



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE LETRAS MODERNAS**

---

---

La ansiedad lingüística: Una epifanía educativa

INFORME ACADÉMICO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS  
INGLESAS

PRESENTA:

ALEJANDRA SALVADOR MORENO

ASESORA:

Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez



Ciudad de México, 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS (CENLEX) UNIDAD ZACATENCO.</b> .....	3
<b>1.1 Ubicación del Centro de Lenguas Extranjeras, Unidad Zacatenco del IPN.</b> .....	4
<b>1.2 Servicios y descripción física del CENLEX Zacatenco.</b> .....	5
<b>1.3 Cursos que se imparten.</b> .....	6
<b>1.4 Perfil del alumno</b> .....	7
<b>1.5 Perfil del Profesor</b> .....	8
<b>1.6 Material de apoyo en los cursos de inglés</b> .....	8
<b>1.7 Evaluación</b> .....	10
<b>1.8 Del enfoque comunicativo al enfoque por competencias</b> .....	11
<b>CAPÍTULO II. EL MIEDO DE LOS ALUMNOS AL EXPRESARSE EN UNA LENGUA EXTRANJERA</b> .....	15
<b>2. 1 Ansiedad lingüística (<i>foreign language anxiety</i>)</b> .....	17
<b>2. 1.1 Revisión bibliográfica sobre Ansiedad lingüística (<i>foreign language anxiety</i>)</b> .....	18
<b>2.1.2 Detección de la ansiedad lingüística en los alumnos del CENLEX Zacatenco</b> .....	19
<b>2.2.1 Ansiedad lingüística en la producción oral</b> .....	21
<b>2.1.3 Resultados</b> .....	22
<b>CAPÍTULO III. EL MIEDO DE LOS ALUMNOS AL EXPRESARSE EN UNA LENGUA EXTRANJERA DURANTE LA PANDEMIA</b> .....	24
<b>3.1 Proceso de planeación de las clases a distancia e implementación.</b> .....	25
<b>3.1.2 Tareas de producción oral</b> .....	29
<b>3.1. 3 Tareas integradoras</b> .....	35
<b>3.1.3 La ansiedad lingüística virtual</b> .....	38
<b>3.1.4 Cuestionario de ansiedad en la producción oral</b> .....	39
<b>CONCLUSIONES</b> .....	43
<b>Bibliografía</b> .....	45

## INTRODUCCIÓN

Mientras estaba por definir el objetivo de este trabajo, una notable académica me preguntó:

- ¿Qué es lo que te hace levantarte para ir a trabajar? No son los exámenes, ¿verdad?
- No, son mis alumnos – contesté –. Ellos son los que me motivan para llegar a tiempo a dar clase, preparar mis clases y buscar material; mi objetivo es mostrar los temas de manera interesante y que sea algo real que los anime a hablar, que sientan confianza y que sean capaces de producir un discurso en una lengua extranjera. Sin embargo, me preocupa una constante que he observado por años. Dicha problemática, una de las mayores dificultades que algunos alumnos tienen cuando realizan actividades orales, es el “miedo a hablar en inglés”.

A lo largo de tres décadas, como profesora de inglés, he presenciado esta problemática de manera continua. Desde el inicio de mi carrera profesional, en la década de los años ochenta, se escuchaban promocionales en radio o televisión en los que diferentes instituciones privadas prometían a sus potenciales alumnos que no tendrían miedo a hablar en inglés, si se matriculaban en sus cursos. Hoy, a través de los diferentes medios de comunicación que hacen uso de nuevas tecnologías – como el teléfono celular, la televisión el radio, las computadoras y otros- algunas instituciones privadas como Interlingua, Quick Learning, Harmon Hall , The Anglo siguen prometiendo a sus potenciales alumnos que no tendrán miedo a hablar en inglés con sus estrategias pedagógicas; por ejemplo, el eslogan “hablas o hablas” de la Escuela Quick Learning (Quicklearning, 2020). Desde mi ingreso al Centro de Lenguas Extranjeras (de aquí en adelante, CENLEX) Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en los años noventa, pude observar este miedo en los alumnos, principalmente en los de niveles básicos. Miedo que ha obstaculizado el pleno desarrollo de sus habilidades para comunicarse de forma oral.

El presente documento tiene como objetivo principal describir el proceso a través del cual se realizó la detección de la ‘ansiedad lingüística’ en alumnos pertenecientes al CENLEX Zacatenco. Adicionalmente, este trabajo aporta una serie de reflexiones de lo que este proceso de detección implicó, junto con los resultados de las estrategias aplicadas basándose en la

bibliografía revisada. Finalmente, este trabajo propone implementar alternativas que ayuden a mitigar el impacto negativo que esta ansiedad tiene sobre la producción oral en lengua extranjera de los alumnos, de tal modo que puedan continuar de manera exitosa con su aprendizaje del idioma inglés.

El lector encontrará el documento dividido de la siguiente manera. En el Capítulo I se brinda un retrato del Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Zacatenco (CENLEX), que tiene como objetivo principal situar al lector en el contexto educativo en el que se realizó esta investigación y, al mismo tiempo, relatar cómo se percibió que existía un problema de ansiedad en los alumnos de este centro de lenguas. El Capítulo II tiene la finalidad de mostrar la identificación de la ansiedad lingüística en alumnos del CENLEX Zacatenco y los resultados de las estrategias aplicadas en algunos grupos a mi cargo, con base en la revisión de la bibliografía seleccionada. Después, en el Capítulo III se muestran las tareas aplicadas en los cursos de inglés con apoyos virtuales que se impartieron durante la pandemia de COVID-19, para que los alumnos usaran la ‘lengua meta’ y tuvieran una disminución de sus niveles de ansiedad al mismo tiempo. En estas tareas se conjuntaron los resultados obtenidos sobre las experiencias de ansiedad que los grupos presenciales experimentaban, los conocimientos obtenidos por la lectura de bibliografía relacionada a la ansiedad lingüística y mi experiencia profesional en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, las conclusiones presentan la reflexión general de esta investigación, cuyos resultados confirman que las tareas y el trabajo en parejas reducen la ansiedad lingüística de los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera, fortaleciendo su proceso de aprendizaje del idioma. Lo anterior se explica en términos de motivación, que aminora dicha problemática. En efecto, las condiciones que hacen posible la construcción de la confianza es el genuino interés del profesor por monitorear y retroalimentar el trabajo de los alumnos y, a la vez, la creación de tareas integradoras significativas. Asimismo, se hace necesario que las tareas de producción oral sean diseñadas y planeadas de tal manera que correspondan al perfil de los alumnos a quienes van dirigidas.

## **CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS (CENLEX) UNIDAD ZACATENCO.**

Este informe académico, sobre la detección de la ansiedad lingüística en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, esta contextualizado en uno de los dos centros de lenguas extranjeras pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esta institución, considerada como la primera institución de educación tecnológica en México, fue fundada en 1937.

En su último informe presidencial, el Gral. Lázaro Cárdenas expuso: “Para cumplir con una de las tareas imperativas de la revolución, fue creado en 1937 el Instituto Politécnico Nacional, donde el alumnado, además de aprender artes y oficios, estudia carreras profesionales y subprofesionales, se capacita técnica y biológicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman especialistas en distintas ramas de investigaciones científicas y técnicas, llamadas a impulsar la economía del país, mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial . . .” (González, 1986, pág. 7).

El IPN es considerado como la primera institución de educación tecnológica en México y se compone de diecinueve unidades académicas del nivel medio superior, treinta del nivel superior, diecinueve de investigación científica y tecnológica, diecisiete de educación continua, cuatro de apoyo educativo, tres de apoyo a la innovación educativa, nueve de apoyo a la investigación, desarrollo y fomento tecnológico y empresarial y dos unidades educativas vinculadas a la ciencia, tecnología, investigación y desarrollo empresarial. Según datos oficiales, la matrícula inscrita al inicio del ciclo escolar 2019-2020 se componía de 191 mil 253 alumnos distribuidos en los tres niveles educativos que se imparten: medio superior, superior y posgrado (IPN, Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024, 2019).

