abordaje. En contraste, la segunda motiva al estudiante a “huir” de la nueva tarea, estimulándolo a adoptar un comportamiento de escape. Para examinar los niveles de estos tipos de ansiedades que los sujetos poseen, Alpert and Haber desarrollaron “*The Achievement Anxiety Test*”, resaltando que estos constructos no son dependientes el uno del otro.

Basándose en este modelo, Kleinmann (1977) busca descubrir la correlación entre estos dos constructos y el comportamiento de los estudiantes ante el aprendizaje de una LE, con el fin de identificar que estructuras gramaticales del inglés son evitadas por estos. Kleinmann encontró que estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) con altos niveles de ansiedad debilitadora manejaban diferentes tipos de construcciones gramaticales y eran menos ansiosos.

2.2.2 Ansiedad de Rasgo, Ansiedad de Estado y Ansiedad Específica

La distinción entre los términos **ansiedad de estado** y **ansiedad de rasgo** fueron desarrollados por Spielberger (citado en MacIntyre y Gardner, 1991). Según este autor, la **ansiedad de estado** es una sensación emocional no placentera que se experimenta en un momento dado, causado por la presencia de exigencias o peligros amenazadores externos. Es una experiencia emocional transitoria que varía en duración y tiempo. En contraste, la **ansiedad de rasgo** es concebida como un tipo de ansiedad asociada a un aspecto de la personalidad del individuo, quien mantiene una permanente disposición a estar ansioso.

Para la medición de estos tipos de ansiedad, Spielberger (1983), diseñó el *Inventario de Ansiedad de Estado-Rasgo*, por sus siglas en inglés (STAI). Esta escala cuenta con 20 ítems en un formato de cuatro puntos tipo Likert. Esta escala fue aplicada a personas de distintas profesiones y edades, incluyendo estudiantes de bachillerato y de nivel universitario, en contextos académicos.

Scovel (1978), establece el término **ansiedad ante una situación específica**, para explicar el tipo de ansiedad asociada a un evento en particular y así diferenciarla de una ansiedad general. Para MacIntyre y Gardner (1994), este tipo de ansiedad “puede ser considerada como la probabilidad de volverse ansioso ante una situación en particular, como durante los exámenes (ansiedad a las evaluaciones), al resolver problemas matemáticos (ansiedad a las matemáticas), o al hablar en una segunda lengua (ansiedad en el lenguaje)” (p. 2). Gracias a esta distinción, la ansiedad asociada al aprendizaje de un idioma fue categorizada como un tipo de ansiedad específica, por lo que investigaciones posteriores a la de Scovel adoptaron el término para explicar el efecto de la ansiedad en contextos de aulas de clases, así como también al aprendizaje, tanto de una segunda lengua como el de una lengua extranjera.

2.3 ANSIEDAD EN EL LENGUAJE Y ANSIEDAD EN LENGUA EXTRANJERA

A partir de la conceptualización de un tipo ansiedad específica, surge la distinción entre **ansiedad en el lenguaje** y **ansiedad en lengua extranjera**. Actualmente, hay suficientes evidencias de que la ansiedad interfiere en los procesos cognitivos en el desempeño de actividades específicas. En 1979, Eysenck (citado en MacIntyre y Gardner, 1994), hizo una re-conceptualización del constructo ansiedad, en términos de interferencia cognitiva, sugiriendo que “está ligada a la distracción y autoconocimientos, tales como exceso de autoevaluación, preocupación a un fracaso potencial y preocupación por las opiniones de otros; debido a esto, las personas

ansiosas tienen su atención dividida en tareas cognitivas y tareas de autoconocimiento, haciendo que su actuación cognitiva menos eficiente” (p. 285). Con esta teoría es posible explicar los efectos negativos que se observan en la ansiedad en el lenguaje.

La **ansiedad en el lenguaje** puede ser “definida como un sentimiento de tensión y aprensión asociado específicamente a contextos de segunda lengua, que incluyen las destrezas de hablar (speaking), escuchar (listening) y el aprendizaje”. (MacIntyre y Gardner, 1994, p. 284). Investigaciones anteriores a la de MacIntyre y Gardner, reseñan que la ansiedad al lenguaje es un tipo de ansiedad específica más relacionada al desempeño en un segundo idioma. Uno de los primeros en distinguir un concepto de **ansiedad en una lengua extranjera**, distinto a una ansiedad general, fueron Horwitz, Horwitz and Cope (1986) quienes la concibieron como “un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos, y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de una lengua” (p.128).

En investigaciones más recientes la ansiedad en el lenguaje es pensada como sinónimo de ansiedad en una lengua extranjera. Tal es el caso de Messadh (2006) que define la **ansiedad en el lenguaje** como un tipo de ansiedad específica de reacción asociada a contextos de aprendizaje de un idioma. No obstante, Wang (2005) identifica la **ansiedad en una lengua extranjera** como un sentimiento de miedo, tensión, aprensión, inquietud y preocupación, asociado con la percepción o anticipación de eventos negativos en contextos de aprendizaje de una segunda lengua.

2.4 APRENSIÓN A LA COMUNICACIÓN, ANSIEDAD A LAS EVALUACIONES Y ANSIEDAD A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA (MODELO DE HORWTIZ, HORWTIZ Y COPE)

Concibiendo la ansiedad en una lengua extranjera como un tipo de ansiedad específica Horwitz, Horwitz and Cope (1986) propusieron un modelo de tres tipos de ansiedades de desempeño relativamente independiente, pero relacionadas: 1) aprensión a la comunicación, 2) ansiedad a las evaluaciones y 3) temor a una evaluación negativa (p. 127).

La **Aprensión a la comunicación**, está asociada al miedo que sienten los estudiantes al momento de comunicarse con las personas de forma oral. Este término adaptado al aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera juega un papel importante, puesto que participar oralmente en una lengua diferente puede generaren los estudiantes un descontrol en la comunicación como consecuencia del monitoreo constante al que se sienten sometidos (Horwitz y otros, 1986). Además de esto, en contextos de aulas de clases se requiere que los estudiantes participen constantemente en actividades de desarrollo de la competencia comunicativa, tal es el caso de presentaciones orales, debates, hablar voluntariamente, contribuir con las lecciones haciendo y respondiendo preguntas, entre otras.

La **Ansiedad a las evaluaciones**, se refiere a un tipo de miedo que experimentan los estudiantes a fracasar a la hora de ser evaluados. Horwitz y otros (1986), argumentan que los estudiantes que padecen este tipo de ansiedad frecuentemente son exigentes con ellos mismos y consideran una calificación regular un fracaso. Los individuos que experimentan este tipo de ansiedad se les dificulta el aprendizaje de una LE, puesto que las evaluaciones son frecuentes en contextos de aulas de clases.

El **temor a ser evaluados negativamente**, hace referencia al temor que sienten los individuos al ser evaluados por otros o ser evaluados negativamente, lo que trae consigo evadir la exposición a cualquier situación evaluativa. Este tipo de ansiedad puede ocurrir en contextos sociales y en situaciones de evaluación (Horwitz y otros, 1986). Con respecto a ambientes de aulas de clases, los estudiantes que padecen este tipo de ansiedad son pasivos, lo que dificulta el desarrollo de sus destrezas en el lenguaje, trayendo como consecuencia el abandono de los estudios para evitar situaciones que le generen ansiedad (Aida, 1994).

2.5 ESCALAS PARA MEDICIÓN DE LA ANSIEDAD Y ESCALA DE ANSIEDAD EN UN AULA DE CLASES DE LENGUA EXTRANJERA (FLCAS)

Uno de los primeros instrumentos diseñados para la medición de una ansiedad específica fue el *Inventario de Ansiedad de Estado - Rasgo*, por sus siglas en inglés (STAI), creado por Spielberger (1983), con la finalidad de proveer una escala para lograr una evaluación confiable sobre la ansiedad de rasgo y estado en contextos de investigaciones y prácticas clínicas. Este inventario consta de 20 ítems para medir la intensidad de la ansiedad como un estado emocional (ansiedad de estado) y las diferencias individuales (propensión a padecer de ansiedad) como un rasgo de la personalidad (ansiedad de rasgo). Los ítems relacionados a la ansiedad de estado, reportan los sentimientos de aprensión que padecen los sujetos al momento de responder el instrumento. Mientras que, los ítems correspondientes a la ansiedad de rasgo, indican como los individuos se sienten generalmente, reportando con cuanta frecuencia se sienten ansiosos. Estos son planteados bajo una escala de medición de Likert de cuatro puntos: 1) Casi nunca, 2) Algunas veces, 3) A Menudo 4) Casi Siempre. Para la construcción y validación de este instrumento, se aplicó a más de 10.000 adolescentes y adultos, incluyendo estudiantes de bachillerato y universitarios, adultos trabajadores, personal militar, pacientes psiquiátricos y médicos, entre otros.

Gardner (1985), estudia la ansiedad en una segunda lengua bajo los contextos de actitud y motivación; y debido a la inconsistencia de trabajos anteriores en esta área y a la falta de una herramienta apropiada para medir la ansiedad surge “*The Attitudes and Motivation Test Battery*” (AMTB), en el cual está contenido “*The French Class Anxiety Scale*”. Esta escala fue uno de los primeros instrumentos creados para reportar los sentimientos de vergüenza y ansiedad que sufren los estudiantes en una clase de idiomas. A pesar de que este instrumento mostró altos niveles de confiabilidad la mayoría de las investigaciones donde se utilizó estaban enfocadas principalmente en estudios de actitud y motivación dejando de lado la observación de la presencia de una ansiedad específica en el aprendizaje de una LE. Otra desventaja en el diseño de este instrumento es que su aplicación fue enmarcada para contextos de aulas de clases de enseñanza de francés.

Young (1986), centró su investigación en determinar la relación existente entre la ansiedad y en el desempeño oral en una lengua extranjera, argumentando que para determinar esta relación es necesario tomar en cuenta la habilidad de los individuos en el lenguaje. Para medir la competencia lingüística de los sujetos, Young utilizó dos instrumentos. El primero fue “*The Oral Proficiency Interview (OPI)*”, desarrollado por el Consulado Americano de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (por sus siglas en inglés, ACTFL), diseñado para evaluar la competencia oral en una LE en una conversación cara a cara. Al mismo tiempo, fue utilizado para entender el rol de la ansiedad en el desempeño de los individuos durante una entrevista. Luego, se utilizó un “*Dictation Test*”, para evaluar la competencia global de los sujetos sobre el idioma. Los dictados se aplicaron en tres niveles diferentes: intermedio, avanzado y superior. Con este test se sustenta la existencia de una alta correlación entre los resultados de las evaluaciones con dictados y el dominio del lenguaje. Una versión adaptada del (*Self – Appraisal of Speaking Proficiency*), fue usada para medir la autoevaluación de la habilidad oral en la lengua extranjera de los sujetos. Las afirmaciones de este cuestionario fueron agrupadas jerárquicamente en una escala de

7 puntos de 0 a 5 de acuerdo al Instituto de Servicio Extranjero (por sus siglas en inglés, FSI).

Para calcular los niveles de ansiedad, Young utilizó cuatro instrumentos de forma independiente: el “*StateAnxietyInventory (STI)*”, diseñado por Spielberger (1983), usado en este estudio para medir los niveles de ansiedad de los sujetos antes de ser entrevistados. Así mismo, “*TheCognitiveInterferenceQuestionnaire*”, usado desarrollado para estimar los pensamientos de los sujetos durante el *OPI* y el *Dictation Test*. El tercer instrumento fue un “*SelfReport of Anxiety*”, construido para evaluar la ansiedad directamente. A los sujetos se les pidió que evaluaran su propia ansiedad, en una escala donde 1 representaba “no anxiety” y 7 indicaba “ansiedad alta”. Por último, se utilizó “*TheForeignLanguageAnxietyScale of Reactions*”, la cual mide la ansiedad indirectamente a través del sondeo de las actitudes generales de los sujetos con respecto a la comunicación oral en una LE. Esta investigación se llevo a cabo en la Universidad de Texas, en tres sedes diferentes, Austin, San Marcos y El Paso – Estados Unidos.

Young concluye que existe una correlación negativa entre el *OPI* y la ansiedad, ya que a medida que los niveles de ansiedad se incrementan la competencia oral decrece. Sin embargo, cuando se lleva a cabo una correlación de cuatro vías, se observa que no existe correlación significativa entre el *OIP* y la ansiedad, esto indica que la aptitud, y no la ansiedad, es la variable principal que afecta los resultados arrojados por el *OPI*; puesto que los sujetos estudiados no se encontraban altamente ansiosos, ya que esto no tendría repercusión negativa alguna sobre ellos.

En vista de la falta de un instrumento estándar para medir los niveles de ansiedad de los estudiantes de una LE en contextos académicos, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) propusieron una escala de medición estándar para evaluar las respuestas de los individuos a estímulos específicos en el proceso de aprendizaje de un idioma

extranjero, *TheForeignLanguageClassroomAnxietyScale*(FLCAS) (Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera). Los ítems de esta escala fueron diseñados a partir de reportes emitidos por estudiantes, experiencia clínica y la revisión de instrumentos relacionados a este tema.

Para el diseño de esta herramienta se invitó a un grupo de estudiantes principiantes de clases de idiomas a participar en un grupo de apoyo de aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad de Texas, Estados Unidos. En las reuniones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de discutir los problemas que presentaban en sus clases. Las experiencias relatadas por ellos contribuyeron en el desarrollo de los 33 ítems contenidos en la escala, los cuales fueron enmarcados para reflejar los niveles de aprensión a la comunicación, ansiedad a las evaluaciones y temor a una evaluación negativa en una clase de LE, evaluados en una escala de 5 puntos de Likert.

La FLCAS fue aplicada por primera vez a un grupo de 75 estudiantes de la misma universidad, en cuatro cursos introductorios de español. Para determinar la confiabilidad y validez del instrumento, fue aplicado a una población de 300 estudiantes, en estudios separados, arrojando un coeficiente alpha de 0.93. Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes con ansiedad debilitadora en una LE pueden ser identificados, puesto que ellos comparten características similares. Con este instrumento se logró establecer la ansiedad en una LE como un tipo distinguible de ansiedad específica.

MacIntyre y Gardner (1989), realizaron una revisión de la literatura sobre la ansiedad ligada al aprendizaje de un idioma. La población estudiada constó de 52 hombres y 52 mujeres, los cuales fueron evaluados individualmente en sesiones de aproximadamente una hora. Para llevar a cabo este estudio 11 escalas para la medición de ansiedad fueron suministradas a los sujetos, de las cuales se tomaron en cuenta aquellos ítems más resaltantes, donde obtuvieron una solución de dos factores:

ansiedad general y ansiedad comunicativa. Estos autores sugieren que la ansiedad en el aprendizaje de una lengua es muy específica para ser medida con instrumentos de ansiedad general. Es por esto, que para llevar a cabo esta investigación aplicaron nueve escalas de ansiedad. Los resultados de esta premisa muestran la relación que existe entre la ansiedad de una lengua extranjera, el aprendizaje y la producción del vocabulario en la misma. Además de esto, también sugieren que la ansiedad de una LE puede ser parte de un constructo mayor como lo es la ansiedad a la comunicación.

