

La ansiedad en el proceso cognoscitivo al aprender inglés

José Francisco Castillo Navarrete

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

This qualitative-exploratory study presents the results obtained from the analysis and class observation of five female beginning language learners with anxiety. Its main objective was to identify how they perceived the learning environment of English as a foreign language and what class aspects inhibited the learning process. The population studied belonged to a Language Center located in Mexico City.

Este estudio cualitativo-exploratorio presenta los resultados obtenidos del análisis y la observación en clase de cinco mujeres, estudiantes de inglés de primer nivel con ansiedad a la lengua extranjera. El objetivo principal de la investigación fue identificar como las alumnos percibían la atmósfera de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y qué aspectos de la clase inhibían dicho proceso. La población estudiada perteneció a un centro de lenguas en la ciudad de México.

Palabras claves: afectividad, ansiedad, enseñanza, lengua extranjera.

Fecha de recepción del manuscrito: abril de 2002

José Francisco Castillo Navarrete, MLA, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Training Solutions Consulting, SC, Gral. Villegas no. 60, Col. Daniel Garza, C.P. 11830, México, D.F., Del. Miguel Hidalgo, correo electrónico: josefrancisco100@aol.com

1. Introducción

En este artículo se reseñan los resultados de una investigación cualitativa-exploratoria que tuvo como objetivo identificar cómo cinco alumnas de un primer nivel que manifestaron ansiedad, percibieron el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera y qué aspectos de su clase inhibieron o complicaron dicho proceso. La relevancia del estudio radica en que presenta las perspectivas de las alumnas emanadas de sus experiencias en el contexto en el que se presentó la ansiedad. La población estudiada se localizó en un centro universitario de lenguas extranjeras, en México.

El artículo está dividido en 4 partes. En la primera se define el constructo bajo estudio: la ansiedad a la lengua extranjera. En el segundo apartado, se detalla el diseño metodológico empleado en esta investigación, describiendo los instrumentos y técnicas empleadas en la colecta de datos. En la tercera parte se discuten los resultados obtenidos, los cuales incluyen las percepciones y conductas de las alumnas con ansiedad; todas emanadas del mismo contexto donde surgieron. Los aspectos que se discuten en esta sección son: por qué consideran al inglés como un idioma difícil y especialmente a su pronunciación como lo más difícil; sus opiniones acerca de sus compañeros de clase y el docente del curso; sus comentarios sobre una de las actividades más empleadas a lo largo del trimestre: pasar al pizarrón; su actuación en actividades en las que practicaban la comprensión y la producción oral, el aprendizaje de vocabulario, y los puntajes que obtuvieron al evaluarlas. Finalmente, se sugieren 7 líneas de investigación futura, así como las conclusiones sobre los hallazgos.

2. Definición del problema

La ansiedad a la lengua extranjera ha sido considerada un factor negativo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Chastain (1975:160), un grado alto de ansiedad daña y produce resultados negativos especialmente en etapas tempranas (Beeman, apud. Scovel, 1978 apud. Horwitz, 1991:20). Tobias (1979, 1980, 1986 apud. P. D. MacIntyre y R. C. Gardner, 1989:255). Sugiere que la interferencia que produce la ansiedad en los estudiantes puede ocurrir en tres niveles:

- 1) Al presentarle al aprendiente información nueva (*input*), éste registra poca información debido a la pérdida de atención y a un procesamiento inicial pobre. Si el estudiante presenta mucha ansiedad se distraerá fácilmente de la actividad. Su tiempo se dividirá entre el procesamiento de la emoción y el entendimiento de la actividad misma.
- 2) Al procesar dicha información, la ansiedad interfiere con la práctica de la misma.
- 3) Finalmente, al tratar de producir la información nueva (*output*), la ansiedad interfiere con el “re-acceso” a la misma.

Basándose en el modelo de Tobías (1986), MacIntyre y Gardner (1989:272) apuntan:

Cuando un estudiante experimenta repetidos episodios de ansiedad temporal dentro del contexto de aprendizaje de lengua, [ésta] se solidifica en una ansiedad específica, por ejemplo, la ansiedad a la clase de lengua extranjera. Esta ansiedad es mantenida y fortalecida por la misma secuencia de actuación pobre que produce la ansiedad [y] que creó la ansiedad desde el principio.

Empleando su experiencia clínica con un grupo de apoyo a estudiantes universitarios de lenguas extranjeras de la Universidad de Texas, Elaine Horwitz, Michael B. Horwitz y Jo Ann Cope definen a la ansiedad a la lengua extranjera como:

Conjunto único de percepciones, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con el aprendizaje de una lengua en un salón de clase emanados de la singularidad del proceso de aprendizaje (Horwitz *et al.*, 1986:128).

Los autores concuerdan en que esta variable afectiva se presenta comúnmente en dos áreas indispensables para el aprendizaje de una lengua extranjera: la comprensión y la producción oral, probablemente siendo la última la preocupación más citada por los estudiantes (Horwitz, *et al.*, 1986:130), quienes también se quejan de la dificultad al discriminar sonidos y al decodificar las estructuras de un mensaje proporcionado en la lengua meta.¹

Los factores expuestos por Tobías (1986), MacIntyre y Gardner (1989) y Horwitz, Horwitz y Cope (1986) plantean las posibles explicaciones de los factores y aspectos que crean, desarrollan y propician la ansiedad dentro de un salón de clase. Sin embargo, la opinión de alumnos, que experimentan ansiedad, sobre el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, sería crucial para profundizar en el entendimiento de esta variable afectiva.

3. Metodología

Debido a la subjetividad y abstracción que implica el estudio de la ansiedad fue necesario diseñar una metodología que abarcara diferentes fuentes de información (alumnos con ansiedad) con una característica en común (ansiedad a la lengua extranjera). Así se optó por el estudio de caso múltiple como diseño metodológico.

Para coleccionar los datos, se seleccionaron los instrumentos y las técnicas etnográficas para la búsqueda de material empírico propuestas por Denzin (1994); las cuales ayudaron a:

- a) Resaltar la realidad contextual de los estudiantes con ansiedad, identificando aquellos elementos que la producen (Endlerapud. MacIntyre 1989, apud. Horwitz, 1991:42).
- b) Edificar la naturalidad y autenticidad del contexto en donde se presentó la variable afectiva de la ansiedad, sin manipularla (Price apud. Horwitz, 1991:102).

¹ (Ibid. p. 126).

- c) Observar el comportamiento de los estudiantes con ansiedad de un mismo grupo, y así descubrir las pautas para la interpretación de los datos dentro del contexto mismo (Janesick apud. Denzin, 1994:210).

Las preguntas de investigación que guiaron tal diseño fueron: *¿cuál es la percepción del alumno con ansiedad acerca de su proceso de aprendizaje?* y *¿qué aspectos de la clase inhiben dicho proceso?*

3.1 Población

La población del estudio estuvo conformada por cinco mujeres latinoamericanas, adultas, nativohablantes de español.² Dos poseían licenciatura, dos estudiaban la universidad y solamente una tenía grado de maestra. En la tabla 1 se resumen estas características:

Tabla 1. Población

	Elsa	Elena	Caro	Mildred	Larisa
Edad	22	28	37	31	28
Origen	México	México	México	México	Guatemala
Escolaridad	Licenciatura	Maestría	Licenciatura	Licenciatura*	Licenciatura*
Profesión	Abogada	Bióloga	QFB**	Religiosa	Religiosa

* Estudiando la licenciatura

** Químico-Fármaco-Bióloga

Las alumnas habían tenido contacto con el inglés al menos por tres años. La mayoría lo estudió en la secundaria y la preparatoria y tres de ellas también lo estudiaron en institutos de lenguas, aunque por poco tiempo (de tres a seis meses). Elsa sobresalió por sus 12 años de estudios previos y fue la única que declaró haberlo estudiado en la primaria.