Poco después de tres décadas de que el IPN fuese inaugurado por el presidente Lázaro Cárdenas, el 6 de noviembre de 1964 se creó el CENLEX Zacatenco, perteneciente al IPN, debido a:

la necesidad de incorporar mayor contenido de materias complementarias en las carreras de ingeniería y en aquellas que por situaciones de formación académica del alumnado, requerían del conocimiento y aprendizaje de otros idiomas diferente al español, a fin de acceder a cursos de posgrado o programas de intercambio académico con otros países de lengua diferente a la hispana. (Rivera, 2007, pág. 2).

Este Centro se encuentra ubicado dentro de la Unidad Profesional “Adolfo López Mateos” del Instituto Politécnico Nacional. Aunque es formalmente un organismo independiente de las escuelas del IPN, en la práctica, depende de la Dirección de Formación en Lenguas Extranjeras del mismo Instituto, y coadyuva en la formación de los alumnos, dotándolos de los conocimientos necesarios para desempeñarse en otros idiomas. En este centro se imparten cursos de inglés, francés, alemán, italiano, ruso, español, japonés, portugués, chino-mandarín, náhuatl y lengua de señas mexicanas. (cenlexz.ipn., 2020).

Adicionalmente, esta institución realiza la función de centro certificador de algunos de los citados idiomas. En lo que se refiere al idioma inglés, ofrece los servicios de evaluación de dominio de idioma:

Los exámenes de dominio del idioma son un requisito en los programas de posgrado dentro del IPN. CENLEX Zacatenco es el centro que se encarga de efectuar la evaluación a candidatos a programas de posgrado. Para ello, se ha definido un conjunto de exámenes que determinan características necesarias por las distintas unidades académicas. Actualmente, CENLEX Zacatenco, se encarga de la Aplicación de los siguientes tipos de exámenes: Examen para fines de Titulación, Exámenes para cubrir requisito de Posgrado (Especialidad, Maestría, Doctorado), Exámenes para proceso de Movilidad Académica, Exámenes para proceso de Promoción Docente, Exámenes para Guía de Turista, Exámenes de Dominio de Idioma. (IPN, Exámenes IPN, 2020).

### **1.1 Ubicación del Centro de Lenguas Extranjeras, Unidad Zacatenco del IPN.**

A continuación, se presenta una descripción de la localización del CENLEX Zacatenco, los servicios que ofrece, los recursos con los que cuenta, la población estudiantil que atiende, en su gran mayoría alumnos politécnicos, y el personal docente que labora en esta institución. Esta información brindará al lector un panorama del contexto educativo donde se llevó a cabo la presente investigación.

El CENLEX Zacatenco se encuentra ubicado en la Avenida Wilfrido Massieu s/n, colonia Zacatenco-Lindavista, a un lado del Planetario “Luis Enrique Erro”, dentro de la Unidad Profesional “Adolfo López Mateos” del IPN, en la Ciudad de México. Existen

diferentes vías de acceso por las que se pueden llegar fácilmente a dicho centro de idiomas, desde diferentes puntos de la ciudad y por diferentes formas de transporte; por ejemplo, tren metropolitano, autobús y trolebús. (Ver fig. 1 en la siguiente página)

## 1.2 Servicios y descripción física del CENLEX Zacatenco.

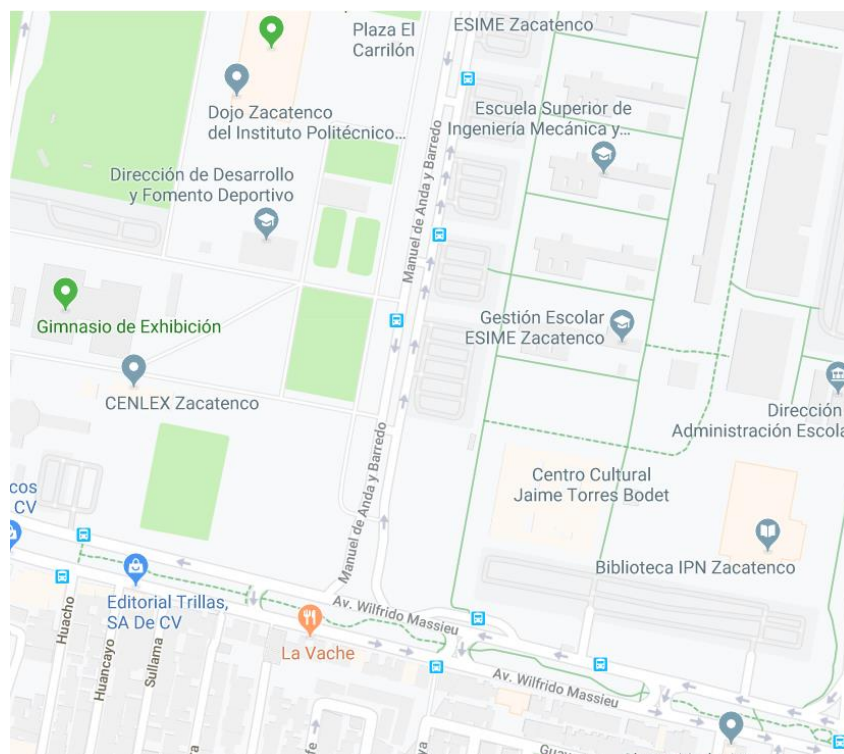


Fig. 1. Ubicación de CENLEX Zacatenco. Google, 2019

CENLEX Zacatenco cuenta con un edificio de tres pisos, más la planta baja. Las aulas están acondicionadas para la impartición de cursos de idiomas. Al momento de la investigación (2019-2020), cada aula contaba con pizarrón blanco, computadora, bocinas, pantalla de televisión, reproductor de discos DVD, blue ray, y proyector interactivo.

A la reapertura del centro después del cierre temporal de actividades presenciales, fruto de las medidas de seguridad e higiene por la pandemia Covid-19, las aulas fueron también dotadas de cámara web y micrófonos de bluetooth para poder impartir clases en modo híbrido. Los profesores también hacen uso de las radiograbadoras disponibles, a solicitud. El equipo se encuentra en buen estado y listo para usarse en clase. Adicionalmente,



se cuenta con tres laboratorios de idiomas y un “Centro de Auto Acceso” (CAA). En ellos, los alumnos pueden obtener práctica adicional utilizando los programas y materiales que contienen las computadoras, así como con el uso de diversas páginas en Internet relacionadas con el idioma en estudio. En la planta baja se encuentra una biblioteca que cuenta con libros, revistas, audiolibros, películas y juegos en los diferentes idiomas impartidos, que los alumnos pueden consultar allí mismo o solicitar en préstamo. Esta biblioteca está también equipada con sillas, mesas y computadoras que tienen acceso a Internet y diferentes programas de apoyo para reforzar el aprendizaje de idiomas. CENLEX tiene un auditorio con butacas con paletas, el cual es útil para dar conferencias y organizar actividades educativas, informativas y culturales. El centro tiene también una sala de juntas que se usa para reuniones de todo tipo, así como para videoconferencias. Finalmente, como parte de los servicios a la comunidad estudiantil, a un lado del edificio se encuentra una cafetería con mesas y sillas al aire libre, que expende bebidas, colaciones, comida rápida y diversos alimentos preparados al momento.

### **1.3 Cursos que se imparten.**

El 10 de noviembre del 2011 se publicaron en la Gaceta Politécnica los “Lineamientos para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el IPN”, en la que se menciona que “los programas académicos deberán desarrollar el aprendizaje y la enseñanza para la satisfacción de necesidades individuales de comunicación y la resolución de problemas a través de la lengua extranjera. El enfoque educativo deberá estar acorde con el Modelo Educativo institucional, las tendencias en educación y dar respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes” (Instituto Politécnico Nacional, 2011). Esto implicó que los programas académicos de los centros de lenguas extranjeras, unidades Santo Tomás y Zacatenco, así como los programas de los cursos extracurriculares de lenguas Extranjeras del IPN deberían estar alineados con el enfoque institucional, lo cual no siempre era una realidad.