En 1991, MacIntyre y Gardner, a partir del estudio que habían realizado en 1989, profundizaron la explicación del desarrollo de la ansiedad en lenguas extranjeras, argumentando que este constructo no está presente en los estudiantes que tienen sus primeras experiencias en LE. De acuerdo a estos autores, es consecuencia esto de las actitudes que se despliegan en los estudiantes una vez que ellos son sometidos a experiencias negativas en contextos de aprendizaje de la LE. Es evidente que para estos investigadores, la ansiedad en lengua extranjera está basada en expectativas negativas que generan sentimientos de aprensión y preocupación en los aprendices.

2.6 INVESTIGACIONES SOBRE LA ANSIEDAD EN LE Y LA FLCAS

Phillips (1992), examinó los efectos de la ansiedad en estudiantes ante una evaluación oral de francés, y estudió las actitudes de un selecto grupo de estudiantes altamente ansiosos a la hora de ser evaluados oralmente. La muestra 44 estudiantes de francés del tercer semestre de la Universidad de Southwestern, U.S.A. Para la recolección de datos, Phillips utilizó la FLCAS y una entrevista, además de las evaluaciones orales aplicadas por el profesor. Se determinó que existe una correlación negativa entre los resultados arrojados por la FLCAS y las calificaciones de los exámenes orales. Además de esto, concluye que los estudiantes que expresaron

mayores niveles de ansiedad en una LE presentaron tendencia a obtener bajas calificaciones en comparación con sus compañeros menos ansiosos.

Tomado en cuenta el modelo teórico sobre ansiedad en una LE propuesto por Horwitz, Horwitz y Cope; Aida (1994), realizó un estudio para validar una adaptación de la FLCAS para ser aplicada en estudiantes de japonés. Esto con el fin de verificar la estructura de la FLCAS y comprobar si este instrumento reflejaba o no los tres tipos de ansiedad (aprensión a la comunicación, miedo a las evaluaciones y temor a una evaluación negativa) establecidas por Horwitz y colaboradores en el diseño del mismo. Así como también, evaluó la confiabilidad del instrumento y la relación de los niveles de ansiedad del estudiante para su desempeño en japonés. Al mismo tiempo, midió la relación existente entre la ansiedad y las calificaciones de 96 estudiantes, de los cuales 64 eran nativos del inglés y 32 eran no nativos, cursando el segundo año de japonés en la Universidad de Austin, Texas. En los resultados de este trabajo se evidenció que mientras más altos eran los niveles de ansiedad de los estudiantes, más probabilidades tenían de obtener bajas calificaciones. Los estudiantes presentaron ansiedad al hablar y miedo a una evaluación negativa, así como también temor a reprobar la asignatura y actitudes negativas hacia el idioma. Además de esto, debido a los altos niveles de ansiedad los aprendices presentaron mayores probabilidades de obtener bajas calificaciones.

Rodríguez (1995) a través del uso de una versión en español del modelo propuesto por Horwitz y otros (1986) – FLCAS – estudió la relación entre la ansiedad ante una lengua extranjera y el éxito de estudiantes entrenados para ser profesores de inglés del Núcleo Universitario Rafael Rangel, Trujillo (NURR), medido a través de sus notas finales. A parte de esto, también buscó verificar la hipótesis de que aquellos estudiantes que son preparados partiendo de la metodología de un enfoque natural son menos ansiosos y más exitosos que los que han recibido una instrucción más tradicional, donde la enseñanza de la gramática es enfatizada. También se busca

examinar la noción de la ansiedad facilitadora y debilitadora en la muestra seleccionada. La FLCAS fue aplicada a un grupo de noventa y un estudiantes entrenados para ser profesores de inglés, con edades comprendidas entre 17 y 34 años. Los resultados de esta investigación arrojaron una correlación negativa significativa entre la ansiedad en LE y el éxito de los estudiantes medido con sus notas finales. De igual manera, confirmó las hipótesis de que enfoques como el enfoque natural reducen los niveles de ansiedad en los estudiantes. Así como también, confirmó que la presencia de la variable ansiedad debilitadora en un porcentaje significativo de la muestra estudiada.

Ortega (1998) utilizó una versión traducida al español la FLCAS para medir los niveles de ansiedad de un grupo de 33 estudiantes en edades comprendidas entre 19 y 20 años, cursantes del segundo año de Filología del Inglés en la Universidad de Jaén (España). Los resultados obtenidos en este estudio indicaron altos niveles de ansiedad en un contexto de aula de clases de inglés como lengua extranjera. Los resultados arrojaron altos de niveles de ansiedad en la producción oral específicamente al hablar de forma voluntaria en clases. En la destreza auditiva los niveles de ansiedad fueron bajos en comparación con los resultados en la destreza oral, mostrando que los estudiantes no experimentan mayores grados de intranquilidad al no comprender lo que el profesor habla. No obstante, los mayores grados de ansiedad fueron percibidos en los ítems correspondientes a la categoría de temor a las evaluaciones, aun mayores que los obtenidos en la categoría de aprensión a la comunicación. Por su parte, en la categoría denominada reacciones generales de ansiedad en el contexto de aula de clases de una LE Ortega percibió niveles de ansiedad considerables, tanto dentro como fuera del aula.

En el período (2000-2001) Pérez- Paredes y Martínez, realizaron un estudio para examinar la FLCAS (traducida al español) utilizando el mismo enfoque aplicado por Aida (1994). Para llevar a cabo esta investigación tomaron una muestra similar a

la de Aida en niveles de suficiencia, 198 nativos de español, con edades comprendidas entre 14 y 65 años, pertenecientes a un nivel de post aprendices cursantes de inglés como lengua extranjera en la Escuela Oficial Española de Idiomas, en España. Los instrumentos, el procedimiento y técnicas estadísticas fueron tomados como réplica del estudio de Aida. Los resultados arrojaron que el temor a las evaluaciones es un tipo de ansiedad diferente a la asociada al aprendizaje de una LE. Mientras que la seguridad al hablar en inglés dentro y fuera del salón de clases y una actitud negativa hacia el aprendizaje del inglés están ligados al constructo ansiedad a una LE. Asimismo, comprobaron que la ansiedad al hablar y miedo a una evaluación negativa son los componentes que mayor influencia tienen en el constructo de ansiedad en el aprendizaje de una LE.

2.7 INVESTIGACIONES HACIENDO USO DE LA FLCAS EN OTRAS DESTREZAS DEL LENGUAJE

Los estudios para la identificación del constructo ansiedad en el aprendizaje de un idioma, no se limita a la destreza oral. Saito, Horwitz y Garza (1999), centraron su investigación en determinar la presencia de ansiedad en el desarrollo de la destreza de la lectura en estudiantes nativos del inglés, que cursan el primer semestre de francés, ruso y japonés. Para llevar a cabo esta premisa Saito y colaboradores aplicaron dos instrumentos la FLCAS y “*The Foreign Language Reading Anxiety Scale*” (FLRAS). La FLRAS, es una escala que permite medir la ansiedad al leer en una lengua extranjera. Este estudio sugiere la existencia de altos niveles de una ansiedad específica al leer en una LE, distinta a una ansiedad general en la misma. Del mismo modo, Elkhafaifi (2005), realizó un estudio centrado en identificar si la ansiedad en una LE está relacionada con la destreza auditiva (listening), y cómo ésta afecta el rendimiento de los estudiantes a la hora de escuchar otro idioma, en este caso en un curso de árabe. Para llevar a cabo este estudio Elkhafaifi utilizó dos instrumentos: la FLCAS y la Escala de Ansiedad al Escuchar en una Lengua Extranjera

(*TheForeignLanguageListeningAnxietyScale, FLLAS*), siendo éste una adaptación del instrumento (*FLRAS*), especialmente para medir los niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes al escuchar información en árabe; determinando que los estudiantes con altos niveles de ansiedad en una LE tienden a presentar altos niveles de ansiedad a la hora de desarrollar la destreza auditiva y viceversa.

Woodrow (2006), desarrolla el instrumento “*TheSecondLanguageSpeakingScale*”(SLSAS), para medir los niveles de ansiedad en la comunicación oral dentro y fuera de un aula de clases, en estudiantes de avanzados de inglés para propósitos académicos (*English forAcademicPurposes – EAP*). Este estudio indica que los individuos estudiados presentan mayores niveles de ansiedad cuando deben interactuar con nativos del inglés. Además de esto, los estudiantes procedentes de países como China, Korea y Japón son más ansiosos que aquellos de otras etnias. En su tesis doctoral Stephenson (2006), examina la relación entre la ansiedad en una LE y la habilidad general de comunicarse en inglés de un grupo de estudiantes universitarios, quienes tomaron un curso de inglés con propósitos específicos (*English forSpecificPurposes - ESP*), así como también estudiar la ansiedad en una LE y su desempeño en evaluaciones orales. Los resultados de este estudio indican que los estudiantes que experimentaron altos niveles de ansiedad presentaron problemas para su desempeño oral en inglés, al mismo tiempo que obtuvieron bajas calificaciones en sus evaluaciones orales.

Delgado y Rodríguez (2008), examinaron la existencia de una ansiedad específica al escribir en una LE, relacionándola a la ansiedad de escribir en una lengua materna y de la ansiedad general experimentada en un contexto de aprendizaje de LE, para esto utilizaron la FLCAS, el *Inventario de Ansiedad al Escribir en una Segunda Lengua (SecondLanguageWritingAnxietyInventory - SLWAI)*, para medir los niveles de ansiedad al escribir ensayos en inglés; y el *Inventario de Ansiedad al Escribir en la Lengua Materna (MotherTongueWritingAnxietyInventory – MTWAI)*,

para medir la ansiedad al escribir ensayos en la lengua materna. Este estudio se llevo a cabo en dos institutos universitarios: Universidad de Oriente (UDO), Núcleo de Sucre y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto (UPELB), en cursos destinados al desarrollo de la destreza de escritura, obteniendo como resultados la existencia de una ansiedad especifica al escribir en una LE.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación estuvo enmarcada dentro de la modalidad descriptiva. De acuerdo con Arias (2006), una investigación es descriptiva cuando se realiza una “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p.24). Para Danhke (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006) los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 102). Por su parte, Hernández y otros (2006), manifiestan que los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p.102). Tomando en cuenta esto, el presente trabajo considerando los objetivos planteados buscó diagnosticar, determinar e identificar el rol de la ansiedad en la producción oral de la población estudiada.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se realizó dentro del marco de una metodología de campo no experimental. Para Arias (2006), una investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, sin manipulación o control de las variables, donde el investigador obtiene la información sin alterar las condiciones existentes” (p.31). Kerlinger y Lee (citado en Hernández y otros 2006), argumentan que en una investigación no experimental “no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente los participantes o los tratamientos” (p.205). Por su parte, Hernández y otros (2006) indican que en una investigación no experimental

“no se hacen variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace en la *investigación no experimental* es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p. 205). Siguiendo estas ideas, el presente estudio cumple con las características de una investigación no experimental, puesto que las variables no fueron modificadas o alteradas.

Las investigaciones no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales. Los diseños de investigación transeccionales o transversales “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y otros, 2006, p.23). Tomando en cuenta lo expuesto por estos autores, este trabajo se encuentra bajo los parámetros de un estudio transversal, debido a que se llevó a cabo en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Cumaná – Edo. Sucre, donde los datos fueron recolectados en un momento y lugar determinados, al final del I semestre del 2011.

3.3 PARTICIPANTES

Para Arias (2006), la población consiste en un conjunto numeroso de objetos, individuos, e incluso documentos, que comparten características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación (p.81). Este estudio se llevó a cabo durante el periodo académico correspondiente al I semestre 2011 y la población estuvo conformada por 60 estudiantes divididos en dos grupos, pertenecientes a dos niveles de suficiencia (básico y avanzado). El primer grupo integrado por 30 estudiantes (16 mujeres y 14 hombres) de nivel básico cursantes de la asignatura Inglés Intensivo I, correspondiente al tercer semestre de la carrera de Licenciatura en Educación mención Inglés. El segundo grupo estuvo conformado por 30 alumnos (19 mujeres y 11 hombres) de nivel avanzado, cursantes del octavo

semestre de la asignatura Introducción a la Literatura de la misma carrera, adscritos al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente (UDO) – Núcleo de Sucre. Las edades de los 60 participantes oscilaron entre 18 y 40 años, arrojando una media de edad de 23,3 años.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas de recolección de datos “son las distintas formas o maneras de obtener la información” (Arias, 2006, p.111). De acuerdo a Hernández y otros (2006), para recolectar información se debe elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico (p. 274). Para esto, es pertinente hacer uso de instrumentos o técnicas que permitan la obtención de la información adecuada y pertinente a la investigación que se esté llevando a cabo. Para Hernández y otros (2006) un instrumento de medición “es un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p.276).

Para efectos de este estudio, se utilizaron dos instrumentos para coleccionar la información requerida: La *Escala de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera*, por sus siglas en inglés *FLCAS*, para conocer los niveles de ansiedad general de los estudiantes. El segundo instrumento utilizado fue una Entrevista para la obtención de la data cualitativa y sustentar los resultados arrojados por la FLCAS.

3.4.1 La Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS)

Las primeras investigaciones realizadas sobre ansiedad y su relación con el aprendizaje de un idioma reportaron resultados confusos, debido a la inconsistencia de instrumentos utilizados para la medición de diferentes tipos de ansiedad. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) diseñaron un modelo teórico para distinguir la ansiedad en

una lengua extranjera, en un aula de clase, de una ansiedad general. En este modelo se visualiza la ansiedad como una combinación entre aprensión a la comunicación, temor a una evaluación negativa, y miedo a las evaluaciones. Estos procesos interrelacionados dan origen a la creación de la FLCAS.

Esta escala fue diseñada a partir de los reportes proporcionados por estudiantes, experiencias clínicas y la revisión de instrumentos previamente creados para la medición de la ansiedad, con la finalidad de proporcionar una herramienta estándar a los investigadores en esta área. La FLCAS consta de 33 ítems planteados bajo la escala de medición de Likert, evaluados en niveles de cinco puntos que van desde 1 (totalmente en desacuerdo TD) hasta 5 (totalmente de acuerdo TA).

Distintos investigadores tal es el caso de Aida, 1994; Cheng, 2004; Horwitz, 1986; MacIntyre y Gradner, 1989, entre otros, han comprobado la alta confiabilidad de la FLCAS, así como también han demostrado su validez para establecer la ansiedad en lengua extranjera, diferente de otras ansiedades.