Todas se alejaron del estudio del inglés al menos por seis meses. Caro lo dejó de estudiar por quince años, y Mildred no recordó cuándo había tomado su último curso.

Caro decidió nuevamente estudiar inglés por gusto, Elsa tenía la misma motivación. Elena decidió estudiarlo por cuestiones laborales, a diferencia de Mildred y Larisa, quienes necesitaban aprenderlo por cuestiones escolares.

² A partir de este momento se les referirá como "las alumnas" o se les identificará con los seudónimos: Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa.

Caro y Elena llevaban ventaja sobre sus compañeras ya que ambas conocían el libro de texto que se emplearía durante el curso. Caro estaba recursando el primer nivel y Elena ya lo había estudiado en otra escuela, en donde en ese momento, simultáneamente al centro de lenguas de este estudio, estudiaba el segundo nivel. Sin embargo, Elena fue colocada en primer nivel después de haber presentado examen de colocación. Elsa, Mildred y Larisa no presentaron el examen de colocación y decidieron inscribirse al primer nivel. En la tabla 2 se resumen las características del contacto previo de las alumnas con el inglés, así como los motivos que las guiaron a retomar su estudio:

Tabla 2. Estudios previos de inglés y motivos de estudio de la población

	Elsa	Caro	Elena	Mildred	Larisa
Primaria	6 a	SEI*	SEI*	SEI*	SEI*
Secundaria	3a	3a	3a	3a	3a
Preparatoria	3a	3a	1 ^a	3a	
Instituto (s)	*SEI	- 6 m	6 m	*SEI	3 m
Total	12 a	6 a 6 m	4 a 6 m	6 a	3 a 3 m
Último curso	3-4 a	15a	+ 6 m	¡muchos años!	+ 8 a
Motivos	Gusto	Gusto	Trabajo	Escuela	Escuela

* SEI: sin estudios de inglés

(a) años

(m) meses

3.2 Colecta de datos

La colecta tuvo una duración de sesenta horas, iniciando a principios de enero de 1998 y finalizando el 30 de marzo del mismo año. Durante este periodo se observó al grupo de primer nivel, seleccionado al azar, tres veces por semana.

El docente del grupo, a quien se le conocía por su amabilidad y buen trato para con los estudiantes, fue preferido por su experiencia con alumnos principiantes. A pesar de acceder a la presencia del investigador en el salón de clase, le tomó algunas semanas acostumbrarse verlo tomar constantes notas de campo.

Ni el docente ni el grupo observado fueron instruidos acerca del objetivo que se perseguía. Ambos fueron informados que un profesor presenciara las clases durante el curso y que tomaría algunas notas, lo cual ayudaría a mejorar los cursos en la institución. Dicha información fue proporcionada brevemente por el coordinador del centro

de lenguas el primer día de clases. Tampoco las alumnas fueron informadas que habían sido aisladas para ser observadas, por lo mismo se cuidó que todo el grupo completara los instrumentos y participara de igual manera en las sesiones de recolección de datos; evitando así que las alumnas se percataran que eran sujetos de estudio.

Siempre se procuró no alterar la naturalidad de la atmósfera del salón de clase. Se trató de conservar una atmósfera tranquila, sin alterar la normalidad del proceso de aprendizaje, tratando de no causar el mínimo nivel de ansiedad en los estudiantes. Ni el grupo ni el docente manifestaron renuencia alguna para participar en la colecta de datos.

3.2.1 Instrumentos recolectores

A continuación se detallan los tres instrumentos colectores de información empleados: *solicitud de inscripción*, *cuestionario A* y *cuestionario B* (Nunan 1992, Goode, 1967, Pike, 1980):

Solicitud de inscripción

La solicitud de inscripción fue diseñada por el centro de lenguas y todos los alumnos de nuevo ingreso la completaron el día de su inscripción. La tabla 3 presenta un resumen de la información recabada:

Tabla 3. El grupo de primer nivel observado

Total:	21 estudiantes (15 mujeres y 6 hombres)
Edad:	17-30 años (16), 31-40 años (4), +50 años (1)
Nacionalidad:	Mexicana (20) y guatemalteca (1)
Educación:	Estudiando una carrera o ya la han concluido (19) Estudiando la preparatoria (2)

Cuestionario A

Tuvo como propósito identificar a los estudiantes con ansiedad. Se incluyó una breve introducción en la que se mencionaba su objetivo y las instrucciones a seguir.³

³ Véase anexo 1.

Los estudiantes debían seleccionar, a partir de una lista de adjetivos, aquellos que los describían como estudiantes de inglés. Los adjetivos aislados por la literatura especializada sobre ansiedad fueron mezclados con una clasificación propuesta por Meagher y Castaños (1996:202). Los adjetivos fueron organizados al azar, mezclando palabras con connotaciones tanto positivas como negativas.

Del total de adjetivos (56), 45 (80%) no estaban relacionados con la ansiedad, pero sí con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; éstos funcionaron como distractores disfrazando a los 11 (20%) restantes y representativos del estudio: *pasivo, tímido, penoso, callado, ansioso, inseguro, temeroso, nervioso, reservado, preocupón e introvertido*.

Se detectaron cinco estudiantes del sexo femenino con rasgos de ansiedad: Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa. Las tres primeras seleccionaron cinco de los adjetivos relacionados con la ansiedad (45%), Mildred seleccionó cuatro (36%) y Larisa tres (27%). Estas dos últimas se definieron con más adjetivos relacionados con ansiedad en comparación con los adjetivos generales. En la tabla 4 se presentan sus porcentajes de selección:

Tabla 4. Porcentaje de adjetivos seleccionados por la población

	Elsa	Elena	Caro	Milcked	Larisa
No ansiedad (45)	30%	24%	13%	7%	0%
Ansiedad (11)	45%	45%	45%	36%	27%

Todas las alumnas fueron nerviosas, cuatro reservadas, tres preocuponas e introvertidas, dos penosas y calladas, una pasiva, una insegura y una temerosa. Ninguna se definió como *tímida* o *ansiosa*. En la tabla 5 se presentan sus características afectivas relacionadas con la ansiedad:

Tabla 5. Características afectivas de la población

	Elsa	Elena	Caro	Mildred	Larisa
Adjetivos relacionados con la ansiedad	Nerviosa Reservada Preocupona Callada Pasiva	Nerviosa Reservada Introvertida Preocupona Insegura	Nerviosa Reservada Introvertida Penosa Callada	Nerviosa Reservada Introvertida Preocupona	Nerviosa Penosa Temerosa

Cuestionario B

Este instrumento incluyó una breve introducción que mencionaba el objetivo que perseguía y las instrucciones a seguir. Los estudiantes proporcionaron información acerca del tiempo (en años y meses) en el que habían estudiado inglés previamente, así como la cantidad de escuelas en las que lo habían hecho, la fecha de su último curso y sus motivos para estudiarlo nuevamente.⁴

3.2.2 Técnicas recolectoras

Las técnicas recolectoras incluyeron 12 horas de observación no participativa general, 48 horas de observación no participativa enfocada (Denzin, 1994) y sus respectivas notas de campo (Emerson, 1995); entrevistas individuales informales no estructuradas sin límite (Rubin, 1995, Kerlinger, 1995, Denzin, 1994); 8 horas de grupos enfocados (Morgan, 1988) y diarios de las alumnas (10 al finalizar la clase) (Bailey apud. Nunan, 1992). A continuación se describen sus características, así como el tipo de información que recabaron.