Los quince cursos bimestrales que se imparten para el estudio del inglés como lengua extranjera constan de 40 horas presenciales cada uno y están divididos en cinco básicos, cinco intermedios y cinco avanzados. Estos quince niveles van desde Básico uno hasta Avanzado cinco (A1 –B2) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER o CEFR, por sus siglas en inglés) y se ofrecen en diferentes modalidades: cursos semanales

normales, flexibles, sabatinos, dominicales y de verano; aunque todos los cursos tienen una misma duración, estos se imparten con diferente frecuencia. Los cursos en modalidad normal tienen una duración de cincuenta minutos. Los cursos flexibles se imparten en dos sesiones de cien minutos y una de cincuenta minutos. Los cursos sabatinos, dominicales y de verano tienen una duración de cinco horas por sesión.

Adicionalmente, en este centro se diseñan y aplican exámenes de acreditación de idioma para estudiantes en el Programa de Movilidad Académica, titulación y aspirantes a los diferentes posgrados del IPN. Lo anterior es relevante para el análisis de la ansiedad lingüística, ya que una de las principales razones por la que los alumnos del IPN estudian inglés como lengua extranjera es porque la mayoría de la bibliografía básica que consultan se encuentran en ese idioma. Adicionalmente, el conocimiento de esta lengua extranjera incrementa su posibilidad de entrar competitivamente al mercado laboral que cada vez está más globalizado. Sin embargo, los estudiantes de nivel superior “necesitan demostrar el nivel de dominio que poseen del idioma inglés de acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas (CEFR) como requisito de titulación de Licenciatura, para participar en los programas de movilidad académica y/o acceder a estudios de posgrado”. (Paniagua Rosas, 2018)

#### **1.4 Perfil del alumno**

El alumnado que asiste a este centro de idiomas está conformado, en su gran mayoría, por jóvenes pertenecientes a las diversas unidades académicas del IPN, tanto de nivel medio superior como superior; aunque también se recibe a alumnos externos. La mayoría de los alumnos que cursan inglés como lengua extranjera en el centro ya poseen algunos conocimientos mínimos en el idioma, generalmente obtenidos en el nivel medio básico.

Los requisitos para ingresar como alumno del centro, de acuerdo con la normatividad politécnica en los “Lineamientos para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el IPN”, son los siguientes:

- a) “Haber concluido la enseñanza del nivel medio básico,

- b) En el caso del idioma inglés, se deberá contar con los conocimientos mínimos que se imparten en el nivel medio básico de educación, e
- c) Identificación oficial”. (Instituto Politécnico Nacional, 2011).

La actitud hacia las clases de la gran mayoría de los estudiantes de inglés es positiva casi todo el tiempo. Asimismo, hay un gran índice de participación por parte de la mayoría en el aula, festivales, y actividades culturales. A pesar de la participación y las facilidades del centro mismo, a la fecha de elaboración de este trabajo, en CENLEX todavía hay alumnos en niveles intermedios, B1 y B1+ (MCER) que se expresan con mucha dificultad, y algunos alumnos en niveles avanzados que interactúan de manera poco eficiente, (B1+ y B2). Asimismo, existen alumnos en niveles básicos (A1 y A2) que permanecen en silencio gran parte del tiempo por el miedo a expresarse oralmente. Lo anterior es la principal motivación de este trabajo.

### **1.5 Perfil del Profesor**

De acuerdo con los citados “Lineamientos para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el IPN” para ser profesor:

“se requiere:

- a) Contar con una licenciatura en enseñanza de lengua extranjera o afín, o
- b) Contar con un curso de formación docente de al menos 300 horas y Certificación de dominio del idioma, mínimo de nivel B2, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (Instituto Politécnico Nacional, 2011).

Actualmente todos los profesores, cuarenta y nueve, adscritos al Departamento de Inglés del CENLEX Zacatenco tienen Certificación de Dominio del Idioma. En el año 2020, veinticinco docentes tenían nivel B2, diecinueve nivel C1 y cinco nivel C2 (MCER) (Zúñiga, 2020).

### **1.6 Material de apoyo en los cursos de inglés**

Los docentes de inglés utilizamos como libro de texto, desde hace casi dos años, la serie LIFE creada por National Geographic Learning y distribuida por Cengage Learning. Esta serie de libros va desde A1 hasta C1 (de acuerdo con el MCER); sin embargo, en CENLEX

solo se utiliza dicho material hasta el nivel B2. Cada libro está dividido en doce unidades que contienen lecciones de la “A a la E”. En las lecciones A y B se realiza la presentación de los contenidos gramaticales y vocabulario a través de textos auditivos o escritos, adaptados por nivel. También se incluyen ejercicios de gramática, pronunciación y tareas para realizar en clase donde los alumnos practican de manera oral el punto gramatical, ya sea en parejas, en equipos o en grupos. Las lecciones C son lecturas adaptadas en las que el alumno, mediante los ejercicios dados, hace uso de diferentes estrategias de lectura para resolver los ejercicios. Las lecciones D proporcionan objetivos funcionales “reales” para que los alumnos practiquen. En las lecciones E se les proporcionan modelos de textos escritos en un contexto determinado y los alumnos producen sus propios escritos con base en esos modelos. Las lecciones F incluyen diversos ejercicios a resolver con la ayuda de un video, y al final de cada unidad hay una sección de revisión que incluye ejercicios gramaticales donde, de manera breve, se repasan de los contenidos gramaticales de la unidad.

Cabe mencionar que en el proceso de selección de este material se involucró a un grupo reducido de docentes de los dos centros de lenguas (Zacatenco y Santo Tomás) quienes también llevaron el proceso “piloto” de la serie en los grupos. Adicionalmente, el hecho de que este material incluía diversos componentes como el acceso a plataforma MyELT por parte de alumnos y profesores y una versión digital para ser usada en clase<sup>1</sup> generó buena aceptación del material en la mayoría de los profesores.

Actualmente todos los profesores de inglés usamos la versión digital que se encuentra instalada en cada una de las computadoras de escritorio de cada salón, y la mostramos con la ayuda de proyectores interactivos. En cuanto al uso de diferentes estrategias, actividades y materiales adicionales al libro con el fin de motivar a los alumnos en la práctica oral del idioma, poco más de la mitad de los docentes no le dedican el tiempo suficiente a la planeación de éstos y algunos se limitan a usar el libro de texto.

---

<sup>1</sup> Adicional al material habitual, es decir, del libro del profesor, libro de texto y cuaderno de trabajo para alumnos.

## 1.7 Evaluación

El diseño de exámenes es una actividad creativa, delicada y muy importante, que no siempre es fácil de realizar. Su importancia radica en el impacto que el producto final tendrá en el estudiante o candidato sujeto a evaluación, así como en sus planes y objetivos que lo han llevado a ser evaluado. Por esta razón, el diseño de los instrumentos de evaluación debe ser bien planeado y fundamentado; de tal manera que correspondan principalmente a las necesidades y perfil (general) de los candidatos. Para ello, se requiere que estén basados en lineamientos de diseño consensuados y bien documentados, que guíen de principio a fin la labor del equipo de diseñadores. En CENLEX los exámenes departamentales son diseñados por los profesores como parte de su trabajo docente en las horas de apoyo a las coordinaciones de los diferentes idiomas y contemplan los contenidos vistos en clase.

El diseño y estructura de instrumentos de evaluación que desde el momento de la planeación por Academias se realiza, debiera ser parte inherente de la formación didáctica y el quehacer docente, como recurso también prioritario en un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a los diferentes momentos de su aplicación (Nova, 2017, pág. 81)

En el centro se aplican dos exámenes departamentales de acuerdo con fechas establecidas en el calendario académico: uno a la mitad del bimestre (*midterm*), y el otro al final (*final exam*). Estos exámenes contienen las secciones de uso del idioma, comprensión auditiva, comprensión lectora, producción escrita y producción oral. Estos instrumentos de evaluación tienen un valor de cuarenta por ciento cada uno, en tanto que el veinte por ciento restante se califica por evaluación continua, de acuerdo con los “Lineamientos para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el IPN”. La calificación mínima para acreditar un idioma es de ochenta de un máximo de cien (Instituto Politécnico Nacional, 2011).

En mi caso, hasta el 2019, además de tener “horas frente a grupo” en CENLEX Zacatenco, me encontré participando en el diseño de exámenes de acreditación para certificar el conocimiento de los candidatos en niveles de A2, B1 y B2. Como profesora, frente a grupo, desde hace un par de años había detectado ciertos problemas en el diseño de algunos instrumentos de evaluación de los cursos curriculares (*midterm* y *final exams*, entre ellos). Por ejemplo, el nivel de dificultad de los audios y textos para lectura algunas veces era mayor

que el conocimiento de los alumnos en términos de vocabulario, longitud y estructuras gramaticales, así como de tiempos estimados de resolución y formato.