En la presente investigación se utilizó una versión modificada de la FLCAS, propuesta por Messadh (2006). En su estudio Messadh categorizó los ítems de las FLCAS en dos direcciones representados en ítems que sugieren ansiedad e ítems que no la sugieren (ver tabla 1), donde una alta puntuación indicará un alto nivel de ansiedad para los ítems de la primera categoría. Este autor sugiere esta categorización basándose en lo que investigan las afirmaciones de la escala. Además argumenta que estudios realizados previamente con este instrumento han sido basados principalmente en descripciones estadísticas que no indican el nivel de ansiedad exacto que debería ser una norma al presentar los resultados. Para

efectos de esta investigación los ítems que no sugieren ansiedad son contabilizados y tabulados a la inversa, con el fin de obtener resultados más uniformes a la hora de determinar los niveles de aprensión de la muestra estudiada, lo que a su vez contribuye a la confiabilidad del estudio.

Tabla 1: Ítems de la FLCAS que sugieren ansiedad e ítems que no la sugieren.

Ítems que sugieren ansiedad	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33
Ítems que no sugieren ansiedad	2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32

La escala original está dividida en tres categorías principales: aprensión a la comunicación, miedo a las evaluaciones y temor a una evaluación negativa, establecidas por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Esta refleja un tipo de ansiedad que se experimenta en el desenvolvimiento en un ambiente formal.

Messadh (2006) indicó que el modelo propuesto por Horwitz y colaboradores no ofrece suficiente aporte con respecto a la categoría de ansiedad a las evaluaciones, debido a que la FLCAS contribuye a la medición del factor ansiedad en general y no a un tipo de ansiedad asociada a la comunicación. Esta idea es sustentada con la investigación realizada por MacIntyre y Gardner (1989), donde manifiestan que “el factor ansiedad a las evaluaciones es un problema general y no es específico a contextos de aulas de clases” (p.228).

Por su parte Aida (1994) evidenció con su estudio que los sujetos estudiados se sintieron poco intimidados con respecto a las evaluaciones en japonés, y que el factor ansiedad a las

evaluaciones no era considerado un componente importante en la ansiedad en una lengua extranjera. Esta misma autora propone que los ítems relacionados con la aprensión a las evaluaciones sean eliminados de la FLCAS. En este orden de ideas, se puede asumir que las categorías de ansiedad a las evaluaciones y aprensión a una evaluación negativa pueden considerarse como un mismo componente. Messadh (2006) los califica como conceptos diferentes que describen un mismo fenómeno en el aprendizaje de un idioma. Por esta razón y siguiendo la metodología planteada por este autor, para efectos de esta investigación los ítems de ansiedad a las evaluaciones y miedo a una evaluación negativa fueron tomados como una misma categoría. La categorización de la FLCAS realizado por Messadh incluye aprensión a la comunicación, miedo a una evaluación negativa y otros ítems que reflejan sentimientos generales relacionados a la ansiedad (otros sentimientos que reflejan ansiedad).

Tabla 2: Categoría de ítems de ansiedad en el lenguaje

Categorías de la FLCAS	Ítems correspondientes a cada tipo de ansiedad
Aprensión a la comunicación	1, 3, 4, 9, 13, 18, 20, 24, 27, 29, 33
Temor a una evaluación negativa	2, 7, 8, 15, 19, 21, 23, 31
Otros sentimientos que reflejan ansiedad	5, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 22, 25, 26, 28, 30, 32

Basado en la FLCAS a continuación se presenta los ítems que pertenecen a cada categoría y lo que se pretende estudiar con cada uno de ellos. El equivalente en español de estos ítems fue tomado de las investigaciones de Pérez-Paredes y Martínez (2000-2001) y Ortega (1998).

3.4.1.1 Categorías de la FLCAS

A. Aprensión a la comunicación

- 1.- Nunca me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés.
- 3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.
- 4.- Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.
- 9.- Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien.
- 13.- Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.
- 18.- Me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés.
- 20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.
- 24.- Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otros estudiantes.
- 27.- Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.
- 29.- Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.
- 33.- Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.

Los ítems (1) y (18) tienen que ver con la baja autoestima y la falta de confianza que padecen los estudiantes a la hora de comunicarse oralmente en una LE. Por su parte, los ítems (3) y (20) están relacionados con los síntomas de aprensión (tales como temblores y aceleración del ritmo cardiaco) producido por el miedo anticipado al hablar en una LE.

Asimismo, los ítems (4) y (29) arrojan información relacionada a la ansiedad producida por la información no comprendida. Los ítems (9) y (13) están vinculados a sentimientos de pánico y vergüenza que padece el estudiante cuando no se siente preparado para hacer una intervención oral. A través del ítem (33) se busca obtener información sobre la ansiedad generada por una participación forzada en una clase oral de LE.

Aunado a esto, el ítem (24) brinda información sobre el factor de autoconciencia, mientras que el ítem (27) está relacionado a los factores de nerviosismo y confusión al hablar en una LE.

B. Temor a una evaluación negativa

- 2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.
- 7.- Continualmente pienso que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.
- 8.- Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de inglés.
- 15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo.
- 19.- Me produce temor que el profesor de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.
- 21.- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundido me siento.
- 23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el inglés que yo.
- 31.- Temo que mis compañeros de clases se rían de mi cuando hablo en inglés.

Esta categoría está relacionada a la aprensión a la comunicación. En este caso, la evaluación se refiere tanto al campo académico como al nivel personal de los estudiantes basado en su actuación y la competencia para comunicarse en una LE.

En esta sección, los ítems (7), (23) y (31) tienen que ver con los sentimientos de competitividad y las constantes comparaciones entre los estudiantes sobre sus habilidades en la producción oral del nuevo idioma. Como complemento de la noción de competitividad está el miedo a parecer incompetentes frente a los demás compañeros, esto puede ser apreciado a través del ítem (31).

La ansiedad producida por la presentación de una evaluación oral se puede percibir en los ítems (8) y (21). El miedo a cometer errores o el deseo de ser perfecto en una clase oral se evalúa en el ítem (2), mientras que el ítem (15) trata sobre la ansiedad generada por no comprender una corrección hecha por el profesor al

estudiante cuando este comete un error. El miedo que siente el aprendiz por ser corregido por el profesor cada error está contemplado en el ítem (9).

C. Otros sentimientos que reflejan ansiedad

5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.

6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.

10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés.

11.- No comprendo por qué razón algunas personas se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.

12.- En la clase de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.

14.- No me pondría nervioso si conversará con hablantes nativos del inglés.

16.- Siento temor aun cuando estoy preparado para una presentación oral en inglés.

17.- A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés.

22.- No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.

25.- Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.

26.- Me siento más tenso y nervioso en las clases de inglés que en las otras clases.

28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy seguro y relajado.

30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.

32.- Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del inglés.

Messadh (2006) diseñó esta categoría con la finalidad de resaltar las afirmaciones que manifiestan ansiedad, sentimientos generales de tensión, indicadores de comportamientos de ansiedad, limitaciones de tiempo y actitudes hacia la producción oral en una LE. Esto tomando en consideración el modelo original de Horwitz, Hortwitz y Cope (1986), que fue diseñado mayormente basándose en experiencias clínicas de los estudiantes que tomaban cursos de idiomas.

El ítem (5) provee información sobre como los estudiantes perciben el aprendizaje de una LE y la receptividad que presentan para aprender otros idiomas. En contraste, el ítem (17) trata sobre el sentimiento de evitar asistir a clases de lenguas extranjeras. El ítem (11) proporciona información sobre la receptividad a las clases o actividades orales. Sentimientos de relajación y facilidad o simplicidad al asistir a una clase oral de LE se reflejan en el ítem (28).

En relación con los indicadores de comportamientos de ansiedad se aprecian en los siguientes ítems. La afirmación (6) permite recolectar información vinculada a la confusión entre la presencia física pero ausencia mental que experimentan los estudiantes durante una clase de lengua extranjera. El ítem (12) examina sentimientos de nerviosismo y olvido en clases orales de una LE. Con el ítem (26) se aprecia la noción de nerviosismo cuando los estudiantes comparan una clase oral de una LE con otras asignaturas. En el ítem (30) se ilustran sentimientos relacionados con ansiedad y creencias.

El ítem (16) se enfoca en demostrar la ansiedad que sienten los estudiantes en una clase oral de una LE, aun cuando se han preparado previamente para hablar en ella. En contraste, el ítem (22) indica si los aprendices sienten o no presión al prepararse para una clase oral de una LE.

Los ítems (10), (25) están relacionados con sentimientos de preocupación que experimentan los estudiantes sobre las consecuencias de reprobado una clase oral de LE. Así como también miedo a quedar retrasado en comparación con los demás compañeros. Para expresar las actitudes que tienen los aprendices sobre la comunicación oral con hablantes nativos de la LE se aprecian en los ítems (14) y (32).

Una vez explicado el contenido de la FLCAS, la categorización de sus ítems y lo que se busca investigar con cada uno de ellos, se procede a la explicación del

segundo instrumento que fue aplicado para la recolección de los datos necesarios para llevar a cabo este estudio.

3.4.2 Entrevista

El segundo instrumento utilizado para la recolección de información fue una entrevista la cual “consiste en la interacción entre dos personas, en este caso, una de ellas es el investigador, quien formula determinadas preguntas relativas al tema de estudio, mientras que la otra (el entrevistado) proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada (Sabino, 1992, p.111).

Con el fin de incrementar la confiabilidad de los resultados obtenidos con la FLCAS, se procedió a aplicar una entrevista. Messadh (2006) argumenta que la realización de una entrevista permite resaltar las creencias individuales, sentimientos y actitudes de los entrevistados. Asimismo, indica que a través de una investigación cualitativa el investigador tiene la oportunidad de obtener información que no puede ser suministrada por una investigación empírica.

De acuerdo a Grinnell (citado en Hernández y otros 2006), las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. Para este estudio, se utilizó una entrevista abierta. Hernández y otros (2006), indican que este tipo de entrevistas “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems)” (p. 597). Para recolectar la información cualitativa necesaria que complementa esta investigación, se creó un banco de 11 preguntas (ver apéndice 2), las cuales fueron redactadas con base en la metodología aplicada por Messadh (2006) en su estudio, donde se toman en cuenta las puntuaciones arrojadas por la FLCAS de aquellos ítems que proyectaron mayor valoración

3.5 VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

La validez y confiabilidad de los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos en una investigación son fundamentales para la obtención de resultados de calidad. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), la validez “se refiere al grado en el que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 277). Por otro lado, estos mismos autores, consideran la confiabilidad como el “grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 277).

Por su parte, Sabino (1992), considera que una escala es capaz de aportar información objetiva cuando cumple con estos requisitos. Este autor define la confiabilidad como “una medida de consistencia de la escala que nos evalúa su capacidad para discriminar en forma constante entre un valor y otro” (p. 99). Así mismo, la validez “indica la capacidad de la escala para medir las cualidades para las cuales ha sido construida y no otras parecidas” (Sabino, 1992, p. 99).

Para efectos de este estudio, se utilizó la *Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS)*, para medir los niveles de ansiedad de los estudiantes. Este instrumento fue diseñado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), para conocer los niveles de ansiedad general de los alumnos en el proceso de aprendizaje de un idioma. Estos autores aplicaron esta escala, en estudios separados, a 300 estudiantes de una lengua extranjera en la Universidad de Texas, Austin – Estados Unidos. Este instrumento demostró una confiabilidad y validez satisfactoria en la población estudiada. La confiabilidad de los puntajes arrojados por la FLCAS en la presente investigación, fue determinada con el coeficiente Alfa Cronbach, y fueron computados utilizando el *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales* (por sus siglas en inglés, SPSS), en su versión 19. El coeficiente obtenido fue de 0,90

garantizando la confianza de los resultados arrojados por este instrumento, debido a la alta confiabilidad del mismo.

3.6 PROCEDIMIENTOS

3.6.1 Aplicación de los Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizó una versión en español de la FLCAS, para garantizar que los participantes comprendieran el contenido de la misma. Para esto, se tomaron como punto de apoyo los instrumentos ya traducidos por Pérez-Paredes y Martínez (2000-2001) y Ortega (1998), utilizados anteriormente en sus investigaciones. Previo a la aplicación del instrumento, la investigadora se reunió con los profesores de las asignaturas Inglés Intensivo I e Introducción a la Literatura, para informarles el propósito de la investigación y hacer solicitud de su colaboración. Luego, en horario de clases, la investigadora se dirigió a las aulas donde se imparten estas asignaturas y explicó a los estudiantes la finalidad de este estudio, pidió su contribución para responder los cuestionarios. Seguidamente, se le solicitó a los participantes que fuesen lo más honestos posible en cuanto a las respuestas emitidas, de manera que estas no interferirían con su desenvolvimiento académico, así como también no habían respuestas correctas e incorrectas.

Una vez que fue aplicada la FLCAS, los datos fueron computados utilizando el *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales* (SPSS), para localizar la media y la desviación estándar de las respuestas emitidas por los estudiantes. Tomando en cuenta los ítems que arrojaron mayor puntuación, se redactaron las preguntas contenidas en la entrevista (ver apéndice 2). Para la aplicación de la entrevista, la investigadora citó a 16 estudiantes de la muestra estudiada, 8 para cada nivel (básico y avanzado). Los alumnos se presentaron a la hora acordada y se mostraron bastante receptivos a ser entrevistados. La entrevista fue grabada, con el consentimiento de los participantes,

se les solicitó ser lo más honestos posibles, esclareciéndoles que no había respuestas correctas o incorrectas y cada comentario que pudiesen hacer contribuiría de manera positiva a la investigación.

3.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta sección, se procede a explicar cómo se analizaron los resultados emitidos por la FLCAS, los cuales se agruparon en tres categorías: aprensión a la comunicación, miedo a una evaluación negativa y otros sentimientos que reflejan ansiedad. Los puntajes obtenidos de la FLCAS se analizaron a través del *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales* (SPSS), en su versión 19. En el apéndice 3, se puede apreciar la frecuencia con que los sujetos respondieron a cada uno de los ítems contenidos en la FLCAS.

El análisis de la escala se presenta de forma tabular, donde cada uno de los ítems son mostrados con las respuestas de los participantes, desde totalmente en desacuerdo (TD) hasta totalmente de acuerdo (TA), estos resultados se representaron en porcentajes. Las columnas se encuentran organizadas de la siguiente manera: (Ítem) para referirse a las diferentes afirmaciones contenidas en la FLCAS. (N), indica el número de participantes y (%) para expresar la frecuencia con que los estudiantes respondieron a cada uno de los ítems. En las tablas se representaran los dos grupos de estudiantes (básico e intermedio) de forma separada. Los porcentajes obtenidos serán agrupados en las categorías de desacuerdo (D), de acuerdo (A) y ni de acuerdo ni en desacuerdo (N).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se procede a presentar los análisis cuantitativos y cualitativos correspondientes a los instrumentos utilizados en la recolección de datos para llevar a cabo este estudio. A continuación se describe como fueron analizados los datos obtenidos, tanto de la FLCAS como de la Entrevista. Para este estudio, las categorías y sub-categorías en las que se dividen las FLCAS son tomadas de la propuesta hecha por Messadh (2006), en su estudio sobre ansiedad en la producción oral. Las preguntas de la entrevista se diseñaron tomando en cuenta los ítems que arrojaron mayores puntuaciones, independientemente si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la información contenida en cada ítem.