Observación no participativa general y notas de campo

Para que el docente y los estudiantes se acostumbraran a la presencia del investigador, la fase de observación general se llevó a cabo durante 12 horas en las dos primeras semanas de clases.

Las notas de campo profundas y detalladas de 12 horas permitieron describir los aspectos que convergieron en el salón de clase. Ocasionalmente se audiograbaron porciones de las sesiones (Larsen-Freeman, 1991:16), sin abusar de este recurso, ya que la presencia del investigador era más que suficiente para inhibir a los estudiantes. Durante la colecta de datos el investigador nunca tomó parte en las actividades pedagógicas.

Durante este periodo (6 clases) se analizó detenidamente la participación de los estudiantes contabilizando el número de intervenciones. Se contempló únicamente la participación iniciada por los estudiantes (Van Lier, 1988:122). Fue posible observar su participación, cuando el alumno verbalizaba oraciones o preguntas en su lengua materna (español) o en inglés acerca de un tema específico, por ejemplo: solicitud de vocabulario, verificación de la pronunciación, dudas acerca de la gramática o incluso, cualquier intervención del alumno no asignada por el docente. También se consideró como participación el *pasar al pizarrón voluntariamente*, ya que fue una práctica muy común a lo largo del curso.

⁴ Véase la Tabla 2 y anexo 2.

Al finalizar las 12 horas, se solicitó la opinión del docente y del grupo acerca de quiénes de los estudiantes se consideraban como los “más participativos” y los “menos participativos”, asumiendo que los menos participativos se comportarían así debido a su ansiedad (Ely, 1986:18). Se decidió no proporcionarles ningún tipo de definición de participación, para así evitar alterar o influenciar su propia percepción e interpretación del fenómeno. Se compararon las percepciones de los estudiantes, del docente y del investigador; en la tabla 6 se presentan los porcentajes que representan la cantidad de estudiantes que designan a ciertos miembros del grupo como “los estudiantes menos participativos”:

Tabla 6. Estudiantes menos participativos

	Elsa	Elena	Caro	Milcfred	Larisa
Investigador:	3 participaciones	*	*	*	3 participaciones
Estudiantes:	No mencionada	No mencionada	14%	67%	19%
Docente:	No mencionada	No mencionada	Poco	Poco	Poco

* Cero participaciones

A lo largo de 12 horas Elsa y Larisa participaron 3 veces; Caro y Mildred nunca participaron. Más de la mitad del grupo identificó a Mildred como la menos participativa, seguida de Larisa y Caro. Para el docente, Caro, Mildred y Larisa fueron las menos participativas. Elsa y Elena no llamaron la atención ni del docente ni de los estudiantes. Se pudiera pensar que al no aparecer como de las “menos participativas” estarían identificadas en grupo de las “más participativas”; sin embargo, sus nombres no aparecieron bajo tal rubro.

Una vez finalizadas las 12 horas de observación no participativa general, se les aplicó el cuestionario A, a partir del cual se aislaría la población bajo estudio. Una semana después se les aplicó el cuestionario B, cuyo objetivo era recabar información sobre sus estudios previos de inglés.

Observación no participativa enfocada y notas de campo

La observación no participativa enfocada (Spradley, 1979) dio inicio una vez identificadas las alumnas con ansiedad y tuvo una duración de 48 horas. En esta etapa se llevaron a cabo cuatro sesiones de grupos enfocados (8 horas), entrevistas individuales informales antes de la clase (varias y sin límite de tiempo), así como la recolección de diarios de los estudiantes.

El investigador completó sus notas de campo sobre el comportamiento de las alumnas (Emerson, 1995) una vez finalizada la clase y de esta manera evitó olvidar elementos que pudieran ser relevantes a lo largo de la investigación. Las grabaciones ocasionales de porciones de clase o de grupos enfocados fueron transcritas el fin de semana siguiente a su compilación. Los datos importantes, inconclusos o vagos, nuevamente se retomaron en una entrevista posterior o a través de los diarios.

Grupos enfocados

La información obtenida en los grupos enfocados (Morgan, 1988:9) se logró preguntando a subgrupos de 8 estudiantes acerca de aspectos específicos sobre su proceso de aprendizaje. Sus respuestas fueron espontáneas y al involucrarse en la discusión se pudieron observar las reacciones de las alumnas. Caro fue la menos participativa en esta actividad. Ella comunicó sus ideas con mayor facilidad por escrito en las entradas de su diario.

Los grupos enfocados tuvieron como ventaja el dar a conocer el punto de vista de los integrantes con relación a una situación específica (Morgan, 1988:24). Las sesiones no presentaron ningún contratiempo y tuvieron lugar los días miércoles en la sala de conferencias del centro de lenguas.

Entrevistas informales no estructuradas

Las alumnas fueron entrevistadas informalmente con el propósito de aclarar y profundizar en la información obtenida en las observaciones de clase y los grupos enfocados. Según Kerlinger (1985:337) “la entrevista es el método más común de obtener información sobre la gente” y de acuerdo con Denzin (1994:361) “la forma más poderosa de tratar de entender a nuestros semejantes.”

Las entrevistas fueron conocidas por el grupo como “asesorías” en las que podían tratar dudas sobre los temas vistos en clase. En caso de que tuvieran alguna pregunta, la intervención del investigador se limitaba a repetir la explicación del docente.

Las alumnas fueron entrevistadas de manera natural, informal y no estructurada (Fontana apud. Denzin, 1994:365) y sin imponerles ninguna categoría previa.⁵ Para elicitación de la información se empleó una pregunta general o algún comentario que las alumnas hubiesen hecho durante la clase o escrito en sus diarios. Se realizaron preguntas principales así como preguntas de aclaración y de seguimiento (Rubin, 1995:145) cuidando su parafraseo para evitar cualquier sugerencia a la respuesta (Kerlinger, 1985:342).

⁵ Ibid. 1994:366.

Una de las ventajas más relevantes en el empleo de entrevistas en la investigación cualitativa radicó en que el entrevistado controló la información y el curso de la entrevista (Nunan, 1992:150). En este caso, las alumnas, al poder compartir libremente sus opiniones (Pike, 1980: 68), tuvieron la oportunidad de guiar las entrevistas (Nunan, 1992:149). Las entrevistas se desarrollaron en el patio del centro de lenguas antes de iniciar la clase y la información se registró en audiograbación y notas de campo.

Diarios

De los diarios de las alumnas se obtuvieron extractos que ilustraron su ansiedad al aprender inglés (Nunan, 1992:123). En ellos, compartieron sus pesares y problemas al aprender la lengua (Bailey apud. Nunan, 1992). Esta última técnica proporcionó datos paralelos que completaron aquellos logrados en las observaciones de clase, los grupos enfocados y las entrevistas.

Para elicitar la información, se les hicieron preguntas, cuidando la redacción para evitar inducirlas a la respuesta (Kerlinger, 1985:342), solicitándoles informalmente su opinión sobre aspectos que tomaron lugar en la clase de un día en particular, argumentando que con sus respuestas se trataría de mejorar la clase. Se preguntó lo mismo al resto de los estudiantes para evitar que las alumnas se sintieran aisladas del resto del grupo. A partir de la sexta sesión todo el grupo escribió en sus diarios durante 10 minutos antes de finalizar la clase.