Enterados de tales situaciones, y con la intención de mejorar los exámenes departamentales, los académicos que en ese momento estaban a cargo comenzaron a esbozar algunos lineamientos que regirían el diseño de dichos instrumentos de evaluación. Estos lineamientos se han ido implementando, pero no se han hecho públicos. Las autoridades correspondientes y coordinadores del diseño han ido tomando en cuenta algunos de los comentarios y sugerencias de los diseñadores, así como de los profesores, tendientes a mejorar estos instrumentos de evaluación. Como resultado de una de las sugerencias aceptadas, desde hace aproximadamente un año, en el departamento de inglés los exámenes departamentales son realizados por equipos de cuatro profesores. Sin embargo, aún hay mucho por hacer, ya que los exámenes de inglés departamentales aún no están basados en lineamientos actualizados que reflejen la realidad, perfil, ni necesidades de la población a la que va dirigida. Recientemente se realizaron modificaciones al formato de los exámenes departamentales, eliminando la sección que contenía las tareas requeridas para evaluar la habilidad de producción oral, que es la que les causa ansiedad lingüística a los alumnos. Así, actualmente los profesores pueden seleccionar las tareas con las que evaluarán a los alumnos en el medio bimestre y al final del curso. Sin embargo, esto último afecta el grado de confiabilidad de los exámenes y la evaluación de esta habilidad se torna subjetiva en la medida que cada profesor evalúa dicha habilidad de forma individual, sin un estándar mínimo departamental.

### **1.8 Del enfoque comunicativo al enfoque por competencias**

*“... el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha puesto de manifiesto que los usos lingüísticos orales y la interacción, son la base de la comunicación social”* (Prado, 2004, pág. 145).

En los años noventa los profesores de inglés que habíamos egresado del Diplomado de Enseñanza del Idioma Inglés del CENLEX Zacatenco, y que habíamos sido contratados en este centro, conocíamos el “enfoque comunicativo”, el cual nos permitiría fácilmente manejar el enfoque por competencias. Bérard (como se citó en Beghadid, 2013, p. 114)

explica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audioorales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales.

Basándonos en estos principios los profesores usábamos diferentes actividades comunicativas prediseñadas para que los alumnos interactuaran entre sí y practicaran los contenidos gramaticales que se estaban viendo en clase. Tratábamos de crear contextos “auténticos” hasta donde era posible, con la finalidad de que los alumnos interactuaran ya fuera en parejas, en tríos o en grupo usando el idioma inglés. Sin embargo, el “miedo a hablar”, como le llamaban los alumnos, era un problema que tenían varios de ellos y que los acompañaba durante gran parte de los niveles. De hecho, era sabido que existían alumnos que llegaban a niveles intermedios e incluso avanzados sin poder comunicarse de manera fluida.

A finales de los noventa se implementó el “enfoque por competencias” en el IPN (Enciso Barrón, 2010) en todos sus niveles desde media superior, superior y posgrado. Esto en concordancia con el sistema educativo nacional, específicamente la SEP. Esta implementación consideraba la siguiente definición del concepto de competencia en educación:

... se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)... abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante (Cázares, 2008, pág. 57).

Este modelo se basa en competencias y era aplicado a la educación y no solamente a la enseñanza de una lengua extranjera; como era el caso del enfoque comunicativo. Díaz Barriga (2006, p.13) explora la evolución del concepto de *competencia* y explica que existen

“dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo”.

En el 2003, la publicación de los materiales para la reforma educativa dejaba en claro que este nuevo modelo educativo basado en competencias también impactaría la enseñanza de idiomas dentro del instituto:

Un modelo educativo concebido de tal manera facilita la adquisición de las herramientas necesarias para que los estudiantes de todos los niveles aprendan a lo largo de su vida, tengan las bases para su actualización permanente y adquieran las competencias para una práctica exitosa de su profesión en los ámbitos local, nacional e internacional; pero también, el modelo genera las oportunidades para crecer y consolidarse en los aspectos de desarrollo humano y social (Villa, 2003, pág. 80).

Lo anterior debido a que se consideró que el aprendizaje de una lengua extranjera era importante para que los estudiantes del IPN tuvieran un desempeño exitoso en su profesión. Por lo tanto, en CENLEX los profesores de idioma comenzamos a enseñar inglés basados en el modelo por competencias y teniendo como referencia, además del nuevo modelo educativo institucional, los descriptores del MCER que marcaban los objetivos a conseguir. El desarrollo de la competencia comunicativa fue entonces uno de nuestros objetivos más importantes. Una década después, en el 2015 un grupo de autoridades y algunos profesores pertenecientes a los dos CENLEX, Zacatenco y Casco de Santo Tomás, diseñaron un programa de inglés basado en el modelo por competencias. Aunque el programa se nos dio a conocer a los docentes de estos centros de lengua, nunca se implementó.

Años después, a principios del 2019 la Dirección de Formación en Lenguas Extranjeras del IPN (DFLE) lanzó una convocatoria en los dos centros de lengua, Zacatenco y Santo Tomás, para participar en el rediseño del Programa General Institucional de Inglés Basado en Enfoque por Tareas (PGII). Para Sevilla y Callejas (como se citó en Olivera, 2019, p. 178) “el enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma de diseñar el currículo porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación y las relaciones entre esos elementos”. Entre las diferencias sustanciales entre el modelo educativo basado en competencias y el enfoque por tareas se encuentran: el primero es un modelo más amplio y los objetivos de los programas describen las competencias que los alumnos deberán



desarrollar, mientras que el segundo es una metodología educativa donde la unidad de análisis es la tarea.

Este programa sería implementado no sólo en los centros de lenguas, sino en todo el IPN. Aunque la convocatoria fue abierta, sólo alrededor de 40 docentes entre los dos centros nos sumamos al proyecto. La serie de discusiones y análisis sobre los contenidos a incluir en el programa y los objetivos a conseguir me llevaron a reflexionar sobre una serie de problemas y situaciones que esto implicaría. Los profesores tendríamos que diseñar nuestras planeaciones didácticas bajo este nuevo enfoque. También, diseñaríamos tareas y tendríamos que darnos a la búsqueda de material adecuado. En el transcurso de dos décadas ya habíamos pasado por el mismo proceso con el enfoque comunicativo y el de competencias por lo tanto sabíamos que implicaba muchos cambios.

## **CAPÍTULO II. EL MIEDO DE LOS ALUMNOS AL EXPRESARSE EN UNA LENGUA EXTRANJERA**

En una de las sesiones plenarias del rediseño del Programa General Institucional de inglés (PGII), mientras algunos colegas y yo hacíamos una serie de reflexiones sobre el enfoque a utilizar, me atreví a lanzar la siguiente pregunta, que causó un pequeño revuelo:

*“¿Sería el enfoque por tareas la solución para que la totalidad de la población de alumnos que estudian inglés en el IPN logaran la confianza necesaria para hablarlo?”*

Solo algunos, los que tenían mayor conocimiento sobre este enfoque, aseguraban que las tareas que diseñaríamos y que estarían plasmadas en el nuevo programa institucional incrementarían la práctica oral del alumno y por lo tanto su confianza, mientras que el resto de la audiencia prefirió no opinar al respecto. No estando tan convencida por las respuestas dadas y, después de haber expuesto algunos argumentos, incluyendo lo que algunos alumnos por años habían expresado sobre su *“miedo a hablar en inglés”*, preferí no insistir, aunque consideraba que era necesario profundizar en la investigación de esta problemática.