Los puntajes arrojados por la FLCAS demostraron tener una confiabilidad significativa, demostrado con el coeficiente de alpha de Cronbach de 0,90. La media y la desviación estándar de la ansiedad en la producción oral en una clase de inglés como LE, reportada por los sujetos estudiados, se puede apreciar en la Tabla 3. De acuerdo a estos resultados, se puede decir que los estudiantes padecen de ansiedad en una medida moderada o en un nivel intermedio. Las medias obtenidas fueron de 2,91

para los estudiantes de nivel básico y 2,87 para los alumnos de avanzado, donde (1) representa la menor puntuación y (5) la mayor.

4.1.1 De la Escala de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS)

Tabla 3: Estadísticas descriptivas sobre la Niveles de Ansiedad en la Producción Oral en una Clase de LE, en Niveles Básico y Avanzado

Ítems FLCAS	NivelBásico	NivelAvanzado					
	o	Nº	M	DT	Nº	M	DT
1.- Nunca me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés.		30	2,70	1,18	30	2,37	1,16
2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.		30	3,80	1,06	30	4,03	1,22
3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.		30	2,47	1,22	30	2,50	1,48
4.- Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.		30	2,87	1,61	30	2,93	1,64
5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.		30	2,87	1,78	30	2,87	1,74
6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.		30	3,07	1,57	30	3,07	1,70
7.- Continuamente pienso que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.		30	2,93	1,39	30	2,93	1,34
8.- Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de inglés.		30	2,93	1,39	30	3,23	1,55
9.- Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien.		30	4,20	1,06	30	4,07	1,29
10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés.		30	3,60	1,07	30	3,50	1,33
11.- No comprendo por qué razón algunas		30	3,13	1,2	30	3,47	1,31

personas se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.			2			
12.- En la clase de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	30	3,37	1,5 2	30	3,20	1,42
13.- Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.	30	2,00	1,3 1	30	1,87	1,25
14.- No me pondría nervioso si conversará con hablantes nativos del inglés.	30	2,37	1,2 5	30	2,40	1,30
15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo.	30	3,43	1,2 5	30	3,10	1,52
16.- Siento temor aun cuando estoy preparado para una presentación oral en inglés.	30	2,87	1,5 3	30	2,53	1,50
17.- A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés.	30	2,30	1,3 2	30	2,27	1,14
18.- Me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés.	30	2,47	1,0 4	30	2,57	1,25
19.- Me produce temor que el profesor de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	30	3,43	1,7 2	30	3,63	1,52
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	30	3,20	1,1 6	30	3,07	1,14
21.- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundido me siento.	30	2,07	1,3 1	30	1,90	1,30
22.- No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	30	2,53	1,4 3	30	3,00	1,64
23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el inglés que yo.	30	3,07	1,4 4	30	2,80	1,42
24.- Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otros estudiantes.	30	2,63	1,2 7	30	2,40	1,25
25.- Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	30	2,93	1,4 6	30	2,43	1,31
26.- Me siento más tenso y nervioso en las clases de inglés que en las otras clases.	30	2,57	1,2 8	30	2,50	1,43
27.- Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	30	2,97	1,1 6	30	2,77	1,36
28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy seguro y relajado.	30	2,10	1,1 3	30	2,47	1,41
29.- Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	30	3,17	1,1 5	30	2,87	1,31
30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.	30	3,13	1,4 8	30	3,07	1,31

31.- Temo que mis compañeros de clases se rían de mi cuando hablo en inglés.	30	2,83	1,4 2	30	2,70	1,47
32.- Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del inglés.	30	2,47	1,2 5	30	2,70	1,26
33.- Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	30	3,50	1,3 8	30	3,70	1,46
Total	30	2,91	0,64	30	2,87	0,68

N: Número de sujetos estudiados M: Media DT: Desviación típica o estándar

Para el análisis de los resultados arrojados por la FLCAS se organizaron tres categorías: aprensión a la comunicación, temor a una evaluación negativa y otros sentimientos que reflejan ansiedad.

4.1.1.1 Aprensión a la Comunicación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la primera categoría de la FLCAS, y serán examinados en función de las diferentes variables relacionadas al factor ansiedad, específicamente en la producción oral en una LE. Estas variables son: baja autoestima y falta de confianza, producción oral sin preparación previa, input no comprendido y comunicación oral frente a la clase de inglés.

A.- Baja Autoestima y Falta de Confianza

En este caso, las variables baja autoestima y falta de confianza se agrupan en la misma categoría por su alto índice de afinidad y la influencia que una tiene sobre la otra. Los ítems correspondientes a esta categoría son el (1) y el (18).

Tabla 4: Ansiedad relacionada a la baja autoestima y a la falta de confianza

Ítems	Escala	Grupo NB		Grupo NA	
		Nº	%	Nº	%

1	D	13	43,3%	18	60%
	N	8	26,7%	6	20%
	A	9	30%	6	20%
18	D	16	53,3%	16	53,3 %
	N	8	26,7%	6	20%
	A	6	20%	8	26,7 %

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

N°: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(1) “Nunca me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés”.

Para el ítem (1), 13 participantes de los 30 correspondientes al nivel básico (NB), equivalentes al 43,3% del 100%, respondieron estar en desacuerdo con esta afirmación. Así mismo, 18 estudiantes de los 30 estudiados, equivalentes al 60%, correspondiente al nivel avanzado (NA), expusieron no estar de acuerdo. Esto sugiere que independientemente del nivel de suficiencia de los estudiantes, los niveles de ansiedad pueden verse afectados por la variable autoestima.

(18) “Me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés”.

Para el ítem (18), 16 estudiantes equivalentes al 53,3% de (NB), rechazaron la sugerencia de esta afirmación. De igual manera, 16 (53,3%) participantes correspondientes al (NA) respondieron no estar de acuerdo con este ítem. Ambos grupos arrojaron el mismo porcentaje 53,3 % en la respuesta correspondiente a esta

afirmación, donde se puede apreciar que más de la mitad de los participantes no se sienten seguros de sí mismos al hablar en inglés en el aula de clases.

B.- Producción Oral sin Preparación Previa

Muchos estudiantes experimentan sentimientos de ansiedad cuando se les pide hablar en la clase de inglés, sin que estos se hayan preparado previamente. En esta categoría se analizan los resultados arrojados por la FLCAS para los ítems (9) y (33), que describen esta variable.

Tabla 5: Temor a hablar en inglés sin preparación previa

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
9	D	2	6,7%	5	16,7%
	N	5	16,7%	2	6,7%
	A	23	76,6%	23	76,6%
33	D	7	23,3%	6	20%
	N	6	20%	4	13,3%
	A	17	56,7%	20	66,7%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(9) *“Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien”.*

Para el ítem (9), 23 estudiantes del nivel básico, equivalente al 76,6 %, estuvieron de acuerdo con la información suministrada por este ítem. Los participantes del nivel avanzado, arrojaron los mismos datos, 23 estudiantes igual al 76,6 %, más de la mitad de la población estudiada, en este nivel, coincidieron con el grupo anterior, también expresaron estar de acuerdo con esta afirmación. Esto ilustra que no importa el nivel de suficiencia de los estudiantes, cuando se les pide que hablen en la clase de inglés sin haberse preparado previamente, se incrementan sus niveles de ansiedad.

(33) *“Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano”.*

Para el ítem (33), 17 participantes de nivel básico, correspondientes a 56,7 % expresaron estar de acuerdo con la información de este anunciado. Por otro lado, 20 estudiantes del nivel avanzado, equivalente al 66,7 %, también estuvieron de acuerdo con esta afirmación. Al igual que el ítem anterior, los estudiantes de ambos niveles afirman que prepararse previamente para expresarse en clases es importante, ya que de esta forma los niveles de aprensión en la comunicación oral disminuirían.

C.- Input no Comprendido

En esta categoría se analizarán los ítems (4) y (29), en los que se reporta el constructo ansiedad ligado a la información transmitida por el profesor. Los alumnos tienden a experimentar aprensión cuando no logran entender cuando se les habla en la lengua que están aprendiendo.

Tabla 6: Ansiedad generada por información no comprendida

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
4	D	15	50%	14	46,7%
	N	2	6,7%	3	10,0%
	A	13	43,3%	13	43,4%
29	D	8	26,7%	13	43,3%
	N	9	30,0%	4	13,3%
	A	13	43,3%	13	43,4%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(4) *“Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés”.*

Para el ítem (4), 15 estudiantes del nivel básico, no estuvieron de acuerdo con esta afirmación, ellos representan el 50 % de la muestra estudiada en este nivel. En el nivel avanzado, 14 estudiantes (46,7%), expresaron su desacuerdo con este ítem. Es evidente que para ambos grupo, la mitad de los estudiantes experimentan ansiedad al no comprender al profesor.

(29) *“Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor”.*

En este enunciado, 13 alumnos del nivel básico, 43,3%, respondieron estar de acuerdo con esta afirmación. De igual forma, 13 (43,3%) estudiantes de nivel

avanzado estuvieron de acuerdo con este ítem. Los resultados obtenidos del análisis de estos dos ítems indican que no comprender la información suministrada por el profesor en forma oral puede incrementar los niveles de ansiedad de los estudiantes.

D.- Hablar Frente a la Clase

En esta sección se revisan los enunciados que expresan sentimientos de aprensión al hablar en la clase de LE. Para esta sub-categoría se tomaron los ítems (3), (20), (24), (27) y (13).

Tabla 7: Ansiedad como resultado de hablar en clases

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA			
		Nº	%	Nº	%	
3	D	17	56,7%	18	60,0%	
	N	5	16,7%	1	3,3%	
	A	8	26,6%	11	36,7%	
20	D	6	20,0%	9	30,0%	
	N	14	46,7%	10	33,3%	
	A	10	33,4%	11	36,7%	
24	D	15	50,0%	19	63,4%	
	N	6	20,0%	4	13,3%	

	A	9	30,0%	7	23,4%
27	D	9	30,0%	14	46,7%
	N	9	30,0%	2	6,7%
	A	12	40,0%	14	46,6%
13	D	21	70,0%	23	76,7%
	N	4	13,3%	3	10,0%
	A	5	16,7%	4	13,4%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(3) *“Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés”.*

Para el ítem (3), 17 estudiantes del nivel básico, que representan 56,7%, expresaron estar en desacuerdo con esta afirmación. Del nivel avanzado, 18 alumnos (60%), estuvieron en desacuerdo con este enunciado. Estos resultados indican que, para ambos niveles, más de la mitad de los estudiantes no experimentan sentimientos de nerviosismo cuando se les solicita su participación en clases.

(20) *“Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés”.*

En esta afirmación, 14 estudiantes (46,7%), casi la mitad de los sujetos del nivel básico, no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, optaron por emitir una opinión neutra. En contraste, 11 alumnos (36,7%) del nivel avanzado, emitieron estar

de acuerdo con este enunciado. Aunque, 10 (33,3%) de ellos respondieron de forma neutral. Esta diferencia no es muy significativa. Se puede apreciar que para la mayoría de los participantes intervenir en clase no genera niveles tan altos de temor.

(24) *“Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otros estudiantes”.*

Para este ítem, 15 alumnos (50,0%), la mitad de la muestra del nivel básico no estuvieron de acuerdo con este enunciado. Mientras que, 19 estudiantes (63,4%), más de la mitad de los participantes, del nivel avanzado expresaron estar en desacuerdo. Con esto se evidencia, que los sujetos de ambos niveles no presentan aprensión al hablar frente a otros estudiantes.

(27) *“Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de inglés”.*

En este caso, 12 (40%) participantes del nivel básico estuvieron de acuerdo con esta afirmación. Para los alumnos del nivel avanzado, 14 de ellos (46,6%), están de acuerdo con la información emitida en este ítem. Casi la mitad de los participantes estudiados, de ambos grupos, se sienten nerviosos y confundidos al hablar en una clase de LE. Con esto se evidencia que cuando la participación de los estudiantes es solicitada por el profesor, los alumnos pueden experimentar nerviosismo y temor a hablar frente a la clase.

(13) *“Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés”.*

Para la afirmación (13), 21 participantes del nivel básico, equivalente al (70 %), respondieron estar en desacuerdo. Mientras que, 23 (76,7%) estudiantes del nivel avanzado, no estuvieron de acuerdo con la información que arroja este ítem. Con estos resultados, se puede apreciar que los sentimientos de vergüenza no afectan a la

mayoría de los sujetos estudiados. Esto sugiere que cuando los estudiantes participan de forma voluntaria no experimentan sentimientos de temor.

4.1.1.2 Temor a una Evaluación Negativa

En esta sección, se presentan los análisis de los ítems correspondientes a la categoría temor a una evaluación negativa. Donde están contenidos ítems que expresan sentimientos de aprensión a las evaluaciones, bien sea desde el punto de académico o personal (visión del aula como un ambiente social), donde se analizan las actuaciones y la competencia de los estudiantes en una LE. A continuación se presentan los ítems para las sub-categorías de temor a cometer errores (corrección de errores), ansiedad y competencia, y ansiedad en la producción oral.

A.- Temor a Cometer Errores

En esta sub-categoría se analizan los resultados arrojados para los ítems (2), el cual está relacionado con sentimientos de temor a cometer errores. En los ítems (15) y (19), expresan el temor de los estudiantes a ser evaluados negativamente por el profesor o no comprender las correcciones hechas por el mismo. En la tabla 8, se pueden apreciar los resultados arrojados por la FLCAS para estos enunciados.

Tabla 8: Temor a cometer errores y ansiedad a la corrección de errores

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA			
		Nº	%	Nº	%	
2	D	5	16,7%	4	13,4%	
	N	5	16,7%	3	10,0%	
	A	20	66,7%	23	76,7%	

15	D	7	23,3%	11	36,6%
	N	6	20,0%	5	16,7%
	A	17	56,7%	14	46,6%
19	D	11	36,6%	9	30,0%
	N	2	6,7%	2	6,7%
	A	17	56,7%	19	63,3%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

N°: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(2) *“No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés”.*

Para este ítem, 20 estudiantes equivalentes a un 66,7% de estudiantes pertenecientes al nivel básico, respondieron estar de acuerdo con esta afirmación. Por su parte, 23 estudiantes, los cuales representan un 76,7% de la muestra perteneciente al nivel avanzado expusieron estar conforme con este enunciado. Con esto se evidencia que la mayoría de los alumnos de ambos niveles no presentan sentimientos de aprensión a la hora de cometer errores al hablar en una clase de LE.

(15) *“Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo”.*

En este enunciado, se expresan sentimientos de temor que padecen los estudiantes al no comprender información suministrada por el profesor (input no comprendido). Para el nivel básico, 17 estudiantes, representando un 56%, un poco más de la mitad de los sujetos estudiados, respondieron estar de acuerdo con esta premisa. Para el nivel avanzado, 14 alumnos, equivalentes a 46,6 % de la muestra,

estuvieron de acuerdo con esta afirmación. La diferencia entre ambos no es muy significativa; sin embargo se puede apreciar que no comprender las correcciones realizadas por el profesor, producen aprensión en los estudiantes. Este tipo de temor puede deberse a que ellos consideran que cada una de las correcciones realizadas por el profesor les puede ayudar a mejorar su desempeño en la lengua que están aprendiendo.