En los diarios, las alumnas reportaron factores afectivos que normalmente escaparían de la atención del observador (Larsen-Freeman, 1991:37). Sin embargo, a veces sus comentarios fueron superficiales e incompletos, incluso después de solicitarles una reflexión detallada y profunda, ésta fue vaga. En estos casos se les solicitó nuevamente su opinión en una sesión posterior.

El comparar las reacciones y las respuestas de las alumnas permitió constantemente evaluar, definir y redefinir el problema bajo estudio (LeCompte, 1982:43) así como analizar y verificar los variados aspectos que tomaron lugar durante su proceso de aprendizaje (Cohén, 1985:120 apud. Nunan, 1992:77). En la tabla 7 se presenta la integración de las técnicas y los instrumentos en la recolección de la información en esta investigación. El esquema es adaptado del publicado por William Spradley (1979):

Tábla 7. Colecta de datos

Observación:	General	Enfocada		
Colector:	Solicitud de inscripción Cuestionarios (A y B) Notas de campo	Diarios	Grupos enfocados	Entrevistas
Duración:	12 horas	40 horas	8 horas	Sin límite

4. Discusión de los resultados

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en esta investigación. Las alumnas pensaban que el inglés era un idioma difícil y lo más difícil era su pronunciación, opinaron sobre sus compañeros de clase y el docente y explicaron porqué les era complicado pasar al pizarrón. Por igual, se describe su comportamiento en las actividades para la práctica de la comprensión y producción oral, así como el aprendizaje del vocabulario. Finalmente, se presentan brevemente las calificaciones obtenidas por las alumnas al término del curso.

4.1 El inglés es un idioma difícil y lo más difícil es la pronunciación

En este apartado se presenta un análisis comparativo de las respuestas de las alumnas con ansiedad a dos preguntas relacionadas con el proceso de aprendizaje:

¿Te es difícil aprender inglés? y
¿Qué es lo que más se te dificulta del inglés?

Todas las alumnas respondieron afirmativamente a la primera pregunta. En la tabla 8 se proponen siete áreas específicas del contexto de aprendizaje en las que posiblemente se presenten las dificultades.

Una vez establecido que el aprendizaje de inglés era difícil para todas las alumnas, era pertinente preguntarles qué era lo que más se les dificultaba. Asombrosamente las cinco coincidieron en un sólo aspecto: *la pronunciación*.

4.2 Los compañeros de clase

En este apartado se presentan las respuestas de las alumnas a la pregunta:

¿A qué se debe que algunos de tus compañeros tengan facilidad para aprender inglés?

Las alumnas se percibieron en desventaja al compararse con sus compañeros de clase. Siempre observaron características positivas en ellos y negativas en ellas. Paradójicamente, la mayoría de los alumnos con un nivel superior de inglés al de ellas tenían menos años de estudio de la lengua.

A partir de los comentarios expuestos por las alumnas, se pudieron extraer fácilmente los aspectos que, según ellas, les facilitaban el aprendizaje de inglés a sus compañeros de clase. El resumen gráfico de los mismos y su ejemplificación quedan expuestos en la tabla 9.

Tabla 8. Aspectos que dificultan el aprendizaje del inglés

Conocimiento previo	<input type="checkbox"/> No tengo ninguna base, no tengo bases <input type="checkbox"/> No estoy familiarizada con el idioma <input type="checkbox"/> Siento que no sé nada
Actitud	<input type="checkbox"/> Le tengo fobia <input type="checkbox"/> No me atrae aprenderlo <input type="checkbox"/> Me falta paciencia
Personalidad	<input type="checkbox"/> Soy muy retraída
Estrategias de aprendizaje	<input type="checkbox"/> No puedo pensar en inglés <input type="checkbox"/> Traduzco al momento <input type="checkbox"/> No lo practico, no practico en casa <input type="checkbox"/> No repaso <input type="checkbox"/> Me hace falta dedicarle más tiempo, me falta dedicación
Interferencia del español	<input type="checkbox"/> Es una lengua complicada <input type="checkbox"/> Es muy diferente del español
Comprensión oral	<input type="checkbox"/> No entiendo cuando el profesor habla <input type="checkbox"/> No entiendo lo que el profesor dice
Producción oral	<input type="checkbox"/> No tengo fluidez

Tabla 9. Aspectos que facilitan el aprendizaje del inglés

Conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Saben más que yo, saben mucho, ya saben más inglés<input type="checkbox"/> Ya han practicado el idioma con anterioridad, ya han practicado inglés un poco<input type="checkbox"/> Ya tienen algunas bases del idioma, ya tienen muchas bases, están un poco más familiarizados, tienen un mayor referente<input type="checkbox"/> Deben haber tomado cursos últimamente, ya han estudiado en otro lado, lo han estudiado antes
Actitud	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Les gusta<input type="checkbox"/> Se arriesgan<input type="checkbox"/> Se les nota interés, están interesados<input type="checkbox"/> Están motivados, tienen ganas para aprenderlo<input type="checkbox"/> Les gusta participar, tienen seguridad para participar, participan más, participan mucho en clase, participan muy bien
Personalidad	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Son listos<input type="checkbox"/> Son dedicados<input type="checkbox"/> Son responsables<input type="checkbox"/> No son temerosos<input type="checkbox"/> Son más desenvueltos
Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Lo practican<input type="checkbox"/> Le entienden<input type="checkbox"/> Piensan en inglés<input type="checkbox"/> Siempre hacen la tarea<input type="checkbox"/> Siempre pasan al pizarrón<input type="checkbox"/> Lo que no entienden lo preguntan<input type="checkbox"/> Lo estudian, lo estudian mucho, estudian más tiempo que yo

4.3 El docente del grupo

En este apartado se presenta el análisis de las respuestas de las alumnas a la pregunta:

¿Cuál es tu opinión acerca del docente del grupo?

Elena y Larisa culparon al sistema de enseñanza de la falta de calidad en su aprendizaje. Elena piensa que el profesor se seguía con los alumnos más adelantados y eso provocaba que ella se quedara relegada con las reglas para estudiar aparte y empezar a desenvolverse. Pensaba que los ejercicios no se revisaban bien y le hubiera gustado que no los leyera el maestro sino que les diera la oportunidad de leerlos y así poder practicar.

En lo que se refiere a los profesores en el pasado, Elena comentó que en la secundaria el aprender inglés era espantoso, ya que la maestra de inglés se reía de ella si no decía algo correctamente, y eso la traumatizó. Desde entonces toda la vida trató de alejarse totalmente del inglés. En la secundaria era medio grupo, o más, que no entendía y que se sentían terriblemente cucarachas, tratando de esconderse en el asiento.

Larisa concuerda con Elena y piensa que varios de sus compañeros ya sabían mucho inglés y que esto era un inconveniente ya que el maestro iba al ritmo de ellos y por eso le quedaron algunas lagunas en los contenidos que, a veces, se dieron por vistos. Larisa comparte las experiencias de Elena acerca del profesor de la secundaria, ya que el maestro llegaba y era una cosa terrible, no daba explicación de nada. Había alumnos un poco más destacados, y quizá más empeñosos, en quienes el profesor se enfocaba, por lo que prácticamente fue descuidando al resto de la clase.