En el primer bimestre del 2019 varios alumnos de mis grupos comentaron sentir y expresar “miedo” al hablar en inglés, por lo que me di a la tarea de analizar el porqué de esa emoción experimentada por ellos. A cincuenta y dos alumnos de nivel básico (A2) de los distintos grupos que me fueron asignados les solicité que redactaran en un párrafo las posibles causas por las que no sentían confianza para hablar en inglés. La gran mayoría de ellos manifestó no sentir confianza por falta de vocabulario y por un conocimiento limitado, pero sobre todo por falta de práctica oral. Esto les generaba nerviosismo, inseguridad y, por ende, se bloqueaban al hablar. Al final, esto les provocaba frustración. Algunos alumnos coincidieron en afirmar que esta falta de práctica se debía a que dentro del salón de clase algunos profesores se limitaban a “ver las lecciones del libro, y no ocupan materiales extra”. Otros mencionaron que en algunos niveles eran “muchos alumnos por grupo” y que eso también afectaba su aprendizaje; porque el profesor no podía poner la misma atención a treinta personas, que a diez. Esta visión de los alumnos no estaba completamente equivocada, ya que los grupos de los niveles básicos generalmente se encontraban saturados, siendo 30 el máximo de alumnos por grupo.

Algunos de los comentarios que llamaron mi atención fueron los que mis alumnos expresaban respecto a lo que los profesores debíamos observar en clase: “a las personas que les cueste mucho o demasiado hablar o participar o crear algún mecanismo para mejorar esa deficiencia”. Ante estas reacciones de *nerviosismo*, *inseguridad* y *bloqueo al hablar* expresadas por los alumnos y, que desde su perspectiva eran por falta de practica oral, busqué artículos que pudiesen brindarme información sobre las posibles causas que las originaban.

En línea con las expresiones usadas por los alumnos, cabe mencionar que ellos usualmente usan la palabra *miedo*. Sin embargo, a pesar de que el miedo y la ansiedad son dos emociones similares y en algunos contextos se llegan a usar como sinónimos, existen algunas características que los diferencian. Una de ellas es que

se producen ante situaciones o estímulos diferentes. El miedo está provocado por estímulos peligrosos, que nos hacen temer por nuestra vida. La ansiedad, sin embargo, se produce ante una situación que supone una amenaza para nuestros intereses, nuestra imagen social etc. De acuerdo con esta diferencia sentimos miedo ante un toro y ansiedad ante el hecho de tener que hablar en público. (España, 2022)

Los ejemplos anteriores sirven para ilustrar la diferencia entre estas dos emociones. Ante la percepción de peligro por un agente que amenaza nuestra vida, como lo sería el toro, la reacción rápida necesaria para salvar nuestra vida se produce a través de la amígdala, mientras que, en el segundo caso, el hecho de hablar en público, la reacción es resultado de una ‘valoración cognitiva’ (España, 2022). Esto quiere decir, que nuestra reacción dependerá de la forma en que interpretemos la situación.

La ansiedad es una reacción emocional individual que depende, por lo tanto, de la naturaleza de cada persona; es decir, la intensidad del temor experimentado va a depender de la forma en que cada uno de nosotros percibe la situación ansiógena. (Bertoglia Richards, 2005, pág. 14)

En efecto, Bertoglia (ibid.) describe las diferentes reacciones que los alumnos muestran en situación de examen y la diversa gama de “reacciones ansiosas” que pueden presentar.

Los alumnos en situación de examen desarrollan una gran diversidad de reacciones ansiosas que pueden ir desde un control conductual adecuado (en ocasiones sólo es aparente), hasta un estado de descontrol emocional intenso, que se le hace inmanejable y que llega a bloquear su capacidad para

expresar sus conocimientos; esta última situación se conoce habitualmente como inhibición de examen. (Ibid., p.14)

Por consiguiente, para facilitar el estudio de las reacciones ansiosas que mis alumnos presentaban fue necesario analizarlas dentro de un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, ya que eran reacciones específicas.

Cuando la ansiedad se limita a la situación de aprendizaje del idioma, cae en la categoría de reacciones de ansiedad específicas. Los psicólogos usan el término reacción de ansiedad específica para diferenciar a las personas que generalmente están ansiosas en una variedad de situaciones de aquellas que están ansiosas solo en situaciones específicas. Los investigadores han identificado varias ansiedades específicas asociadas con tareas escolares como la realización de exámenes y con materias académicas como matemáticas o ciencias. (Horwitz, 1986, pág. 125)

Por lo anterior, es importante enfocar este estudio en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras, muy particularmente, en el aprendizaje del inglés en el contexto del CENLEX Zacatenco.

## **2. 1 Ansiedad lingüística (*foreign language anxiety*)**

*The deeper one probes into the phenomena of anxiety and their relation to foreign Language performance of learning, the more complex the relationships become.*  
(Young, 1990)

Las reacciones ansiosas que algunos estudiantes experimentan cuando aprenden una lengua extranjera, como los sentimientos subjetivos, los síntomas psicofisiológicos y las respuestas conductuales ansiosas, son las mismas que los seres humanos tenemos cuando percibimos una situación como amenazante. Ellos experimentan aprensión, preocupación, incluso temor. Tienen dificultad para concentrarse, se vuelven olvidadizos, sudan y tienen palpitaciones. Exhiben conductas evasivas como faltar a clase o posponer la tarea. A estas reacciones ansiosas, que caen en la categoría de reacciones de ansiedad específica, se les ha denominado ansiedad lingüística (*foreign language anxiety*) (Horwitz, 1986).

Respecto a si la ansiedad lingüística es un tipo específico de ansiedad, Trang (como se citó en Osácar, 2019, p. 68) puntualiza: “Es de destacar que hay consenso en que la

ansiedad lingüística es un tipo específico de ansiedad y no la transferencia de otras formas de ansiedad”. En efecto, un estudio publicado en 1986 por Horwitz et al. (1986) encontró que los estudiantes ansiosos son comunes en las clases de lengua extranjera. Los investigadores precisaron que hacía tiempo que una diversa gama de académicos estaba consciente de que la ansiedad a menudo se asocia con el aprendizaje de una lengua y que los profesores y estudiantes creían firmemente que la ansiedad era un gran obstáculo por superar (ibid.). En este sentido, concuerdo con Horwitz et al. (ibid.), ya que en mi experiencia profesional he visto como este tipo de ansiedad les causa dificultades a los alumnos en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en su producción oral en el idioma.

### **2. 1.1 Revisión bibliográfica sobre Ansiedad lingüística (*foreign language anxiety*)**

Autores como Wang, quien usa de manera indistinta “*ansiedad lingüística o ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera*”, la caracterizan como un sentimiento subjetivo de miedo, tensión, aprensión, inquietud, nerviosismo y/o preocupación, asociado con la percepción o anticipación de amenaza o eventos negativos en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua (Wang, 2005, pág. 8). Dado que este tipo de ansiedad afecta gravemente varios aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera es que se han realizado diversos estudios. Al respecto Kun-huei-Wu (2010), citando a diferentes autores, menciona que existe una plétora de diferentes investigaciones sobre la relación entre aprendizaje y ansiedad, el impacto significativo que tiene la ansiedad sobre el proceso de aprendizaje de una lengua y el logro, y adicionalmente, refiere que algunos estudios concluyen que los altos niveles de ansiedad tienen un efecto negativo en el proceso de adquisición de una lengua.

MacIntyre and Gardner (citado por Fujii, 2016, p.3) sostienen que las personas con ansiedad tienen más dificultades para expresar sus puntos de vista y tienden a subestimar sus habilidades, en comparación con estudiantes relajados. En esta línea, Roncel (2008) sistemáticamente analizó correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas (Ver fig. 2 Tabla 1), los cuales, concordaban con los síntomas reportados en el estudio publicado por Horwitz et al. (1986).

TABLA 1: CORRELATOS PSICOFISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD EN LA CLASE DE IDIOMAS

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprensión</li> <li>• Preocupación</li> <li>• Miedo</li> <li>• Sudores</li> <li>• Palpitaciones</li> <li>• Falta concentración</li> <li>• Pérdida memoria</li> <li>• Evitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioro estrategias comunicativas</li> <li>• Se evitan mensajes complejos y personales</li> <li>• Baja comprensión y expresión oral</li> <li>• Alteración sintaxis</li> <li>• Composiciones cortas y pobres</li> <li>• Olvidos y errores injustificados</li> <li>• Faltas de asistencia a clase</li> <li>• Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio</li> <li>• Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje</li> </ul>

Fig. 2. Tabla de Roncel (Vega, 2008)

### 2.1.2 Detección de la ansiedad lingüística en los alumnos del CENLEX Zacatenco

Habiendo conceptualizado el problema y leído la exhaustiva literatura sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística, fue posible detectar de mejor manera la problemática y ofrecer a los estudiantes estrategias para mejorar su aprendizaje.