(19) *“Me produce temor que el profesor de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo”.*

Para este ítem, 17 estudiantes del nivel básico (56,7%), respondieron estar de acuerdo con esta afirmación. Mientras que, 19 alumnos (63,3%) del nivel avanzado, estuvieron de acuerdo con esta proposición. Se puede apreciar que ambos grupos sufren de aprensión al ser corregidos por el profesor, sin embargo la muestra del nivel avanzado es un poco mayor. Esto sugiere que los estudiantes de nivel avanzado sienten mayor temor de ser evaluados negativamente por el profesor.

B. - Ansiedad y Competencia

En contextos de aulas de clases, muchos estudiantes presentan cierta aprensión por sentirse menos capaces que sus compañeros o ser juzgados o evaluados por ellos de forma negativa. En esta sección, se muestran los resultados obtenidos de los ítems (7), (23) y (31).

Tabla 9: Ansiedad y Competencia

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%

7	D	10	33,3%	11	36,7%
	N	10	33,3%	11	36,7%
	A	10	33,4%	8	26,7%
23	D	11	36,7%	14	46,6%
	N	6	20,0%	6	20,0%
	A	13	43,3%	10	33,4%
31	D	12	40,0%	15	50,0%
	N	7	23,3%	7	23,3%
	A	11	36,6%	8	26,7%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(7) “Continuamente pienso que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo”.

Para este ítem, los resultados son variados. En nivel básico, 10 (33,3%) de ellos estuvieron de acuerdo con esta afirmación, 10 (33,3%) en desacuerdo y 10 (33,4) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, los alumnos de nivel avanzado, 11 (36,7%) estuvieron en desacuerdo con este enunciado, 11 (36,7%) no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, y 8 (26,7%) estuvieron de acuerdo. Estos resultados indican que sentimientos de competitividad no son significativos en la muestra estudiada. La mayoría de los estudiantes para ambos no se sienten intimidados por las habilidades de sus compañeros con respecto al uso del idioma.

(23) *“Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el inglés que yo”.*

En este enunciado, 13 estudiantes (43,3%) de los estudiantes del nivel básico estuvieron de acuerdo con esta información. En contraste, 14 (46,6%) de los alumnos del nivel avanzado expresaron estar en desacuerdo con este ítem. Para este caso, se puede decir que el nivel de suficiencia de ambos niveles tiene cierta influencia en los resultados obtenidos para este ítem, ya que los sujetos del primer grupo consideran que sus habilidades con respecto al idioma son menores en comparación con sus compañeros. A diferencia del segundo grupo quienes reportaron no sentirse intimidados por los demás estudiantes. Sin embargo, es importante resaltar que la muestra, del nivel básico, que está de acuerdo con este enunciado no es muy significativa con respecto al ítem anterior.

(31) *“Temo que mis compañeros de clases se rían de mi cuando hablo en inglés”.*

Sentimientos de temor de recibir burlas por parte de los compañeros de clases son expresados en este ítem, en el cual 12 estudiantes del nivel básico (40%), expresaron estar en desacuerdo con la información arrojada por esta afirmación. Para el nivel avanzado, 15 estudiantes (50%) respondieron no estar de acuerdo con este enunciado. Para ambos grupos, menos de la mitad de la muestra estudiada teme recibir burlas de sus compañeros al comunicarse en inglés.

C.- Ansiedad en la Producción Oral

En esta sub-categoría, se toman en consideración los ítems (8) y (21), que reflejan sentimientos relacionados al temor que les generan a los alumnos presentar evaluaciones orales.

Tabla 10: Ansiedad en la producción oral

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
8	D	13	43,4%	10	33,3%
	N	7	23,3%	7	23,3%
	A	10	33,3%	13	43,3%
21	D	22	73,4%	23	76,7%
	N	2	6,7%	2	6,7%
	A	6	20,0%	5	16,7%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(8) “Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de inglés”.

Para este enunciado, 13 (43,3%) estudiantes del nivel básico están en desacuerdo con este ítem. En contraste, 13 (43,3 %) alumnos del nivel avanzado están de acuerdo con esta información. Esto evidencia que casi la mitad de los sujetos estudiados del primer grupo sienten aprensión ante una evaluación en una LE. A diferencia del segundo grupo que sienten mayor confianza al momento de ser evaluados. Sin embargo, un tercio de la muestra de estudiantes del nivel avanzado presenta sentimientos de inquietud ante evaluaciones orales en inglés.

(21) *“Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundido me siento”*.

Más de la mitad de los sujetos estudiados para ambos niveles respondieron estar en desacuerdo con este enunciado. Para el nivel básico 22 estudiantes equivalente al (73,4%), y para el nivel avanzado 23 estudiantes (76,7%). La mayoría de los alumnos de ambos grupos no presentan ansiedad ante la presentación de evaluaciones orales cuando se han preparado previamente.

4.1.1.3 Otros Sentimientos que Reflejan Ansiedad

En esta sección, se presentan los datos pertenecientes a la última categoría de la FLCAS. Horwitz, Horwitz y Cope (1986), dividieron esta escala en: aprensión a la comunicación, miedo a las evaluaciones y temor a una evaluación negativa. Para este estudio, se utilizó la FLCAS, con la modificación realizada por Messadh (2006) en su investigación, donde las dos últimas categorías propuestas por Horwitz y colaboradores se unifican en una sola; y propone una nueva categoría “otros sentimientos que reflejan ansiedad”, donde se muestran sub-categorías relacionadas a: actitud negativa al hablar, indicadores conductuales de ansiedad, aprensión en la producción oral, ansiedad al fracaso, aprensión a comunicarse con hablantes nativos.

A.- Actitud Negativa al Hablar

En esta sub-categoría se muestran los resultados arrojados por los ítems (5), (11) y (30), los cuales están relacionados con las creencias de los estudiantes con respecto a hablar en una LE.

Tabla 11: Actitud negativa al hablar

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
5	D	16	53,4%	16	53,3%
	N	1	3,3%	2	6,7%
	A	13	43,3%	12	40,0%
11	D	8	26,7%	6	20,0%
	N	13	43,3%	10	33,3%
	A	9	30%	14	46,7%
30	D	9	30%	11	36,6%
	N	8	26,7%	7	23,3%
	A	13	43,3%	12	40%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(5) “No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés”.

Para este ítem, 16 participantes (53,4%) del nivel básico estuvieron en desacuerdo con la información de este enunciado. De igual manera, para el nivel avanzado 16 estudiantes (53,4%) respondieron no estar de acuerdo. Con esto se

evidencia que no importa el nivel de suficiencia de los estudiantes hay presencia de una actitud negativa con respecto a hablar en inglés.

(11) “No comprendo por qué razón algunas personas se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.

Con respecto a esta afirmación, 9 estudiantes de nivel básico equivalente a 30%, emitieron estar de acuerdo con la información de este enunciado. Por otro lado, 14 (46,7 %) alumnos del nivel avanzado, expusieron estar de acuerdo con esta premisa. Casi la mitad de los alumnos del segundo grupo tienen una actitud positiva con respecto a hablar en clases de inglés, esto puede deberse a que ellos han tenido un mayor contacto con el idioma. A diferencia de los estudiantes del nivel básico, quienes por estar en una de las etapas iniciales pueden presentar desconocimiento de ciertas estructuras y características de la lengua que están aprendiendo.

(30) “Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés”.

En este enunciado, 13 estudiantes (43,3%) del nivel básico, estuvieron de acuerdo con la información aquí emitida. Con respecto a los alumnos del nivel avanzado, 12 de ellos equivalente al (40%), también estuvieron de acuerdo con este ítem. Con esto, se evidencia que hay preocupación por parte de los sujetos por alcanzar la precisión en el uso del inglés, esto puede deberse a que la mayoría de los aprendices de un idioma consideran que deben hablar correctamente la lengua que están aprendiendo.

B.- Indicadores Conductuales de Ansiedad

Por ser la ansiedad una variable afectiva, en esta sección se presentan los ítems que expresan conductas ligadas a la ansiedad en la producción oral, tales como: olvido, falta de concentración y nerviosismo. Los resultados para los ítems (6) y (12) se presentan en la tabla 12.

Tabla 12: Algunas conductas relacionadas a la ansiedad

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
6	D	9	30,0%	12	40,0%
	N	9	30,0%	3	10,0%
	A	12	40,0%	15	50,0%
12	D	8	26,7%	10	33,4%
	N	7	23,3%	6	20,0%
	A	15	50,0%	14	46,6%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(6) “Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase”.

Para este enunciado, 12 estudiantes, equivalentes al (40%) del nivel básico estuvieron de acuerdo con la información arrojada por este ítem. Con respecto a los alumnos del nivel básico, la mitad de la muestra estudiada, 15 estudiantes (50%) expusieron estar de acuerdo con esta premisa. Es evidente, que en ambos grupos, los estudiantes experimentan falta de concentración durante la clase. Esto puede ser motivo de factores tanto externos como internos. En el primer caso, cuan motivador sea el profesor, el horario de la clase, el estado de las aulas, etc. Con respecto a los factores internos, problemas personales de los estudiantes, motivación intrínseca, actitud hacia el idioma o hacia la asignatura, preparación previa, conocimiento del tema que se está estudiando, entre otros.

(12) *“En la clase de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé”.*

En este ítem, 15 (50%) la mitad de la muestra estudiada para el nivel básico expresaron estar de acuerdo con esta afirmación. Por su parte, 14 estudiantes del nivel avanzado, equivalentes al (46,6%), estuvieron de acuerdo con esta premisa. Con este enunciado, se evidencia la presencia de nerviosismo en los sujetos estudiados, que puede ser causado por desconocimiento de vocabulario y el temor a cometer errores; lo que trae consigo que éstos no recuerden información que ellos ya conocen.

C.- Ansiedad en la Producción Oral

En esta sub-categoría, se toman en consideración los ítems que están relacionados a conductas de evasión, ansiedad al hablar sin preparación previa, y actitudes hacia una clase oral.

Tabla 13: Ansiedad en la producción oral

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA
-------	--------	----------	----------

		Nº	%	Nº	%
17	D	18	60,0%	17	56,6%
	N	4	13,3%	9	30,0%
	A	8	26,6%	4	13,3%
28	D	21	70,0%	17	56,6%
	N	5	16,7%	6	20,0%
	A	4	13,3%	7	23,3%
16	D	14	46,7%	17	56,7%
	N	4	13,3%	3	10,0%
	A	12	40,0%	10	33,3%
22	D	19	63,4%	14	46,7%
	N	3	10,0%	3	10,0%
	A	8	26,7%	13	43,3%
26	D	15	50,0%	16	53,4%
	N	7	23,3%	5	16,7%
	A	8	26,7%	9	30,0%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(17) “A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés”.

Para este ítem, 18 estudiantes del nivel básico, equivalente al 60%, estuvieron en desacuerdo con la información de este enunciado. Mientras que, 17 alumnos del nivel avanzado, quienes representan un (56,6%), respondieron optaron por la misma opción del grupo anterior. Estos resultados indican que más de la mitad de la muestra estudiada, para ambos grupos, no se inhibe de hablar en clases, éstos no sienten temor de expresarse cuando sienten ganas de hacerlo.

(28) “Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy seguro y relajado.

En el enunciado (28), 21 alumnos del nivel básico (70%), estuvieron en desacuerdo con esta afirmación. Para el nivel avanzado, 17 estudiantes (56,6%), expresaron no estar de acuerdo con este ítem. En esta sub-categoría se puede apreciar que la mayoría de los sujetos estudiados en ambos grupos, no se sienten relajados antes de entrar a la clase de inglés, puesto que temen presentar una imagen negativa de sí mismos ante los demás con respecto al idioma. De igual manera, la variable preparación previa puede estar presente y generar aprensión en los aprendices.

(16) “Siento temor aun cuando estoy preparado para una presentación oral en inglés”.

Para el nivel básico, 14 estudiantes, correspondientes al (46,7 %), expresaron estar en desacuerdo con la información de este ítem. Para el nivel avanzado, 17 alumnos (56,7%) no estuvieron de acuerdo con esta premisa. Estos resultados, indican que cuando los estudiantes se preparan previo a la clase sus niveles de ansiedad no se incrementan.

(22) “No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés”.

Para este ítem, 19 alumnos (63,4%) del nivel básico estuvieron en desacuerdo con esta afirmación. En el nivel avanzado, 14 estudiantes (46,7%), expresaron su desacuerdo con este enunciado. Con estos resultados, se reafirma la información arrojada por el ítem anterior. La preparación previa juega un papel importante en el desarrollo académico de los estudiantes de una LE, ya que esto contribuye a la disminución de sentimientos de aprensión.

(26) *“Me siento más tenso y nervioso en las clases de inglés que en las otras clases”*.

Para este enunciado, 15 estudiantes del nivel básico (50%), respondieron no estar de acuerdo con esta afirmación. Para el nivel básico, 16 alumnos (53,4%) estuvieron en desacuerdo con este ítem. Estos resultados, indican que una muestra representativa de sujetos estudiados, para ambos grupos, aun cuando expresarse en clases de inglés pueda generarles cierta aprensión, éstos no se sienten tan ansiosos en comparación con otras asignaturas.

D.- Ansiedad al Fracaso

En esta sub-categoría se analizan los resultados arrojados por los ítems (10) y (25), relacionados a la ansiedad al fracaso, donde se recogen datos que incluyen sentimientos de preocupación por parte de los estudiantes con respecto a su desempeño en clases.

Tabla 14: Ansiedad al fracaso en la producción oral en una clase de LE

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
10	D	4	13,3%	7	23,3%
	N	10	33,3%	7	23,3%
	A	16	53,3%	16	53,3%
25	D	12	40,0%	19	63,4%
	N	7	23,3%	4	13,3%
	A	11	36,7%	7	23,3%

NB: nivel básico

NA: nivel avanzado

Nº: número de participantes

%: frecuencia con que se respondió el ítem

D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo

N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(10) *“Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés”.*

Para el nivel básico, 16 estudiantes (53,3%) estuvieron de acuerdo con esta premisa. De igual manera, 16 alumnos (53,3%) respondieron estar de acuerdo con la información de este ítem. Con estos resultados, se puede evidenciar que un poco más de la mitad de los sujetos estudiados experimentan sentimientos de preocupación de fracasar en las clases de inglés. Los estudiantes se inquietan cuando sus esfuerzos no se ven reflejados en sus calificaciones.

(25) “Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado”.

En la tabla 14, se puede apreciar los resultados arrojados para este ítem. Para el nivel básico, 12 estudiantes (40%) respondieron estar en desacuerdo con este enunciado. En el nivel avanzado, más de la mitad de los sujetos, equivalente a un 63,4% no estuvieron de acuerdo con esta afirmación. Con estos resultados, se evidencia que sentimientos de preocupación a retrasarse o fracasar en una asignatura no afectan de manera significativa a los participantes de ambos grupos.