Elsa hace memoria de sus experiencias pasadas con relación al aprendizaje del inglés y dice que desde la primaria, los profesores se enfocaban a los alumnos que no sabían inglés, provocando un rezago en el resto de los estudiantes, razón por la cual ella no sabe más inglés. Opina que en la secundaria era lo mismo, ya que venían niños de escuelas gubernamentales sin conocimientos de inglés y ella tenía que ayudarlos porque la maestra se lo solicitaba. Recuerda que en la preparatoria era peor, ya que se asumía que ella ya sabía inglés y que ella era una experta, lo cual lo considera falso.

Mildred recordó sus experiencias pasadas, negativas desafortunadamente, que la dejaron marcada de niña, especialmente por los profesores. Ella dice que no le enseñaban igual en su pueblo. Ella piensa que cuenta mucho el hecho de estudiar en la ciudad de México, en donde el impacto visual es muy fuerte.

Las reflexiones de las alumnas plantean rasgos relacionados con una docencia deficiente experimentada en el pasado, y no necesariamente relacionadas con su profesor de primer nivel en el centro de lenguas. En general, pensaron que los docentes no se percataban de su ansiedad e “¡iban más rápido de lo que debían!”. A partir de sus comentarios, se puede interpretar que los profesores deberían darles más atención, especialmente en su situación de “saber poco” o al menos no “tanto” como sus compañeros.

Sus comentarios reflejan una constante búsqueda de explicaciones lógicas para el problema, tratando de encontrar respuestas convincentes para entender su dificultad al

aprender inglés. Elsa, Caro y Mildred no hicieron ningún comentario sobre la forma en que el docente del grupo impartió su clase, pero todas, excepto Caro, hablaron de cómo les afectó el estilo de enseñanza de la escuela secundaria.

Durante el curso observado, las alumnas decodificaban la información con mayor lentitud que el resto del grupo. Lo cual implica que su asimilación y posterior producción les tomará más tiempo para su internalización.

4.4 *Pasar al pizarrón*

A lo largo del curso, los estudiantes recibieron instrucciones para desarrollar diversos ejercicios, una vez finalizados, se verificaban pasando al pizarrón. El profesor tuvo siempre una actitud amable con las alumnas al invitarlas a colaborar. Ellas generalmente rechazaron el turno y no pasaron al pizarrón. Para las alumnas con ansiedad resultó sumamente difícil. Al preguntarles por qué no pasaban al pizarrón en las actividades de clase, sus respuestas nuevamente concuerdan:

Mildred: “Siento nerviosismo e inseguridad para atreverme a pasar al pizarrón, pues tampoco he aprendido a escribir las palabras, ¡Claro, por no practicar! A veces no entiendo qué es lo que tengo que hacer y a veces van muy rápido. Lo que me falta es aprender vocabulario.” (D)

Varios aspectos le impidieron a Mildred participar. Ella siempre fue la última en la mayoría de las actividades. Su desconocimiento del vocabulario y la ortografía de palabras, su falta de entendimiento de la actividad y su falta de práctica le provocaban su inseguridad.

En una de las entrevistas grupales, la situación de pasar al pizarrón dio pie a una discusión acalorada entre los participantes en la que Elena se sintió agredida:

Larisa: “Si el profesor te mueve o te despabila, te puede ayudar a que se quite la barrera de la timidez para aprender. Al menos las veces que yo he pasado al pizarrón, ¡las dos veces! que he pasado, ¡las tres veces!, o sea (...), me ha costado muchísimo, muchísimo trabajo; pero el estímulo y todo eso te va ayudando, o sea (...) el esfuerzo que tú estás haciendo, los demás te lo están apoyando. Claro, ¡tienes que hacer un gran esfuerzo! Los demás te apoyan diciendo: ¡que pase!, ¡que pase! y quién sabe qué tanto más (...), o sea ¡te dan seguridad! ¡te dan seguridad! En cambio, si te dejaran ahí, cohibida, tímida y rezagada tu baja autoestima va creciendo más, en lugar de subir un poquito. Como que sí es importante que el maestro (...), como que (...), o sea (...), que te permita un poquito más que (...) que te haga participar más.”

Estudiante 1: “De alguna forma el profesor debe darse cuenta de quién sabe y quién no sabe y quién puede ayudar un poco a sus compañeros, quién necesita que le ayude alguien. Entonces, ahí poner a alguien que sabe, con alguien que

no sabe, o sea (...) mezclarlos para que estén trabajando juntos, para que estén participando, y así el que no sabe puede pedirle apoyo no sólo al maestro, sino también a su compañero. ”

Investigador: “¿Tú crees que tu profesor no se ha dado cuenta de eso?”

Estudiante 2: “Pues, tal vez sí, pero (...) inclusive (...), aquí hay dos cosas: una, la participación que nosotros tenemos en el salón debe ser obligatoria, no como la hace el maestro. Él la hace de (...) ¿a ver quién quiere (...)? y este (...) siempre van a querer los mismos, ¿no?, siempre van a querer los que saben. ¡No! debería ser a fuerza, o sea: ¡Te toca a ti! ¡Ahora pasas tú y hazle como puedas! (...), si no puedes, nosotros te ayudamos, pero te toca a ti.”

Elena: “Bueno tienes razón, o sea (...), yo sé que en el pizarrón aprendes porque aprendes, o sea (...), obligándote a pasar es la manera en que aprendes. Siento que no todos tenemos el problema de que (...) ¡no paso porque no sé! [se justifica y su voz toma un tono de disculpa]. Hay muchos ejercicios que he hecho en mi cuaderno, ¡te juro que los he hecho! (...) pero, pasar al pizarrón (...), ¡Simplemente no! (...). ¿por una estampita (...)?”

Estudiante 1: “¡No, no (...)! ¡No debes pasar por la estampita [sumamente alterado]!”

Elena: “[Gritando] ¡No me gusta! ¡No me gusta! y si me obligas a pasar menos me va a gustar [calmándose un poco]. No me obligues, déjalos pasar si quieren que pasen [Nótese el uso de la primera persona singular en la primera parte de la frase y el uso de la tercera persona plural en la segunda parte].”

Estudiante 1: “Yo no me refería a que pasaras al pizarrón [tranquilizándose]. Yo me refería a que simplemente participes. ”

Elena: “¡Deja que participen los que quieran y cuando quieran y ya! [Visiblemente molesta].”

Estudiante 2: “. Pero es que mira (...), dejarlos tranquilos, es como dejarlos rezagados. Dejas a una persona (...) ¡apática!”

Elena: “Pero (...), sí (...), tienen razón, pero (...). Bueno, tienen razón. Si se les obliga a estar participando y participando va a llegar un momento en que pierdan ese temor. Tienen razón. ” (Eg)

La sala de conferencias se había convertido en un campo de batalla. Elena reaccionó agresivamente. Era evidente que se sintió aludida. Afortunadamente todos se calmaron poco a poco. No podemos asegurar que Elena haya quedado completamente convencida con las propuestas de los estudiantes, más bien creo que cedió por sentirse presionada.

Ni Caro ni Elsa proporcionaron ningún comentario, ni en sus diarios, ni en los grupos enfocados acerca de pasar al pizarrón. Sin embargo, ellas nunca pasaron al pizarrón durante el curso.

Por otro lado, las alumnas proporcionaron algunas respuestas por iniciativa propia sólo en contadas ocasiones, y cuando lo hicieron reaccionaron con nerviosismo e inseguridad. A veces, aun después de haber verificado las respuestas previamente, tampoco participaron. A pesar de que siempre asistieron a clase, si bien algunas de ellas a veces llegaron tarde, y de que siempre estaban “atentas” a lo que ocurría a su alrededor, la conjunción de características previamente señaladas nos permite sugerir que su participación en clase fue *pasiva*; es decir, las alumnas presenciaban las actividades sin llevarlas a cabo, y aún menos, proporcionaban las respuestas solicitadas. Obviamente, al no practicar y tratar de entender retrasaron su propio aprendizaje.