En el aula, una alumna de CENLEX Zacatenco de nivel A2 refiere:

Al quererme expresar de forma oral es que me pongo sumamente nerviosa y a pesar de que yo tenga la idea en la mente, me bloqueo y ya no puedo hacer nada, entonces mi problema son los nervios y un poco de inseguridad.

Otro alumno comentó:

Lo que yo considero que me dificulta hablar de manera fluida es la inseguridad de decir algo mal.

En línea con la literatura, respecto a los efectos negativos de dicha ansiedad, concuerdo con Kun-huei-Wu (2010) y el impacto que sufre el proceso de aprendizaje de la lengua es observable en el comentario de una alumna:

A mí personalmente me afecta el miedo en la producción oral, el miedo a decir algo erróneamente o gramaticalmente mal me hace quedar en shock. Quizás esto venga desde hace mucho tiempo, y que muchos no entendemos que lo más importante es la comunicación, y no la perfección.

Según previas investigaciones, como las presentadas en la sección anterior, parece razonable argumentar que los estudiantes ansiosos tienden a sufrir de un aprendizaje de idiomas sin éxito. Esta situación fue observable en uno de los grupos de nivel Intermedio 2 (B1) que me fueron asignados. En ese grupo se encontraban veintiocho alumnos. Dentro de este grupo, el primer día de clase reconocí a ocho estudiantes que habían sido mis alumnos en uno de los niveles básicos. De los ocho, seis de ellos expresaban sus ideas de manera coherente y fluida, otra alumna se expresaba con cierta dificultad, pero lograba expresar sus ideas. Sin embargo, otro alumno permanecía callado durante las clases la mayor parte del tiempo.

A la semana de haber iniciado el curso y de notar que el alumno mencionado al último casi no interactuaba, me acerqué a preguntarle por qué casi no hablaba y respondió: “sigo teniendo miedo a hablar en inglés”. Su respuesta me impactó, pues él ya había cursado otros niveles con profesores diferentes a mí, pero su problema de “miedo” persistía. De esta forma consideré adecuado averiguar cuántos alumnos de ese grupo tenían el mismo problema; así que decidí decirles que, aquellos que tuvieran “miedo a hablar en el inglés”, se acercaran conmigo para poder monitorear su avance. Cuatro alumnos se acercaron, incluyendo al alumno que con anterioridad había estado en algún grupo conmigo. Después de agradecerles la confianza, les solicité que se sentaran al frente la mayor parte de las sesiones para ir monitoreando sus avances, a lo cual con una disposición muy positiva accedieron. Reducir

la ansiedad lingüística de los alumnos es un problema urgente e importante (Fujii, 2016). Por ello, Horwitz (1986) recomienda que, antes de tomar alguna opción para mitigar la ansiedad lingüística, primero se le identifique.

De todo lo anterior concluí que las reacciones que los alumnos de nivel básico (A2) presentaban eran síntomas de ansiedad lingüística y, tomando en cuenta las opiniones de los alumnos, en la segunda parte del bimestre incrementé la frecuencia de algunas actividades comunicativas orales previamente planeadas, algunas de ellas con el uso de distintas herramientas tecnológicas. Por ejemplo, era usual que al iniciar la clase los alumnos realizaran prácticas orales, de no más de 15 minutos, en parejas, en tríos o en equipos, que sirvieran como preparación (*warm-up*) o para retomar los temas vistos en la sesión anterior; también reportaban lo que los compañeros les habían comentado. Al estar reportando constantemente, los alumnos comenzaron a autocorregirse, y corregirse entre ellos o darse retroalimentación entre ellos. Esto elevó el grado de motivación del grupo, pero no fue suficiente.

### **2.2.1 Ansiedad lingüística en la producción oral**

Los resultados anteriores mostraron que el incremento en la frecuencia de las actividades de producción oral en los grupos a mi cargo no tuvo un impacto significativo en la reducción de las reacciones ansiosas de los alumnos. Al final del bimestre pude observar que de los cincuenta y dos alumnos de nivel básico (A2) algunos aún seguían mostrando nerviosismo al hablar, preferían solo asentir y/o escuchar a los compañeros, dificultad para estructurar oraciones y al reportar lo dicho por los compañeros “se quedaban en blanco”. Esos síntomas coincidían con los descritos por Roncel (2008) en su tabla (Ver fig. 2 Tabla 1) de correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas y concordaban con los síntomas reportados en el estudio publicado por Horwitz et al. (1986) sobre los alumnos de la Universidad de Texas.

Hablaron de "congelarse" en clase, parados afuera de la puerta tratando de reunir el coraje suficiente para entrar y quedarse en blanco antes de las pruebas. También informaron muchos de los síntomas psicofisiológicos comúnmente asociados con la ansiedad (tensión, temblores, palpitaciones sudorosas y trastornos del sueño) (ibid., p. 128)



En la investigación de éstos últimos, estudiantes en clases de lengua de nivel principiantes, fueron invitados a participar en un grupo de apoyo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En las reuniones los alumnos hablaban sobre sus preocupaciones y dificultades en el aprendizaje de idiomas entre algunos de los temas. Las experiencias relatadas por los grupos de apoyo contribuyeron al desarrollo de la “Escala de Ansiedad de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS). Las pruebas piloto con el FLCAS permitieron examinar el alcance y la gravedad de la ansiedad por la lengua extranjera. Los reactivos presentados reflejaban aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa en la clase de lengua extranjera.

Tomando en cuenta la experiencia con los cincuenta y dos alumnos de nivel básico (A2) y los resultados obtenidos, busqué e implementé diferentes actividades para reducir los niveles de ansiedad lingüística de los 28 alumnos de nivel Intermedio 2 (B1) que les resultaron muy motivantes. Semanas después al preguntarle al grupo qué les habían parecido las actividades, y al escuchar que mencionaron que se habían sentido menos “miedosos”, me atreví a realizar una pequeña reflexión con ellos sobre lo que el miedo provocaba en los seres humanos. Al final de la plática, los cuatro alumnos con “miedo a hablar en el inglés” se acercaron para solicitarme información donde pudieran consultar sobre aquello que provocaba el miedo.

### **2.1.3 Resultados**

El análisis realizado para conocer las causas por las que algunos alumnos del CENLEX Zacatenco experimentan *miedo al hablar en inglés* tuvo como primer resultado la identificación del *miedo*, al igual que otras reacciones manifestadas por los alumnos de los dos grupos con los que se trabajó, como características de la ansiedad específica ante el aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo con la bibliografía revisada.

Entre los hallazgos reportados en el estudio Horwitz et al. (ibid.), se menciona que los estudiantes ansiosos son comunes en las clases de lengua de nivel principiante. Las coincidencias entre los estudiantes participantes en ese estudio y el primer grupo de alumnos en relación con el nivel de lengua extranjera, edades y perfil académico implican que en CENLEX se presenta el mismo problema en niveles básicos.

Los alumnos de ese primer grupo expresaron de manera escrita no sentir confianza por falta de vocabulario y por un conocimiento limitado. Pero, sobre todo, por falta de práctica oral. La relación entre la confianza y la práctica oral es mencionada por los estudiantes en uno de los reactivos del estudio de investigación de Young (1990) sobre las perspectivas de los alumnos sobre la ansiedad y el habla. Esto implica que entre los estudiantes de una lengua extranjera es una creencia común que al aumentar la práctica su confianza se incrementará.

Los estudiantes aquí reportaron que se sentirían más seguros al hablar en clase si practicaran más hablar (Ítem 1), pero su nivel de comodidad o ansiedad dependía del tipo de actividad que se les pedía realizar oralmente en el idioma extranjero. (ibid., p. 545)

Sin embargo, los resultados obtenidos en el grupo de nivel básico (A2) de CENLEX confirman lo reportado por Young (ibid.): que las prácticas orales constantes realizadas en parejas, en tríos o en equipos entre los alumnos de este grupo lograron modificar los niveles de ansiedad y no la frecuencia con la que se realizaban estos ejercicios. Lo anterior explicaría las mejoras reportadas en el grupo de Intermedio 2 (B1), quienes dijeron haberse sentido menos “miedosos” después de realizar actividades de aprendizaje como el trabajo en parejas con sus compañeros.