E.- Aprensión a Comunicarse con Hablantes Nativos

Esta sección, fue propuesta por Messadh (2006) para conocer qué idea tienen los estudiantes sobre la comunicación con hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo.

Tabla 15: Ansiedad a comunicarse con hablantes del inglés

Ítems	Escala	Grupo NB	Grupo NA		
		Nº	%	Nº	%
14	D	17	56,6%	16	53,4%
	N	6	20,0%	6	20,0%
	A	7	23,3%	8	26,6%
32	D	17	56,7%	15	50,0%
	N	6	20,0%	8	26,7%

	A	7	23,4%	7	23,3%
--	----------	---	-------	---	-------

NB: nivel básico
NA: nivel avanzado
Nº: número de participantes
%: frecuencia con que se respondió el ítem
D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo
N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo

(14) *“No me pondría nervioso si conversará con hablantes nativos del inglés”.*

Para este ítem, 17 estudiantes del nivel básico, equivalentes al (56,6%), estuvieron en desacuerdo con esta información. De igual manera, 16 (53,4%) alumnos del nivel avanzado respondieron no estar de acuerdo con este enunciado. Esto demuestra que un número representativo de estudiantes de ambos grupos, experimentan nerviosismo al comunicarse con hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Esto puede deberse a que los estudiantes temen cometer errores y proyectar una imagen negativa de sí mismos ante hablantes nativos.

(32) *“Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del inglés”.*

Para el nivel básico, 17 estudiantes (56,7%) no estuvieron de acuerdo con la información que se expresa en esta afirmación. Por otro lado, 15 (50%) alumnos del nivel avanzado, la mitad de los sujetos estudiados, expusieron no estar de acuerdo con esta premisa. Al igual que el ítem anterior, los resultados arrojados por este ítem indican que la interacción con hablantes nativos del inglés produce aprensión en los estudiantes, esto puede ser causado tanto por sentimientos de vergüenza como por el temor de no saber expresarse bien, o cometer errores cuando se habla en la lengua que se está aprendiendo.

4.1.2 De la Entrevista

En este apartado, se procede a explicar los resultados cualitativos suministrados por la entrevista (ver apéndice 2), aplicada a un grupo de 16 estudiantes, donde 8 de ellos pertenecían al grupo de nivel básico y los otros 8 alumnos correspondían al nivel avanzado. Los resultados se presentarán de acuerdo a las categorías en las que se encuentran presentados los datos en la FLCAS, aprensión a la comunicación, temor a una evaluación negativa y otros sentimientos que reflejan ansiedad. Los ítems considerados son aquellos que arrojaron mayores puntuaciones para la FLCAS.

4.1.2.1 Aprensión a la Comunicación

Para la categoría *aprensión a la comunicación* los ítems (9), (20), (29) y (33), son los que obtuvieron mayores puntuaciones.

Las afirmaciones (9) y (33) se ubican en la sub-categoría producción oral sin preparación previa. En la entrevista las respuestas dadas por los estudiantes correspondientes al ítem (9) *“Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien”*, concuerdan con los resultados obtenidos en la FLCAS. Sus testimonios evidencian la presencia de ansiedad cuando deben participar en clases sin tener una preparación previa o al desconocer el tema que el profesor este tratando. Los alumnos de ambos niveles expresaron sentirse nerviosos, avergonzados e incluso con falta de confianza cuando deben intervenir en clases y no han estudiado de antemano. Un participante del nivel básico expresó: *“cuando el material es nuevo y lo desconozco, me genera frustración. Incluso he llegado a sentirme deprimido y cuando esto sucede me comparo con mis compañeros”*. De manera similar una alumna del mismo nivel, *“me pongo muy nerviosa. Si me preguntan sobre algo que no se, mi confianza decae y a partir de allí*

respondo mal todo lo que me preguntan". En los estudiantes de nivel avanzado, el sentimiento de vergüenza fue más evidente, ya que les preocupaba lo que el profesor pueda pensar de ellos. Para ilustrar esto, una alumna expresó, *"me siento decepcionada de mi misma por no hacer mi trabajo. Me siento irresponsable"*. Otra estudiante comentó: *"cuando debo hablar y no me he preparado, busco excusas para salir del salón. Le digo al profesor que debo sacar unas copias urgentes o que debo hablar con otro profesor"*.

El enunciado (33) *"Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano"*, ofrece información similar al ítem anterior. Los entrevistados opinaron sentir vergüenza, frustración y nerviosismo. Sin embargo, algunos estudiantes expresaron que los sentimientos de ansiedad que experimentaron eran positivos, debido que los impulsaban a ser mejores, a tratar de responderle al profesor aun cuando no se habían preparado previamente. Una alumna del nivel avanzado comentó, *"me sorprende cuando el profesor me pregunta algo que no se. Pero ese temor es positivo porque me impulsa a responder"*. De igual manera, un estudiante de básico argumentó, *"cuando no entiendo, le pido al profesor que repita lo que dice... esa ansiedad que siento es positiva porque me hace buscar las respuestas de alguna manera. Me hacer querer mejorar"*.

En el ítem (20) *"Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés"*. La mayoría de los entrevistados de ambos grupos respondieron que se sienten cómodos cuando se les pide que intervengan siempre que estén preparados o tengan conocimiento sobre el tema que le estén preguntando. Incluso, algunos estudiantes comentaron sentirse halagados cuando el profesor les pide que participen en clases. Un alumno del nivel básico comentó: *"me gusta cuando el profesor me pide que intervenga en clase, me hace sentir que se preocupa por mi"*. Por su parte un estudiante del nivel avanzado dijo: *"lo tomo como un halago... significa para mí que me toma en cuenta y que me nota en el salón"*. Algunos

entrevistados expresaron que les gusta intervenir en clases porque sus errores pueden ser corregidos por el profesor, así como también consideran que logran aumentar sus conocimientos sobre el idioma. Un estudiante del nivel básico: *“me gusta intervenir en clases, de esa forma aprendo más”*. De la misma manera un entrevistado del nivel avanzado: *Si el profesor me pide que intervenga es porque tal vez cometo errores, que el mismo profesor ha notado y desea que yo los supere”*.

Para el enunciado (29) *“Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor”*. Los sentimientos experimentados por la mayoría de los entrevistados para este ítem tienen que ver con frustración y confusión. Alumnos de ambos niveles expresaron que su frustración al no comprender lo que dice el profesor los ha llevado a cuestionarse si son buenos en la carrera que están estudiando y si deben continuar estudiando. Un entrevistado del nivel básico comentó: *“cuando esto sucede me siento tan frustrado, que siento estoy en el sitio incorrecto y en el lugar incorrecto”*. Otro alumno expresó: *“me siento tan mal, que creo que estoy perdiendo el tiempo y que no lograré culminar el curso”*. En este orden de ideas, una alumna de nivel avanzado: *“me siento tan frustrada que me dan ganas de renunciar”*. Algunos participantes comentaron temían decirles al profesor que no comprendían por miedo a lo que éste podía pensar de ellos. Una estudiante avanzada: *“me da pena pedirle al profesor que repita, me preocupa lo que pueda pensar. Que crea que soy inmadura y que no me tomo en serio mi carrera”*. Los sentimientos de frustración y vergüenza son los que predominan en este ítem perteneciente a la sub-categoría de información no comprendida.

4.1.2.2 Temor a una Evaluación Negativa

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la categoría *temor a una evaluación negativa*, fue tomada de la metodología empleada por Messadh (2006). En esta sección se incluyen los ítems que describen sentimientos de temor a ser

evaluados por el profesor y por los compañeros en el aula de clase, vista como contexto social. Los enunciados (2), (8) y (19) fueron los que arrojaron mayores puntuaciones.

Para el ítem (2) *“No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés”*. La mayoría de los entrevistados expresaron sentirse cómodos al hablar en clases, siempre que se hayan preparado previamente. Lo cual parece ser un requisito indispensable para los estudiantes para ser exitosos en el aprendizaje de un nuevo idioma. Para ilustrar esto, uno de los comentarios emitidos por una estudiante de nivel avanzado: *“No me preocupa. Me siento nerviosa cuando no he estudiado”*. Otro alumno acotó: *“si el profesor me señala directamente a mí y no tengo conocimiento del tema, me pongo algo tenso, me sudan las manos y gagueo[SIC] un poco”*. De igual manera, algunos alumnos pertenecientes a ambos niveles, comunicaron haber experimentado sentimientos de temor y nerviosismo, principalmente por la opinión que el profesor pueda tener de ellos. En la opinión de un estudiante de nivel básico, *“me genera nervios el hecho de obtener una mala calificación”*. Este enunciado está incluido en la sub-categoría temor a cometer errores.

Las opiniones de los entrevistados para el ítem (8) *“Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de inglés”*, fueron diversas, especialmente en los alumnos del nivel básico. Algunos de ellos respondieron sentir más temor en las evaluaciones escritas. Una estudiante de este nivel indicó sentirse desesperada cuando presenta una evaluación escrita y dijo ser competitiva, *“me desespero después de una hora y media, y si veo que un compañero entrega su examen primero que yo, dejo de escribir, sin importar que no haya terminado y entrego la prueba al profesor. Soy muy competitiva en los estudios”*. Con respecto a las evaluaciones orales, muchos argumentaron sentir nervios antes de tomar la evaluación, y se relajaban una vez que estaban tomando el examen. Los nervios lo asociaban a la incertidumbre de la espera. Algunos entrevistados del nivel básico y la mayoría de los participantes del nivel avanzado indicaron que no experimentaban sensaciones de

ansiedad si habían estudiado de antemano. Un alumno de nivel avanzado argumentó, *“el cómo me siento varía de acuerdo al tipo de evaluación y cuán preparado este”*. En la opinión de otra estudiante, *“depende del tiempo que tenga para prepararme, si la evaluación es de un día para otro me pongo nerviosa. Pero, en general, me siento confiada”*. Esta afirmación está ubicada en la sub-categoría ansiedad en la producción oral.

Las respuestas emitidas por los entrevistados para el ítem (19) *“Me produce temor que el profesor de inglés este pendiente de corregir cada error que cometo”*, correspondieron con los resultados de la FLCAS. La mayoría de los estudiantes pertenecientes al nivel básico admitieron sentir nervios, presión e incluso frustración cuando el profesor los corregía. Ejemplo de esto, *“siento vergüenza de ser corregida por el profesor, porque me preocupa lo que piensa de mi”*. Otro alumno del nivel básico expresó, *“me molesta que el profesor me corrija, me siento presionado”*. De igual manera, estudiantes del nivel avanzado comentaron, *“me frustra cuando el profesor corrige cada error que cometo, porque pierdo las ideas que estoy expresando”*. Otra estudiante del mismo nivel, *“me molesta que el profesor me corrija delante de mis compañeros...en realidad, no me gusta que me corrijan”*. En contraste a estas opiniones, un grupo de entrevistados, de ambos niveles, expresaron que les gusta ser corregidos por el profesor, debido a que esto les permite mejorar sus habilidades con el idioma. Un alumno del nivel básico comentó, *“me siento bien cuando el profesor me corrige, porque así puedo mejorar y no volver a cometer los mismos errores”*. Un estudiante de nivel avanzado, *“cuando el profesor me corrige, siento que debo mejorar muchísimo y que gracias a ese profesor puedo en realidad ser mejor con el idioma”*. Al igual que el ítem (2), esta premisa se encuentra en la sub-categoría temor a cometer errores.

4.1.2.3 Otros Sentimientos que Reflejan Ansiedad

En este apartado se presentan los enunciados que describen otros sentimientos donde se puede apreciar ansiedad. Los ítems (6), (10), (11) y (30) presentaron mayor puntaje en esta categoría.

Para la sub-categoría, indicadores conductuales de ansiedad, del ítem (6) *“Durante la clase de inglés me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase”*, los resultados obtenidos coincidieron con la información obtenida de la FLCAS. Los entrevistados del nivel básico manifestaron que se desconcentraban si tenían algún problema personal, cuando no entendían el contenido o al profesor, cuando la clase se pone tediosa. Para mostrar esto, un alumno de nivel avanzado reveló, *“por lo general, si tengo un problema personal me desconcentro”*. Una alumna del mismo nivel comentó, *“no me concentro por completo, porque pienso en las cosas que debo hacer en las materias de educación”*. En contraste, los estudiantes del nivel avanzado comentaron estar concentrado en clases, puesto que de esa manera podían comprender las indicaciones del profesor. Para ilustrar esto, una alumna expresó, *“siempre me concentro en la clase, porque si no me pierdo y no comprendo al profesor”*. Un estudiante del mismo nivel, *“me concentro dependiendo de la hora y del material, como también de la metodología del profesor. Pero en la mayoría de los casos si lo estoy”*.

El ítem (10) *“Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés”*, se ubica en la sub-categoría ansiedad al fracaso. De acuerdo a las respuestas de los entrevistados para el nivel básico, la mayoría de los estudiantes argumentaron que si les preocupa lo que puede suceder si se equivocan al hablar en inglés en clases. Algunos de ellos expresaron que pronunciar de forma incorrecta es lo que más ansiedad les genera. Estos estudiantes también comentaron que le importa la opinión que el profesor tenga de ellos. Una alumna de este nivel, *“me preocupa lo que piense el profesor de mi. Temo que crea que no presto atención”*. Esta estudiante confesó que le gusta ser la favorita del profesor. Otro

comentario fue, *“me preocupa lo que piense el profesor de mi, que crea que no estudio o que soy bruto y que no sé hacer lo que se me pide”*. Algunos entrevistados se cuestionaron así mismos sobre sus habilidades en el idioma, *“me da vergüenza conmigo misma. Me pregunto sí sirvo para lo que estoy estudiando”*. Por otro lado, algunos estudiantes del nivel avanzado expusieron que experimentan sentimientos de vergüenza. *“Me preocupa que mis compañeros se burlen de mi, y también me preocupa salir aplazada”*. Otro estudiante comentó, *“me preocupa de manera personal, cometer un error repetidas veces... la mayoría de las veces, por la vergüenza del error, se me graba el mismo y no vuelvo a cometerlo”*.

La mayoría de los entrevistados coincidieron con las respuestas para el ítem (11) *“No comprendo por qué razón algunas personas se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés”*. Estudiantes de ambos niveles argumentaron que la falta de confianza es una de las razones por la cual muchos alumnos se inquietan cuando deben hablar en inglés. Para el nivel básico, los participantes comentaron, *“deben ser confiados al momento de hablar. Tener más confianza, que no se dejen intimidar”*. Una alumna expresó, *“creo que no deberían dejarse intimidar, ya que hablando ellos mejorarán la fluidez y sus habilidades en el idioma”*. Por su parte, los alumnos avanzados explicaron que la práctica continua, puede ayudar a elevar los niveles de confianza de los estudiantes. Para ilustrar esto, *“considero que estas personas deben practicar para mejorar y ganar confianza”*. Otro participante argumentó, *“pienso que la preocupación viene por la duda, y esa duda por falta de práctica”*.