4.5 La comprensión oral

Algunos de los problemas que las alumnas enfrentaron se localizaron en actividades relacionadas con la comprensión oral. Las alumnas, generalmente, no entendían la mayor parte de la información oral a la que eran enfrentadas. Era obvio, ya que no podían llevar a cabo la práctica asignada. Siempre preguntaban a su compañero contiguo qué era lo que se les estaba solicitando hacer o desarrollar. Definitivamente el carecer de estrategias de comprensión básicas las puso en desventaja con relación al resto del grupo.

La falta de comprensión del inglés oral es un factor recurrente en las entradas del diario de Elena. En general su desempeño fue poco exitoso. Elsa presentó características similares a las de Elena. Caro, a pesar de presentar menos problemas, tampoco fue capaz de contestar los ejercicios.

A pesar del gran esfuerzo realizado por Elena, su poca competitividad la frustraba y hacía que se diera por vencida casi inmediatamente. Sabía que tema problemas pero le era difícil aceptarlo y trataba de pasar desapercibida en el grupo. Era sumamente inquieta, su tiempo de atención era reducido y se distraía fácil y constantemente. Elsa presentó dificultades similares; al igual que Caro y Mildred tampoco tuvo éxito. Dificultades parecidas se observaron en Larisa. Ninguna entendía las instrucciones y sólo se limitaban a imitar al resto de los estudiantes, volteando constantemente a verlos para saber qué hacer.

4.6 La producción oral

En lo que respecta a la producción oral, las alumnas consideraron que sus problemas se debían esencialmente a que no sabían cómo pronunciar y, por lo mismo, no respondían voluntariamente a los ejercicios.

Para ejercitar la producción oral, el docente se limitó a procurar que los estudiantes practicasen los ejercicios propuestos en el libro de texto. Los estudiantes realizaron los diálogos iniciales en las unidades, los cuales introducían las funciones lingüísticas por aprender. Algunos enfatizaban la producción controlada, en donde se solicitaba sustituir

elementos por datos propuestos en el texto. Otros promovían la producción creativa, en donde el uso de información personal era necesario para imprimirles mayor autenticidad.

Generalmente los diálogos se practicaban en pares y posteriormente eran revisados por toda la clase. Principalmente se verificaba la pronunciación y la gramática, haciéndose las correcciones necesarias. Algunas veces se practicaban en coro.

En las actividades de producción oral, Elena estaba relajada, especialmente en las prácticas controladas, no así cuando tenía que representar el diálogo frente al grupo o cuando tenía que proporcionar información personal. Al dársele la oportunidad de practicar su inglés, ella lo hacía rápida y descuidadamente. Elena no tuvo problemas al leer en voz alta oraciones previamente completadas, pero tuvo gran dificultad con las prácticas en las que se buscaba desarrollar la creatividad de los alumnos en la producción de enunciados relacionados con su vida diaria. La producción oral fue definitivamente uno de los aspectos más complicados para Elena.

Cuando Elsa tuvo el turno para participar, siempre solicitó ayuda a algún compañero ya que no ponía atención. El hacer su tarea en clase o el buscar el significado de vocabulario nuevo la distraía de la actividad; no escuchaba atentamente las indicaciones del profesor, ni las respuestas de sus compañeros.

Caro buscaba ayuda en sus compañeras cuando tenía problemas o se la solicitaba al docente, sólo si se encontraba cerca de su lugar, nunca la solicitó frente a toda la clase. Mildred, por igual, tuvo varios problemas:

“En la repetición coral casi no repetía, a veces se le pasaron las oraciones y le ganó la grabadora. Le preguntó constantemente a uno de sus compañeros acerca de la pronunciación.” (N)

La gran similitud entre Elena, Elsa, Caro y Mildred fue la falta de seguridad no sólo en la lengua, sino también en su voz y volumen para transmitir sus ideas. Sus voces eran poco claras y por ello se les podía dejar de prestar atención fácilmente.

Larisa fue la única que presentó una tendencia diferente, ya que participaba mucho. Sin embargo, “cuando participó, siempre habló en español.” (N)

4.7 *Aprendizaje de vocabulario*

En lo que se refiere al aprendizaje de vocabulario, los elementos lexicales nuevos no fueron proporcionados por el docente sino, más bien, les fueron solicitados al grupo. Posiblemente esto provocó ansiedad en las alumnas ya que así se resaltaba su falta de conocimiento.

Para practicar el vocabulario, el docente empleó el juego de “Basta” cuyo objetivo era deletrear palabras de categorías específicas, por ejemplo: países, colores, frutas, flores, entre otras. Durante su desarrollo, Elena rechazó el turno y sus razones fueron:

Elena: “No pasé al pizarrón en el juego de ‘Basta’ porque mi vocabulario es muy reducido y además ‘de todos modos voy a perder’.” (D)

Caro siempre dependía de sus compañeras:

“Concentrada, copia el vocabulario del pizarrón. Cuando tiene algún problema, verifica su trabajo con alguna de sus compañeras.” (N)

Caro, a pesar de hacer siempre su mejor papel, tenía también problemas con las nuevas palabras, denotando una dependencia constante de sus compañeras de clase.

Mildred presentó las siguientes características:

“Copia el vocabulario del pizarrón, muy, muy lentamente y no participó en el juego.” (N)

Larisa presentó características similares a las del resto de las alumnas:

“Evitó pasar al pizarrón en el juego, pero sí copió todo el vocabulario del pizarrón. Se confunde en sus notas y uno de sus compañeros le ayuda. Larisa depende del conocimiento de los demás y siempre espera que la auxilién.” (N)

En otra actividad para aprender vocabulario en la que se les solicitó la búsqueda de elementos específicos en un periódico, por ejemplo: el precio de una licuadora, el precio de un auto, el marcador del juego de fútbol del día anterior, etc., Elena reaccionó así:

“No localizó la información requerida y después de unos instantes dejó que sus compañeros continuaran con la práctica mientras ella ‘veía’ el periódico. Posteriormente se puso de pie y le pidió permiso al profesor para ir al baño. Obviamente no terminó la actividad.” (N)

Nuevamente el patrón se repite. Su apatía y casi nula participación en las prácticas o ejercicios encomendados por el profesor fueron la clave de su bajo aprovechamiento. De seguir así, nunca reaccionará positivamente a la práctica de la lengua a través de variadas técnicas pedagógicas que le redituarian mayores beneficios y, en consecuencia, su seguridad e interés por aprender podrían aumentar.

Elsa reaccionó así en la misma actividad:

“...Dejó que el resto de sus compañeros encontraran la información en el periódico. Ella se limitó a observarlos.” (N)

Por su parte, Mildred:

“[...] hojeó el periódico, sólo veía las fotos, prácticamente no participó en la actividad, no buscó la información tan rápidamente como sus compañeros. El resto de los alumnos se desesperaban, no encontraban el artículo solicitado. Mildred tenía esa sección. Repentinamente una de sus compañeras se percató de que Mildred la tenía y se la arrebató. Mildred se conformó con ver otra

cosa. Posteriormente dejó la actividad y observó a los demás. Nunca participó y su actitud fue totalmente pasiva.” (N)

Larisa fue sumamente lenta en la búsqueda de la información:

“Dejó de participar a los pocos minutos. Igual que Mildred sólo esperó a que la práctica terminara.” (N)

4.8 La evaluación institucional

Después de 60 horas de clases de inglés, solamente Elena y Caro aprobaron, aunque con bajas calificaciones; considerando que ambas ya habían estudiado el primer nivel (Elena en otra escuela y Caro en el centro de lenguas de este estudio). Mildred, Larisa y Elsa no aprobaron el curso.