Estos resultados se prestan a varias interpretaciones teóricas de la ansiedad del lenguaje. En primer lugar, los estudiantes dicen que se vuelven más ansiosos cuando tienen que hablar frente a otros. Su ansiedad no está totalmente arraigada en el miedo a hablar el idioma extranjero como lo está en la aprensión a la comunicación. Su ansiedad disminuye como reacción al trabajo en parejas o en pequeños grupos. (ibid., p. 550)

Estas consideraciones me condujeron a reflexionar, como profesora de inglés, que después de identificar la ansiedad lingüística en los alumnos de los niveles básicos de inglés es necesario usar actividades como el trabajo en parejas o en pequeños equipos para que los alumnos disminuyan su ansiedad al usar la lengua extranjera de manera oral. En el siguiente capítulo se presentan algunas propuestas de actividades de aprendizaje y tareas que coadyuvarán a la disminución de la ansiedad de los alumnos en su producción oral de la lengua extranjera.

### **CAPÍTULO III. EL MIEDO DE LOS ALUMNOS AL EXPRESARSE EN UNA LENGUA EXTRANJERA DURANTE LA PANDEMIA**

En el capítulo anterior se presentaron los resultados obtenidos en el estudio sobre la detección de la ansiedad lingüística en los alumnos del CENLEX Zacatenco de clases presenciales y los efectos de este complejo fenómeno en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la implementación de algunas actividades y tareas para reducir este factor emocional negativo se vio interrumpida debido a la suspensión de clases presenciales. Lo anterior debido al confinamiento decretado por las autoridades sanitarias por la disruptiva aparición del virus COVID-19.

Desde el 11 de marzo de 2020, fecha en que la OMS decretó oficialmente que el contagio por el virus COVID-19 sería una pandemia mundial como nunca vista antes, el mundo que conocíamos se detuvo súbitamente. Han pasado seis meses y las consecuencias del encierro forzado se pueden observar con mayor precisión. Hay consenso en señalar que son tres las áreas que más están siendo afectadas: en primer lugar la salud, ya se cuentan por miles las defunciones y por millones los contagios en todo el planeta; en segundo lugar está la economía, donde el daño no ha sido menor: pérdidas de millones de puestos de trabajo, cierre temporal o definitivo de empresas de todos los tamaños y giros, endeudamiento, etc. El tercer lugar lo tiene el sector educativo con la afectación de estudiantes de todos los niveles educativos (Velázquez, 2020, pág. 161).

En el 2020, cuando se declaró el confinamiento debido a la pandemia de Covid-19, en las redes sociales se podía leer que quien no escribiera un libro o tomara un curso de idiomas durante la pandemia es que no había aprovechado el confinamiento. En la gran mayoría de la población mexicana los niveles de estrés se incrementaron no solo por la amenaza de peligro de contraer el tan mortal virus, sino también por el confinamiento que se debía observar.

Barraza (2020, pp.19-20) comenta que las medidas de distanciamiento social, el confinamiento, el miedo al contagio y la suspensión de actividades sociales, laborales y recreativas, han generado niveles altos de estrés en la población mexicana. (Velázquez, 2020, pág. 163)

En el caso de los profesores había un factor más que aumentaba el estrés, dar clases en línea. Esto implicaba adentrarse en una cosmovisión tecnológica nueva para varios profesores, inmigrantes de la tecnología. Velázquez (ibid.) ilustra de manera amplia la situación y emociones que la mayoría de los docentes a nivel nacional experimentaron ante este nuevo desafío

Yo participé en el primero de los 5 talleres, éramos 432 docentes con competencias digitales muy dispares: la mayoría no conocía ningún tipo de plataformas, ni mucho menos había hecho diseño instruccional para alguna de sus asignaturas, ni usado recursos tecnológicos y didácticos para educación a distancia, tampoco usado videoconferencias para las clases. En ese momento, la planta docente dimensionó el enorme reto que tenía enfrente, lo que le generó angustia, ansiedad y resistencia (ibid., p.165)


En el caso de los docentes de CENLEX Zacatenco se nos brindaron cursos sobre el uso de diferentes plataformas de videoconferencias y herramientas tecnológicas para la educación durante la pandemia. Los docentes impartimos clases a distancia, solventando el acceso a internet y la plataforma de comunicación Zoom, lo que generó un riesgo en la continuidad y calidad del proceso enseñanza-aprendizaje por la dependencia de las cuestiones económicas de cada profesor. En efecto, el informe preparado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (citado por Velázquez p. 173 ) menciona que "aunque el foco se coloca siempre en los impactos sobre los estudiantes, el profesorado sufre también importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional (...) el impacto más evidente sobre los docentes está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual".

### **3.1 Proceso de planeación de las clases a distancia e implementación.**

Una vez completados los cursos sobre el uso de plataformas y herramientas digitales a los profesores de CENLEX Zacatenco, se nos proporcionó un formato de planeación de clase que debía ser llenado por cada curso virtual asignado. En el formato se debían especificar los objetivos y contenidos del curso, así como la metodología, actividades a usar durante las sesiones y forma de evaluación. Aunque la planta docente de los diferentes idiomas estábamos familiarizados con el proceso creativo de planeación de clases

presenciales, la gran mayoría desconocíamos cómo impartir cursos en línea; es por esa razón que la redacción de las planeaciones didácticas de las clases con apoyo de recursos virtuales fue compleja. El diseño de actividades de aprendizaje, tareas y tareas integradoras en un ambiente virtual era hasta entonces desconocido para los docentes. En mi caso, en la primera etapa del diseño de estas planeaciones precisé y delimité los objetivos a lograr en cada curso, considerando las competencias comunicativas en inglés que los alumnos debían desarrollar para poder interactuar con nativos hablantes del idioma, poder tener acceso a los diferentes medios de comunicación y solucionar necesidades específicas. En este caso en particular, el objetivo buscado se redactó conteniendo la competencia comunicativa:

Intercambia información sobre sus habilidades y posesiones para establecer una conversación amistosa en la que describa algún *gadget* de uso personal utilizando el verbo modal *can* y el verbo tener (*have*), ambos en tiempo presente.



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS UNIDAD ZACATENCO  
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA  
FORMATO GUÍA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Planeación Didáctica			
<b>PROFESORA</b>	Alejandra Salvador Moreno		
<b>IDIOMA</b>	Inglés	<b>GRUPO</b>	
<b>CLASE</b>	5 A -5B	<b>FECHA</b>	
<b>TEMA DE LA CLASE</b>	INVENTIONS	<b>UNIDAD</b>	5
<b>OBJETIVO</b>	Intercambia información sobre sus habilidades y posesiones para establecer una conversación amistosa en la que describa algún <i>gadget</i> de uso personal utilizando el verbo modal <i>can</i> y el verbo tener ( <i>have</i> ), ambos en tiempo presente.		
	<b>Gramática:</b>	<b>Vocabulario:</b>	<b>Funciones:</b>

Fig. 3. Ejemplo de redacción de objetivo en una planeación didáctica

En la redacción de objetivos también consideré la característica de la conducta a evaluar para saber si el proceso estaba siendo efectivo. Cabe mencionar que al momento de la redacción de estos objetivos no se consideró la presencia de la ansiedad lingüística.

Los objetivos carecen de sentido cuando no definen con precisión el rasgo de conducta que se espera lograr, acompañando esa delimitación con la fijación del criterio o conjunto de criterios que hagan posible la comparación del aprendizaje deseado con patrones valorativo-ade cuados. En otras palabras, la verificación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje puede resultar inoperante, si el


rasgo de conducta a evaluar no ha sido previamente descrito definido en términos operacionales. (Salcedo Galvis, 2011, págs. 118-119).