Para el ítem (30) *“Me abrumba la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés”*. La mayoría de los estudiantes expresaron que aprender las reglas del inglés era tedioso, fastidioso y estresante. De los comentarios emitidos por los alumnos del nivel básico, *“la cantidad de reglas gramaticales me generan estrés. No sé como aprenderlas todas al mismo tiempo, sobre todo los tiempos verbales”*. Una alumna de este nivel, *“me parecen fastidiosas, sobre todo cuando las*

estructuras son similares. Esta confusión me genera molestia". En contraste, un estudiante argumentó, *"creo que se deben aprender para poder mejorar el nivel en el idioma"*. Sin embargo, los participantes del nivel avanzado consideran que conocer las estructuras y reglas del inglés pueden ayudar a incrementar los niveles de conocimientos de los estudiantes sobre la lengua que están aprendiendo. Un entrevistado del nivel avanzado argumentó, *"estas reglas son necesarias para nuestra formación como profesores del idioma... para impartir conocimientos sobre la lengua inglesa a otras personas"*.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 DISCUSIÓN

En este apartado se procede a explicar los resultados obtenidos en relación a los objetivos trazados para llevar a cabo este estudio. Donde se planteó como objetivo principal examinar el papel de la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en dos niveles de estudio en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente (UDO), Núcleo de Sucre. Con la finalidad de conseguir información más detallada y relevante, se planteó diagnosticar y determinar el nivel de ansiedad general en la producción oral de los estudiantes de inglés como LE en los niveles de estudios básico y avanzado. Así como también, identificar los factores que incrementan esos niveles de ansiedad general en los alumnos de ambos grupos. Esta variable afectiva interviene en el proceso de aprendizaje de una LE, influyendo en el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas de los estudiantes.

Con el primer objetivo, se buscó diagnosticar el nivel de ansiedad general en la producción oral de los estudiantes de inglés como LE en un nivel de estudio básico. Los resultados obtenidos con la FLCAS en la medición de la aprensión de los alumnos de este nivel, indicaron que éstos experimentan ansiedad general en la comunicación oral en una medida intermedia. Esto se puede evidenciar, a través de la

escala establecida en el capítulo 4, donde la media obtenida fue de 2,91 (ver tabla 3, siendo (1) la puntuación más baja y (5) la más alta. Con la aplicación de la FLCAS Horwitz y otros (1986), demostraron que los niveles de ansiedad en una LE son significativos en distintos aspectos del proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, lo que demuestra la posibilidad de encontrar estudiantes que experimentan niveles de aprensión en contextos de aulas de clases, específicamente en las etapas iniciales de estudios superiores.

Con respecto al segundo objetivo, fue planteado con el fin de determinar el nivel de ansiedad general en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de un nivel avanzado. Al igual que el grupo anterior, los niveles de aprensión general de los estudiantes de este nivel se ubicaron en una medida intermedia, de acuerdo a los resultados arrojados por la FLCAS, donde la media obtenida para este caso fue de 2,87. Se puede apreciar la presencia de la variable ansiedad en el desarrollo de la competencia oral de este grupo de estudiantes, sin embargo los niveles de la misma no son significativamente elevados, como para ser considerados alarmantes. No obstante, es necesario considerar los motivos que generan tensión en estos estudiantes, ya que en mayor o menor escala su desarrollo lingüístico se ve afectado. McCroskey (1977) concibió la aprensión a la comunicación como un nivel de miedo de un individuo a comunicarse de manera real o anticipada con otros. Lo que indica que el temor a hablar con otras personas puede entorpecer el aprendizaje de una LE.

Siguiendo este orden de ideas y tomando en cuenta los índices de la media obtenida para cada grupo, se puede decir que los estudiantes de los niveles básico y avanzado no presentan altos niveles de desasosiego en lo que a la comunicación oral se refiere. Aun cuando los estudiantes de ambos niveles, experimentaron aprensión en la misma medida (intermedia), se puede observar una pequeña diferencia en los resultados, la cual se inclina hacia el primer grupo. Esto puede ser consecuencia de

las discrepancias en los niveles de estudio debido a que los alumnos que cursan un nivel básico estaban en sus primeros contactos con la segunda lengua, pasando por un proceso de adaptación y reconocimiento de las distintas características del idioma que están aprendiendo. A diferencia de los estudiantes avanzados, quienes para este nivel, poseen un vocabulario más amplio y tienen mayor conocimiento de las estructuras y reglas que caracterizan al idioma inglés, así como también las distinciones entre éste y la lengua materna.

Investigaciones como la de Young (1990), sugieren que estudiantes con una marcada disimilitud en sus niveles de competencia tienden a presentar diferentes niveles de ansiedad. Por su parte, Rodríguez (1997), observó que a pesar de los distintos niveles de suficiencia del inglés de los estudiantes, éstos comparten percepciones similares con respecto a la ansiedad generada por las actividades de clases encuestadas para su investigación. Esta idea sirve de soporte para justificar los resultados que explican los dos primeros objetivos de este estudio. De manera que, la producción oral no es la fuente principal del incremento de los niveles de ansiedad general de los estudiantes de ambos grupos. Sin embargo, es conveniente resaltar que existen otras variables que generan ansiedad en el aprendizaje de un idioma e interfieren en el desarrollo de la competencia verbal de los estudiantes. Esto se puede ver, a través de los de los resultados obtenidos con los ítems que generaron mayor puntuación y que guardan relación con la aprensión a la comunicación.

Si observamos la tabla 3, los resultados de las medias arrojadas para el ítem (9) *“Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien”*, fue el que obtuvo mayor puntuación para ambos grupos de estudiantes. Lo que indica que la preparación previa juega un papel fundamental en el incremento de las habilidades comunicativas de los participantes. Esto se confirma con la información contenida en el ítem (33) *“Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano”*, donde la variable

preparación previa también está presente. Con esto, se evidencia, independientemente del nivel de suficiencia de cada grupo, que los estudiantes experimentan sentimientos de frustración cuando se les solicita hablar frente a la clase sin que éstos tengan conocimiento previo del tema que se esté estudiando. Estos hallazgos corresponden con el trabajo de, Young (1990) quien evidenció en su estudio que la mayoría de los estudiantes indicaron sentirse más relajados en clases cuando ellos habían estudiado la noche anterior o cuando se sentían preparados, contribuyendo esto a la disminución de los niveles de aprensión oral. De igual manera, Messadh (2006) en su investigación reportó que la variable hablar sin preparación previa, generó altos niveles de ansiedad en los estudiantes.

De igual manera, los ítems (20) y (29), relacionados a la aprensión a la comunicación, establecidos y desarrollados en los capítulos III y IV, recibieron altas puntuaciones por parte de los estudiantes. Para el ítem (20), *“Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés”*, de acuerdo a la FLCAS, la mayoría de estudiantes, de ambos niveles, reportaron una respuesta imparcial, donde no estuvieron de acuerdo ni en desacuerdo con este enunciado. De acuerdo con Aida (1994), algunos estudiantes al enfrentarse a situaciones que provocan ansiedad tienden a buscar la manera de manejar esas situaciones con el fin de disminuir o controlar el temor que los embarga. En las respuestas obtenidas de la entrevista, los estudiantes expresaron no sentir temor cuando el profesor les solicita su intervención, siempre y cuando éstos tengan conocimiento previo del tema a discutirse. Una vez más la variable preparación previa fue generadora de temor en los estudiantes y no la exposición a una situación que produzca ansiedad.

Por otra parte, el ítem (29) *“Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor”*, está relacionado con input no comprendido. Esto se evidencia cuando los estudiantes no comprenden la información emitida por el profesor o no entienden lo que éste dice, experimentando así ciertos niveles de

aprensión, que pueden ser enmarcados como un tipo de ansiedad ante una situación específica, ya que los estudiantes se reprimen de pedirle al profesor que explique nuevamente o que repita la información dada. McCroskey (1984) indicó que este tipo de aprensión es transitoria, ya que se experimenta con una persona o grupo de personas en un momento específico. La mayoría de los estudiantes entrevistados, expresaron que experimentan sentimientos de vergüenza y frustración cuando no comprenden al profesor cuando habla, y que temen manifestar sus dudas por temor a lo que éste pueda pensar de ellos (que no prestan atención a las indicaciones del profesor, que no son estudiantes aplicados o que no son inteligentes), la opinión del profesor parece ser de gran importancia para los estudiantes de ambos niveles.

En vista de que diversas variables afectivas interfieren en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de idiomas, el tercer objetivo de este estudio tiene como finalidad identificar los factores que incrementan los niveles de ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en los niveles básico y avanzado. La identificación de dichos factores se realizó de acuerdo a los resultados obtenidos de la FLCAS para las categorías temor a una evaluación negativa y otros sentimientos que reflejan ansiedad, tomando en cuenta aquellos ítems que presentaron una alta valoración.

Distintos autores (Aida, 1994; Phillips, 1992; Ortega, 1998; Rodríguez, 1995; entre otros) han explicado como las evaluaciones generan ansiedad en los estudiantes. De igual manera, la interacción en contextos de aulas de clases, vistos como un ambiente social, es considerada un aspecto negativo por muchos alumnos, debido a que éstos se sienten constantemente expuestos a la opinión de sus compañeros y la del profesor. Donde la mayoría de las veces los estudiantes se cohiben de expresarse en el idioma que están aprendiendo, por temor a emitir respuestas erradas, no solo en desde el punto de vista contextual, sino también con respecto a la pronunciación. Esto

se puede evidenciar en los ítems (2), (8) y (19), correspondientes a la categoría temor a una evaluación negativa.

Horwitz y otros (1986) y Young (1990), observaron en sus estudios reacciones negativas, por parte de los sujetos estudiados, con respecto al ítem (2) “*No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés*”, indicando que los estudiantes sienten temor de hablar en clases bien sea para evitar cometer errores o para no poner en riesgo la estima que tienen de ellos mismos. En contraste a éstos hallazgos, los alumnos de los niveles básico y avanzado, entrevistados para esta investigación afirmaron sentirse cómodos al hablar en clases, sin embargo, expresaron que, esa comodidad dependía de la preparación previa que tuvieran. Se puede apreciar que la variable preparación previa sigue siendo constante e importante para la actuación de los estudiantes y su desarrollo de la competencia oral. Estos alumnos también expresaron preocupación por la opinión que el profesor tenga de ellos, lo que les genera sentimientos de temor y nerviosismo.

En el ítem (19) “*Me produce temor que el profesor de inglés este pendiente de corregir cada error que cometo*”, diversas respuestas fueron emitidas por los estudiantes de ambos grupos, ya que la mitad de los estudiantes de nivel básico y la mitad del nivel avanzado, admitieron sentir nervios, presión, molestia e incluso frustración cuando el profesor los corregía. Mientras que, de igual manera (mitad de los estudiantes del nivel básico y mitad del nivel avanzado) comentaron que aprecian las correcciones realizadas por el profesor, ya que éstas les permiten incrementar y mejorar sus destrezas en el idioma. En el estudio de Pérez-Paredes y Martínez, durante el periodo (2000-2001), se demuestra el temor a las evaluaciones es un tipo de ansiedad diferente a la asociada con el aprendizaje de una LE. Considerando esta idea, podría decirse que en el presente estudio no se generaron altos niveles de ansiedad ante las evaluaciones por ser estas parte de un constructo diferente a la ansiedad ligada a al aprendizaje de un idioma. Estos autores comprobaron que la

ansiedad al hablar y miedo a una evaluación negativa son los componentes que mayor influencia tienen en el constructo de ansiedad en el aprendizaje de una LE.

De manera similar al enunciado (19), el ítem (8) “*Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de inglés*”, los resultados obtenidos fueron diversos. Para ambos grupos casi la mitad de los estudiantes expresaron sentir aprensión ante las evaluaciones. De acuerdo con los alumnos entrevistados, para el nivel básico, las pruebas escritas les generan mayor ansiedad, ya que ante las evaluaciones orales éstos tienen la oportunidad de corregir los errores que cometan y que el miedo lo padecen ante la expectativa de lo que se les pueda preguntar. En contraste a esta idea, la mayoría de los estudiantes de nivel avanzado explicaron que no experimentaban ansiedad si habían estudiado previamente a tomar una evaluación. Es evidente, que la variable preparación previa, es de gran importancia para los sujetos estudiados en este trabajo, ya que está presente en las distintas situaciones donde los estudiantes pueden experimentar sentimientos de aprensión. Tasee (2009) argumentó que no importa el tipo de evaluación que los estudiantes tomen, éstos siempre estarán propensos a sentir temor, debido a que deben cumplir con los requerimientos de la asignatura que estén cursando. En consecuencia, los estudiantes sienten temor a una evaluación negativa y tienden a ser ansiosos en ambientes donde se lleve a cabo las evaluaciones.

Los estudiantes con altos niveles de temor a una evaluación negativa presentan tendencia a preocuparse demasiado por su desempeño en las clases de idiomas, generándose en ellos sentimientos de preocupación cuando son evaluados negativamente u obtienen una baja calificación (Messadh, 2006). Esto puede apreciarse en el ítem (10) “*Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés*”, tanto en los resultados arrojados por la

FLCAS como la información obtenida en la entrevista concuerdan, donde los estudiantes de ambos niveles expresaron su preocupación a fracasar, a pronunciar de forma incorrecta o ser evaluados de forma negativa. Además de esto, los estudiantes también comentaron que la opinión del profesor les causa desasosiego y sentimientos de vergüenza.

Además de las variables previamente mencionadas, la actitud de los aprendices con respecto al idioma, juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una LE. MacIntyre y Gradner (1991b) indicaron que la ansiedad en el lenguaje surge de las experiencias negativas que los estudiantes han tenido en las etapas iniciales del aprendizaje de un nuevo lenguaje. Por su parte, Aida (1994), argumentó que la actitud negativa de los estudiantes con respecto a una clase de idiomas puede contribuir con el incremento de la ansiedad en lengua extranjera. En este orden de ideas, en el ítem(11) *“No comprendo por qué razón algunas personas se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés”*, los estudiantes del nivel básico expresaron que la falta de confianza genera inquietudes a la hora de expresarse en el idioma que se está aprendiendo. Por su parte, los alumnos del nivel avanzado, explicaron que practicar constantemente puede contribuir a elevar los niveles de confianza de los aprendices. Para el ítem (30) *“Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés”*, la mayoría de los estudiantes del nivel avanzado dijeron que aprender las reglas del inglés era un proceso tedioso y estresante. Por otro lado, los estudiantes del nivel avanzado indicaron que conocer las estructuras del idioma, ayuda a incrementar sus conocimientos con respecto a la lengua que están aprendiendo.

Los resultados para las categorías temor a una evaluación negativa y otros sentimientos que reflejan ansiedad, indican que no importa el nivel de suficiencia de los estudiantes, éstos no están exentos de experimentar ciertos grados de ansiedad.