Elena y Caro se reinscribieron al segundo nivel en donde Caro se dio de baja a la mitad del curso; Elena lo aprobó y continuó con el tercer nivel, el cual no terminó. Mildred, Larisa y Elsa no se reinscribieron. En la tabla 10 se comparan las calificaciones que obtuvieron a lo largo del curso y en los exámenes parcial y final, así como su promedio global.

Tabla 10. Calificaciones finales⁶

	Parcial	Final	Promedio	A	B	Promedio global:	
Elena	76	75	75	3	3	81	Aprobadas
Caro	77	64	70	3	3	76	
Elsa	55	39	47	0	0	47	No aprobadas
Larisa	51	36	43	1	0	44	
Mildred	30	*	*	*	*	*	*

⁶ A Tareas, participación, asistencia (máximo 3 puntos)

B Exámenes de verbos (máximo 3 puntos)

* No presentó examen final

5. Investigación futura y conclusiones

Se presume que las tendencias localizadas en este estudio pueden resurgir en otra investigación cualitativa. Sin embargo, otro docente y otros aprendientes pueden aportar nuevos puntos de comparación. Por lo mismo, se sugiere replicar esta investigación en otros niveles del mismo centro de lenguas o en otros contextos de aprendizaje formal.

Si bien se encontraron respuestas a las dos preguntas de investigación iniciales: *¿cuál es la percepción del alumno con ansiedad acerca de su proceso de aprendizaje?* y *¿qué aspectos de la clase inhiben dicho proceso?*, también surgieron otros cuestionamientos. A continuación se sugieren siete líneas de investigación futura relacionadas con el constructo de la ansiedad a la lengua extranjera:

1) ¿Qué porcentaje de estudiantes presentan rasgos de ansiedad en el nivel básico?

Sería importante comparar la cantidad de estudiantes con ansiedad en todos los grupos de primer nivel del centro de lenguas. El 80% de los alumnos de la clase observada seleccionó adjetivos relacionados con la ansiedad en mayor o menor cantidad; mientras que únicamente el 20% se definió sin rasgos de ansiedad. A partir de los datos que se obtuvieran, la institución podría decidir cómo organizar la cantidad de horas por curso y el tiempo a dedicar a cada área del material lingüístico por cubrir.

2) ¿Existe ansiedad en niveles avanzados?

Gardner, *et al.* (1977) sugirieron que la ansiedad en el alumno disminuía conforme practicaba más la lengua y avanzaba de nivel. Siguiendo su planteamiento, sería fácil pronosticar la inexistencia de ansiedad en niveles superiores. Sin embargo, los autores no mencionan que hayan estudiado a la misma población progresivamente a lo largo de varios cursos.

Tomando en cuenta el comportamiento de las alumnas, es posible que no exista ansiedad en el nivel avanzado porque los alumnos ya hubiesen aprendido la lengua y su ansiedad hubiera desaparecido, sino porque los alumnos con ansiedad desertan desde el nivel básico, exactamente como sucedió con las alumnas. En caso de ubicar alumnos con ansiedad en el nivel avanzado, sería primordial estudiarlos a profundidad para conocer cómo es que han “sobrevivido” y qué estrategias de aprendizaje y de estudio han empleado a lo largo de sus cursos de lengua.

3) ¿La ansiedad se presenta sólo en mujeres?

Durante los últimos cuatro años, más de la mitad de la población del centro de lenguas ha estado compuesta por mujeres (1997: 59%, 1998: 62%, 1999: 60%, 2000: 58%) y a pesar de que la población en este estudio estuvo formada por cinco mujeres con ansiedad, esto no debe tomarse como indicador de que esta variable afectiva se

presenta únicamente en el sexo femenino. No obstante, cabe la posibilidad de que se concentre más en mujeres por cuestiones de tipo cultural representando indirectamente, algunas características estereotípicas de mujeres con autoestima baja. Sin embargo un estudio de caso con alumnos ansiosos varones arrojaría datos susceptibles de ser comparados con los resultados aquí obtenidos.

4) ¿Qué estrategias de aprendizaje poseen los aprendientes con ansiedad?

La población estudiada fue conformada por mujeres con estudios superiores. El haber cursado diferentes grados las había enfrentado a una infinidad de problemas de aprendizaje por resolver. Sin embargo, el contacto con el idioma inglés se les presentaba como un campo de acción parcialmente nuevo. El conocer las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990) que poseen los aprendientes con ansiedad e identificar cómo las emplean en el salón de clase guiaría al docente a ayudarles a superar sus desatinos y a fortalecer sus aciertos en su proceso de aprendizaje.

5) ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los aprendientes con ansiedad?

Es posible que un formato de clase específico pueda causar ansiedad. Por ejemplo, una clase concentrada en el aspecto oral, sin ningún auxiliar visual, puede demeritar el aprendizaje de algunos aprendientes. Por el contrario, una clase con demasiada información escrita, carente de la explicación atinada del docente, puede abrumar a otros. Si se les enseñara la lengua empleando sus propios estilos de aprendizaje (Reid, 1997) posiblemente se beneficiarían, ya que así no se les alteraría su esquema mental y de resolución de problemas. Sería interesante y útil para el docente conocer si existe alguna tendencia de estilos de aprendizaje en aprendientes con ansiedad.

6) ¿Experimentó ansiedad el docente cuando estudiaba inglés?

A pesar de que todos los profesores debemos variar, complementar, adaptar y balancear nuestras clases en beneficio de la mayoría de nuestros alumnos, es posible que inconscientemente, ¿o conscientemente?, impartamos clase: 1) en la forma en la que originalmente aprendimos, 2) en la forma en la que nos hubiera gustado aprender o, 3) en la forma en la que nos gustaría aprender si estudiáramos otra lengua extranjera.

El formato de la clase observada definitivamente eludió producir tensión en los estudiantes, especialmente en las alumnas con ansiedad. Probablemente, el docente trataba de evadir algo que él posiblemente hubiese experimentado al estudiar la lengua, evitando así, perjudicar, demeritar o inhibir el proceso de aprendizaje de las alumnas.

El docente podría proporcionar datos relacionados con la variable afectiva de la ansiedad en su propio proceso de aprendizaje de inglés a través de entrevistas profundas semi-estructuradas. A partir de su análisis se visualizaría si su práctica docente actual

está supeditada a experiencias ocurridas en el pasado; exactamente como sucedió con las alumnas.

7) ¿Algunas lenguas extranjeras producen más ansiedad que otras?

En este estudio, la lengua meta fue inglés y la lengua materna de los aprendientes, español, las cuales pertenecen a familias lingüísticas diferentes, siendo el inglés del grupo anglosajón y el español de la familia románica. Pudiera ser posible que existan grados más altos de ansiedad o rasgos de ansiedad más solidificados en aprendientes estudiando una lengua extranjera perteneciente a un grupo lingüístico diferente al de su lengua materna. A este respecto, no se localizaron estudios sobre la ansiedad y sus efectos en el proceso de aprendizaje en relación con la lengua materna de los aprendientes.

Es lógico esperar que los centros de lenguas ayuden al profesor en su diaria labor, a través de la implementación de posibles estudios como los que se mencionan arriba, y así entender con mayor claridad lo que sucede en el proceso de aprendizaje de alumnos con ansiedad. A partir de la investigación sobre la ansiedad en el salón de lengua extranjera será como la institución podrá guiar la actualización pedagógica de los docentes en beneficio del proceso global de aprendizaje de la lengua meta.

En este artículo se presentaron los resultados obtenidos a partir de las aportaciones de cinco alumnas con ansiedad a la lengua extranjera, la cual se presentó como una característica afectiva “predispuesta”, no creada, ni formada en el grupo de nivel básico observado. Sin embargo, las predisposiciones de las alumnas fueron “reactivadas” indirectamente por el formato de clase empleado.

Se espera que las contribuciones de las alumnas ayuden al docente a reflexionar acerca de su práctica profesional y de la forma en que conduce su clase y, con ello, podrá sensibilizarse acerca del fenómeno de la ansiedad, lo que le ayudaría a entenderla, disminuirla y eventualmente contrarrestarla.

Bibliografía

- BAILEY, K. M. (1983). "Competitiveness and anxiety in adult second language learning. Looking at and through the diary studies." En H. W. Seliger y M. H. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. EUA: NHP.
- BEEHAN, P., MARTIN, R. Y MEYERS, J. (1972). "Interventions in relation to anxiety in school". En C. Spielberger (ed.) *Anxiety current trends in theory and research*. Nueva York: Academic Press, 40-50.
- CHASTAIN, K. (1975). "Affective and ability factors in second language acquisition". *Language Learning*, vol. 25, No. 1, 153-161.
- COHEN, L. y L. MARION. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ELY, C. M. (1986a). "An analysis of discomfort risk-taking, sociability and motivation in the L2 classroom". *Language Learning*, vol. 36, 1-25.
- EMERSON, R. M, *et al.* (1995). *Writing ethnographic field notes*. Chicago: University of Chicago Press.
- ENDLER, N. S. (1980). "Person-situation interaction and anxiety". En MacIntyre, P.D. y Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification." *Language Learning*, vol. 39, No. 2., 251-275.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C. y BRUNET, B. R. (1977). "Intensive second language study: Effects on attitude, motivation and French achievement". *Language Learning*, vol. 27, 2.
- GOODE, W., y HATT, P. (1967) (1952). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- HORWITZ, E. K., *et al.* (1986). "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, vol. 70, II, 125-132.
- HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (1991). *Language anxiety, from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- JANESICK, V. (1994). "The dance of qualitative research design. Metaphor, metholatr y meaning." En Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KERLINGER, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. Buenos Aires: Interamericana.
- LECOMPTE, M. D. y GOETZ, J. P. (1982). *Problems of reliability and validity in ethnographic research*. *Review of Educational Research*, 52 (1), 31-60.
- LARSEN-FREEEMAN, D. y LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Nueva York: Longman.
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1989). "Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification". *Language Learning*, vol. 39, no. 2., 251-275.
- MEAGHER, M. E. y Castaños, F. (1996). "Perceptions of American culture. The impact of an electronically mediated cultural exchange program on Mexican high school students". En

- Herring, S. C. (ed.) *Computer-mediated communication*. Nueva York: John Benjamins Publishing, 187-201.
- MORGAN, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Nueva York: NBH.
- PIKE, S. y LÓPEZ, A. (1980). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- REID, J. (1997). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Regents.
- RUBIN, H. J. y RUBIN, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- SPRADLEY, C. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- TOBIAS, S. (1986). "Anxiety and cognitive processing instruction". En R. Shwarzer (ed.) *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. Londres: Longman.

Anexo 1

No. de alumno (a): _____

CUESTIONARIO A:

Estimado alumno (a):

Te suplicamos contestar el siguiente cuestionario honestamente. Lee con cuidado y responde con pluma en los recuadros de la izquierda. La información recabada será tratada de manera confidencial.

De la siguiente lista de adjetivos, selecciona aquel o aquellos que consideres te describen como estudiante de inglés:

<input type="checkbox"/> dedicado	<input type="checkbox"/> nervioso	<input type="checkbox"/> motivado	<input type="checkbox"/> participativo	<input type="checkbox"/> introvertido
<input type="checkbox"/> extrovertido	<input type="checkbox"/> inteligente	<input type="checkbox"/> cooperativo	<input type="checkbox"/> reservado	<input type="checkbox"/> penoso
<input type="checkbox"/> perseverante	<input type="checkbox"/> seguro	<input type="checkbox"/> disciplinado	<input type="checkbox"/> olvidadizo	<input type="checkbox"/> desorganizado
<input type="checkbox"/> maduro	<input type="checkbox"/> paciente	<input type="checkbox"/> creativo	<input type="checkbox"/> sobresaliente	<input type="checkbox"/> impaciente
<input type="checkbox"/> competitivo	<input type="checkbox"/> ansioso	<input type="checkbox"/> despreocupado	<input type="checkbox"/> organizado	<input type="checkbox"/> inmaduro
<input type="checkbox"/> descuidado	<input type="checkbox"/> tímido	<input type="checkbox"/> callado	<input type="checkbox"/> independiente	<input type="checkbox"/> cómico
<input type="checkbox"/> inseguro	<input type="checkbox"/> amigable	<input type="checkbox"/> considerado	<input type="checkbox"/> flojo	<input type="checkbox"/> pasivo
<input type="checkbox"/> emprendedor	<input type="checkbox"/> dependiente	<input type="checkbox"/> curioso	<input type="checkbox"/> tolerante	<input type="checkbox"/> analítico
<input type="checkbox"/> realista	<input type="checkbox"/> responsable	<input type="checkbox"/> imaginativo	<input type="checkbox"/> involucrado	<input type="checkbox"/> preocupón
<input type="checkbox"/> cuidadoso	<input type="checkbox"/> abierto	<input type="checkbox"/> desenvuelto	<input type="checkbox"/> sensible	<input type="checkbox"/> temeroso
<input type="checkbox"/> objetivo	<input type="checkbox"/> atrasado	<input type="checkbox"/> adelantado	<input type="checkbox"/> complicado	<input type="checkbox"/> serio
<input type="checkbox"/> activo				

Gracias por tu amable cooperación

Anexo 2

No. de alumno (a): _____

CUESTIONARIO B:

Estimado alumno (a):

Te suplicamos contestar el siguiente cuestionario honestamente. Lee con cuidado y responde con pluma en los recuadros de la izquierda. La información recabada se tratará de manera confidencial. No olvides responder a todo.

1. ¿Cuánto tiempo estudiaste inglés en las siguientes escuelas?

	años	meses
<input type="checkbox"/> Preprimaria	_____	_____
<input type="checkbox"/> Primaria	_____	_____
<input type="checkbox"/> Secundaria	_____	_____
<input type="checkbox"/> Preparatoria	_____	_____
<input type="checkbox"/> Universidad	_____	_____

2. ¿Has estudiado inglés en otros institutos previamente? SI NO
¿Por cuánto tiempo?

Institución	años	meses
a) _____	_____	_____
b) _____	_____	_____
c) _____	_____	_____
d) _____	_____	_____

3. ¿Hace cuanto tiempo fue tu último curso de inglés?

(-6meses)
 (+6meses)
 (1-2años)
 (2-3años)
 (3-4años)
 (+4años)
 otro: _____

Gracias por tu amable cooperación