5.2 CONCLUSIÓN

Existen evidencias que indican que la ansiedad es una variable afectiva que interfiere en el proceso de aprendizaje de un idioma, bien sea de forma positiva (ansiedad facilitadora) o de forma negativa (ansiedad debilitadora). Independientemente del nivel de estudio de los estudiantes, éstos pueden experimentar sentimientos de intimidación, debido al gran número de situaciones generadoras de aprensión a las que se encuentran expuestos. MacIntyre y Gardner (1989) indicaron que la ansiedad en el lenguaje es muy específica para ser medida con instrumentos de ansiedad general. Es por esto que, para reducir los niveles de ansiedad es necesario investigar cuáles son sus causas y los factores que la incrementan.

En esta investigación se estudio, principalmente, el papel de la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de dos niveles de suficiencia (básico y avanzado). Tomando en cuenta los resultados reportados por la FLCAS y de acuerdo a la literatura estudiada, se evidencia la presencia de ansiedad en la producción verbal de ambos grupos (básico y avanzado). Los niveles de ansiedad registrados fueron de una medida moderada (o intermedia), que puede tener un impacto negativo en el aprendizaje del nuevo idioma. Sin embargo, es importante destacar que existen otras variables que pueden explicar la presencia de aprensión en la comunicación de los estudiantes. Dentro de esos factores se encuentran: producción oral sin preparación previa, input no comprendido, temor a hablar frente a la clase, temor a cometer errores, ansiedad en la producción oral, actitud negativa al hablar, indicadores conductuales de ansiedad, ansiedad al fracaso, entre otros. Es importante destacar que la variable que mayor impacto tuvo en el incremento de los niveles de ansiedad en la muestra estudiada fue la preparación con anticipación,

debido a que se hayo presente en diferentes aspectos y situaciones especificas del idioma y de contextos de aulas de clases.

El reconocimiento de los distintos agentes generadores de ansiedad en los estudiantes puede proporcionar a los docentes información importante que le permitan conocer las limitaciones que ellos presentan, y así poder desarrollar contenidos apropiados a las condiciones de estos estudiantes. Así como también, diseñar estrategias de enseñanza apropiadas que estén acorde a las necesidades de los aprendices, de manera que éstos puedan alcanzar el desarrollo apropiado de sus habilidades lingüísticas. Es importante resaltar que los estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Oriente (UDO) están siendo formados para ser docentes en la enseñanza de este idioma y por esto deben ser conscientes de sus limitaciones, con el fin de poder solventarlas y de esta manera tener mayor éxito en el dominio del idioma que están aprendiendo.

5.3 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Tomando en cuenta los resultados y conclusiones de este estudio, se plantean las siguientes implicaciones pedagógicas, en función de reducir los niveles de ansiedad.

1.- Hacer del contexto de educativo un ambiente menos estresante.

Horwitz y otros (1986), indicaron que un ambiente menos estresante contribuye a la creación de una atmósfera relajada que disminuye los niveles de ansiedad. El profesor puede lograr un ambiente más relajado solo con cambiar la disposición de los pupitres en el aula. Messadh (2006) sugiere que los estudiantes deben sentarse en un semi-círculo para fomentar la interacción en el aula. De la misma manera, facilita la interacción del profesor y la participación entre los estudiantes.

2.- Enseñar al estudiante a lidiar o a manejar las situaciones que provocan ansiedad.

Es importante concientizar a los estudiantes sobre el rol de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. De esta manera, el alumno conocerá que situaciones o que otras variables le generan temor e influyen en su aprendizaje. Con esto, los estudiantes entenderán que esta situación es muy común en contextos de aulas de clases y que no solo ellos experimentan temor. El profesor puede solicitar a los aprendices hacer una lista de las situaciones que le generan temor a la hora de comunicarse de forma oral y escribirlas en la pizarra, de esta manera los alumnos pueden visualizar el origen de sus miedos y así recibir recomendaciones de sus compañeros para disminuir sus niveles de ansiedad. Con esto, ellos pueden sentirse más animados a hacer uso del nuevo idioma (Messadh, 2006).

3.- Promover actividades donde los estudiantes deban trabajar en grupos pequeños o en parejas.

A través de las actividades grupales el profesor promueve la comunicación entre estudiantes, de esta manera se enfatizan las habilidades que el alumno posee en vez de enfocarse en los errores que ellos cometen. Es importante destacar que los niveles de ansiedad disminuirán de forma gradual cuando el aprendiz se acostumbre a los patrones de clases y a las nuevas actividades propuestas en las mismas (Messadh, 2006). Asimismo, es necesario tomar en cuenta el factor ansiedad a la hora de diseñar actividades orales, independientemente del nivel de estudio de los alumnos.

4.- Proveer tópicos de discusión que sean interesantes para los alumnos.

En vista de que la variable preparación previa juega un papel importante en el aprendizaje de un idioma, es necesario que el profesor discuta temas que sean conocidos por los estudiantes. La falta de conocimiento de los tópicos propuestos por el profesor puede generar en los alumnos aburrimiento y falta de interés en las actividades de producción oral. Así como también sentimientos de frustración, puesto

que el aprendiz se encuentra en una situación en la cual no sabe que expresar y por lo tanto permanecerá en silencio tanto como le sea posible.

5.- A la hora de hacer correcciones, realizarlas de manera que el estudiante no se sienta amenazado o avergonzado.

Estas correcciones pueden ser llevadas a cabo a través del uso de ciertas estrategias comunicativas. Entre algunas de estas estrategias se encuentran: buscar ayuda en el compañero con el que se está hablando (cambiar la entonación, hacer contacto visual, realizar una pausa, etc.), solicitar que se repita la información (e.g. “pardon?”, “can you repeat?”), pedir que se aclare o se explique alguna estructura o significado incomprendido (e.g. “you mean...?” “do you mean...?”), expresar cuando no se entiende algo que se está comunicando (e.g. “sorry, I don’t understand”) (Dörnyei citado en Messadh 2006).

6.- Aunado a lo anterior, se pueden realizar ejercicios de respiración y escuchar música que relaje a los estudiantes y los haga sentir más cómodos dentro del aula de clases.

REFERENCIAS

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- American Psychological Association (2011). [Página web en línea]. Consultado el 15-08-11. Disponible en: <http://www.apa.org/topics/anxiety/index.aspx>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (5º ed.). Caracas: Episteme.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. (7ª ed.). ConsultoresAsociados. (248 pp.).
- Brown, D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Cheng, Y.S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E., y Scallert, D. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. MIT Press.

- Delgado, V. & Rodríguez, Y. (2008). *Ansiedad al Escribir en una lengua extranjera*. Tesis de Pregrado. Universidad de Oriente – Núcleo de Sucre, Cumaná
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Ellis, R. (1990). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: *The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goshi, M., (2005). Foreign Language Classroom Anxiety: How Should the Classroom Teacher Deal with It? *Journal of The School of Marine Science and Technology*, 3, 61-66
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). Mexico: McGraw Hill.
- Horwitz, E. & Young, D. (1991) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall Inc. 177 pp.
- Horwitz, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E.; Horwitz, M. y Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

- MacIntyre, P., y Gardner, R. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre P., y Gardner, R. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117
- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1 – 17.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- McCroskey, J. (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. In J. A. Daly, & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication*, (pp. 13-38). Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Messadh, C. (2006). The Impact of Anxiety on Speaking in English as a Foreign Language: The Case of First Year and Third Year University Students. University of Algiers. [Consultado en Línea el 10-02-11]. Disponible en: <http://docs.google.com>
- Omaggio, A. (2001). *Teaching Language in Context*. 3rd ed. United States of America: Heinle&Heinle Thomson Learning.
- Ortega, M. (1998). *Measuring language anxiety perceived by Spanish university students of English*. Universidad de Jaén. [Consultado en Línea el 10-02-11]. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art11.pdf>
- Oxford, R.L. (1990). "Language learning strategies: What every teacher should know." Boston: Heinle&Heinle.
- Pérez-Paredes, P. y Martínez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista Español de Lingüística Aplicada*, 14, 337-352
- Phillips, E., (1992). The Effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.

- Rodríguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1, 23-32.
- Rodríguez, M. (1997). Anxiety reactions of EFL students toward in-class activities and instructors' personal characteristics and behaviors. *Lenguas Modernas*, 24, 101-112.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* [Libro en línea]. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo. Disponible: <http://www.danielpallarola.com.ar/archivos1/ProcesoInvestigacion.pdf> [Consulta: 2011, Noviembre 18]
- Saito, Y., Horwitz, E., y Garza, T. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the language anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stephenson, J. (2006). *Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Students Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test*. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada, España. Consultado en Línea]. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1074/1/16235290.pdf> [Consulta: 15/03/11]
- Tasee, P. (2009). Factors affecting English major students' anxiety about speaking English. [Consultado en Línea: 16/08/11]. Disponible en: <http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/3242/1/fulltext.pdf>
- 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*. University of Victoria [Consultado en Línea el 10/02/11]. Disponible en: https://dspace.library.uvic.ca:8443/bitstream/handle/1828/787/wang_2005.pdf?sequence=1

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *SAGE Publications*, 37, 308-328.

Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 12, 439-448.

Young, D. (1990). An investigation of student's perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

ANEXOS

Apéndice 1

Apreciado estudiante,

Ante todo reciba un cordial saludo.

El presente instrumento es conocido como **Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera (por sus siglas en inglés FLCAS)** consta de 33 ítems, y es una adaptación del original diseñado por Elaine Horwitz (1986). Este cuestionario tiene como finalidad registrar algunos sentimientos que ud. experimenta al comunicarse con otros en Inglés. Los datos suministrados son para el uso de mi persona en el desarrollo de un trabajo de investigación titulado “Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera”. Para cada enunciado, por favor indique el grado con el cual se sienta más identificado, representado por los números de la escala que se muestra a continuación. Es necesario que responda con total sinceridad dando su primera reacción ante cada

enunciado, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas para cada uno de ellos. Es importante que el cuestionario sea llenado en su totalidad.

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

Escala:

1=(TD): Totalmente en desacuerdo	2 =(D): en Desacuerdo	3= (N): Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 = (A): de acuerdo	5= (TA): Totalmente de acuerdo
---	---------------------------------	---	-------------------------------	---

Parte I.- Datos personales:

- Nombres _____ y _____ apellidos:

- Edad: _____
- Sexo F: _____ M: _____
- Asignatura en la cual respondiste este cuestionario:

- Semestre que estás cursando _____

Parte II.- Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar cada uno de ellas dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando para ello la siguiente escala: **(1)totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo. Encierre en un círculo la opción con la que más se sienta identificado.**

T	D	N	A	T	A
---	---	---	---	---	---

1.- Nunca me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
4.- Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	1	2	3	4	5
6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7.- Continuamente pienso que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.	1	2	3	4	5
8.- Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
9.- Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien.	1	2	3	4	5
10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
11.- No comprendo por qué razón algunas personas se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
12.- En la clase de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13.- Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
14.- No me pondría nervioso si conversara con hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5
15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16.- Siento temor aun cuando estoy preparado para una presentación oral en inglés.	1	2	3	4	5
17.- A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
18.- Me siento seguro de mi mismo cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
19.- Me produce temor que el profesor de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1	2	3	4	5
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
21.- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundido me siento.	1	2	3	4	5

22.- No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	1	2	3	4	5
23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el inglés que yo.	1	2	3	4	5
24.- Me preocupa mucho habladen inglés frente a otros estudiantes.	1	2	3	4	5
25.- Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26.- Me siento más tenso y nervioso en las clases de inglés que en las otras clases.	1	2	3	4	5
27.- Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy seguro y relajado.	1	2	3	4	5
29.- Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	1	2	3	4	5
30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.	1	2	3	4	5
31.- Temo que mis compañeros de clases se rían de mi cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5
32.- Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5
33.- Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración.

Apéndice 2

Entrevista

Introducción:

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

1. ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?
2. ¿Estás concentrado durante la clase de inglés?
3. ¿Cómo te sientes durante las evaluaciones de las asignaturas de inglés?
4. ¿Cómo te sientes cuando debes hablar en inglés en clases y no te has preparado previamente?
5. ¿Te preocupa lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés en clases? ¿Por qué?

6. ¿Qué piensas de las personas que se preocupan cuando deben hablar en inglés en clases?
7. ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige cada error que cometes al hablar?
8. ¿Cómo te sientes cuando se te pide que intervengas en clases de inglés?
9. ¿Cómo te sientes cuando no entiendes al profesor cuando habla en inglés?
10. ¿Qué opinas de la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar en inglés?
11. ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés te hace preguntas que no has preparado de antemano?

¿Algún otro comentario que le gustaría agregar?

Gracias por su colaboración.

HOJA DE METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	Ansiedad En La Producción Oral De Los Estudiantes De Inglés Como Lengua Extranjera
---------------	--

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
LICET, ELIANA	CVLAC	15743475
	e-mail	eliinblue@hotmail.com
	e-mail	

Palabras o frases claves:

Ansiedad

Producción oral en inglés

Variables afectivas

Aprendizaje de un segundo idioma

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Humanidades y Educación	Inglés
	Enseñanza del Inglés

Resumen (abstract):

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

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apel lidos y Nom bres	ROL / Código CVLAC / e-mail								
Colón, José Manuel	RO L	CA	<input type="checkbox"/>	AS	<input checked="" type="checkbox"/>	TU	<input type="checkbox"/>	JU	<input type="checkbox"/>
			CVLAC	8.443.028					
			e-mail	josemcolon@hotmail.com					
			e-mail						
Leza ma, Henry	RO L	CA	<input type="checkbox"/>	AS	<input type="checkbox"/>	TU	<input type="checkbox"/>	JU	<input checked="" type="checkbox"/>
			CVLAC	9.940.460					
			e-mail	yagguaraparo@yahoo.com					
			e-mail						
Varg as, Mal vina	RO L	CA	<input type="checkbox"/>	AS	<input type="checkbox"/>	TU	<input type="checkbox"/>	JU	<input checked="" type="checkbox"/>
			CVLAC	3.871.230					
			e-mail	malvinavargas@hotmail.com					
			e-mail						

Fecha de discusión y aprobación:

Año Mes Día

2012	03	21
------	----	----

Lenguaje: SPA

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
P.G.LicetEliana.doc	Application/word

Alcance:

Espacial: NACIONAL (Opcional)

Temporal: TEMPORAL (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo: Magister Scientiarum en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Nivel Asociado con el Trabajo: MAGISTER SCIENTIARUM

Área de Estudio:

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Letido el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
SISTEMA DE BIBLIOTECA
RECIBIDO POR *[Firma]*
FECHA 5/8/09 HORA 5:30

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

[Firma]
JUAN A. BOLAÑOS CUNVELO
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/maruja



Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) : “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.



**LCDA. ELIANA LICET
AUTOR**

**MSC. JOSÉ MANUEL COLÓN
TUTOR**

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) : “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.



LCDA. ELIANA LICET
AUTOR

MSC. JOSÉ MANUEL COLÓN
TUTOR