En la siguiente etapa realicé un análisis y selección de la metodología que usaría en las clases virtuales. El modelo pedagógico del aula invertida (*flipped classroom*) resultó ser el más conveniente por sus características y el ambiente virtual en el que sería aplicado. Achútegui Soldevilla (2014, p.2) explica que este modelo “consiste principalmente en invertir la forma de explicar los conocimientos educativos con el objetivo de disponer de un mayor tiempo en el aula para dedicarlo a la aplicación práctica de contenidos”. Es por lo anterior que programé videos de la plataforma “YouTube” o secciones del libro de texto, antes de la presentación de los diversos contenidos en los diferentes cursos; el objetivo era “proporcionar preparación al estudiante para la materia antes del curso” (Ozdamli, 2016, pág. 99). A lo largo del último bimestre del 2020, se observó que esta metodología contribuía a responsabilizar a los alumnos de su aprendizaje porque, si veían los videos o resolvían las actividades asignadas, llegaban a la clase con una breve noción de los temas y esto permitía que los 50 minutos de clase sincrónica fueran utilizados de una manera más dinámica, eficiente y productiva, con diferentes actividades entre ellas el trabajo en parejas y tareas. La gran mayoría de los alumnos comentaron que este método les ayudó a entender con mayor facilidad los contenidos que se presentaban en clase.


La selección de estrategias de aprendizaje, ejercicios, actividades y tareas fue la tercera etapa de la planeación. Este proceso se llevó a cabo paralelamente a la selección y diseño de material idóneos para estos cursos; dentro de las diferentes estrategias de aprendizaje que elegí algunas fueron para activar y utilizar los conocimientos previos de los alumnos con el propósito de facilitar la introducción de los temas nuevos en los diferentes cursos, “cuando va a asignar una actividad, el profesor tiene que decidir a menudo qué estrategia va a resultar mas eficaz” (Richards, 1998, pág. 156). A continuación, como ejemplo de las estrategias de activación de conocimientos previos incluidas en las planeaciones didácticas y usadas en los cursos, se presenta un fragmento de la planeación didáctica que diseñé para el curso de básico 2, nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

<p><b>Inicio</b></p> <p><b>Primera parte</b> La profesora saluda a los alumnos, les da la bienvenida, se presenta, y pide a los alumnos se presenten. //La profesora da información sobre la forma de trabajo, calendario, evaluación y aclara dudas de los alumnos// La profesora comparte una diapositiva y pregunta "What 20th and 21st century inventions are there in the classroom and in the school?". La profesora <b>elicita</b> de tres alumnos algunos ejemplos de inventos.</p>	<p><b>Zoom</b></p> <p>Presentación PPT</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Reconoce el conocimiento previo de los alumnos sobre el tema</p>
<p><b>Desarrollo</b></p> <p>La profesora comparte una segunda diapositiva con la palabra ROBOT y les pide a los alumnos que escriban 2 palabras relacionadas con la palabra mostrada y 2 preguntas. La profesora <b>elicita</b> de algunos alumnos las palabras y las preguntas que los alumnos redactaron.// La profesora explica que se dará información sobre las habilidades de los robots y pide a los</p>	<p><b>Presentación PPT</b></p>	<p>10 min</p>	<p>Usa el conocimiento previo de los alumnos para</p>

---



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
CENTRO DE LENGÜAS EXTRANJERAS UNIDAD ZACATENCO  
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA  
FORMATO GUÍA PLANEACIÓN DIDÁCTICA



<p>alumnos copien la tabla que tendrán que llenar sobre los nombres y habilidades de los robots. //La profesora comparte una diapositiva con información sobre el primer robot en una siguiente diapositiva la profesora produce oraciones modelo usando can/ <b>can't</b>.</p> <p><b>Listening</b></p> <p>La profesora explica a los alumnos que se presentará un segmento de un</p>		<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>introducir el tema</p>
---	--	-----------------------------	---------------------------

Fig. 4. Ejemplo de planeación didáctica

Al comienzo de este curso básico utilicé una actividad de preparación ( *warm-up*) para atraer la atención de los alumnos. Para realizarla, se usó una diapositiva llamativa con una pregunta con el fin de generar algunos ejemplos de inventos de parte de algunos alumnos de manera verbal. Después mostré una diapositiva con las imágenes de algunos robots, como ejemplos de inventos hechos en los últimos siglos, y les solicité a los alumnos que escribieran dos palabras relacionadas con la palabra *robots* y dos preguntas. Se asignó un tiempo límite de 5 minutos a esta actividad. Terminado el tiempo, los alumnos mencionaron las dos palabras que habían escrito y después las preguntas que habían redactado. Diaz Barriga (2013, p.1) afirma que es importante organizar las actividades de aprendizaje en secuencia

La elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje, ese es el sentido de la expresión actualmente de boga en el debate didáctico: centrado en el aprendizaje.

La secuencialidad de las estrategias o actividades de aprendizaje lleva consigo la fácil accesibilidad a los temas y, por consiguiente, el aprendizaje resulta más significativo para el alumno. Sin embargo, su planeación es complicada porque no solo implica seleccionarlas y organizarlas, sino también considerar el orden de dificultad que tienen, evaluar el tipo de conocimiento que presuponen, el nivel cognitivo que demandan y el tiempo que se tiene para realizarlas. La secuencia didáctica deductiva que elaboré para el curso de básico 2, nivel A1

permitió que la transición a la presentación del tema se diera de manera fluida porque se conjuntó el uso de diapositivas con preguntas e imágenes atractivas, de diseño propio, que captaron la atención de los alumnos y activaron su conocimiento previo sobre el tema. Asimismo, la técnica de lluvia de ideas creó una relajada atmosfera situacional.

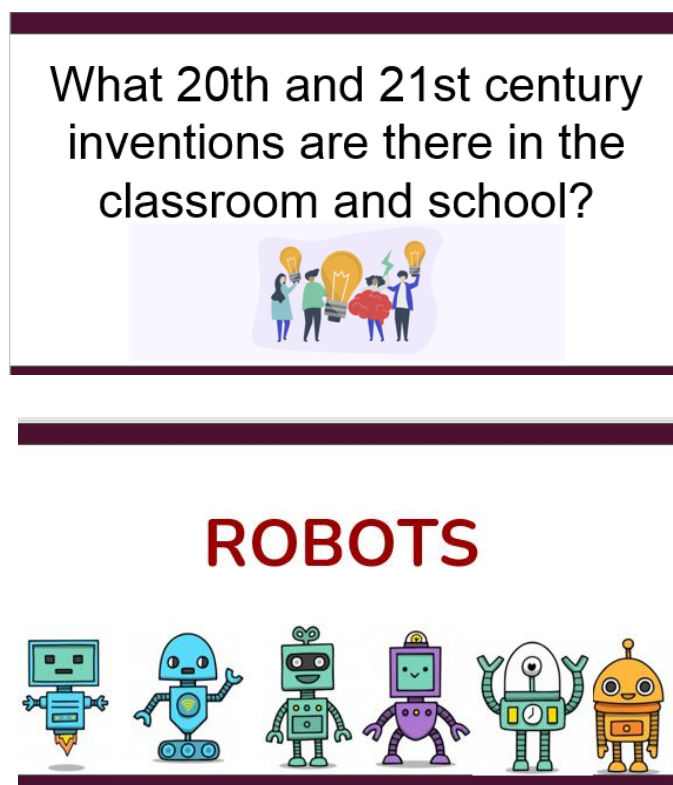


Fig. 5. Diapositivas creadas para el curso de básico 2.

### 3.1.2 Tareas de producción oral

En la tercera fase del proceso de planeación didáctica de los cursos virtuales diseñé tareas de producción oral para los diferentes cursos virtuales que me fueron asignados. Lo anterior en virtud de la aprobación del Programa General Institucional de inglés en 2019, el cual fue sustentado en el enfoque basado en tareas (*Task Based language Teaching* y *Task supported Language Teaching*). Willis (1996, p.23) define el concepto de tareas como “actividades en las que el alumno utiliza la lengua meta con un propósito (objetivo) comunicativo para obtener un resultado”. En línea con esta definición la tarea de producción oral que plasmé en la planeación didáctica del curso de básico 2 se realizó después de haber realizado la secuencia didáctica deductiva antes mencionada y tuvo como *objetivo* que los



alumnos intercambiaran información usando la lengua extranjera. Esta tarea se desarrolló siguiendo el modelo de fases de tarea propuesto por Willis (1996) en su libro *A Framework for Task Based Learning* (Un marco para el aprendizaje basado en tareas).

En la fase de pre-tarea, la fase que “introduce la clase al tema y la tarea, activando palabras y frases relacionadas con el tema” (ibid., p.40), se mostró una diapositiva con información en forma de notas de un robot en específico y, fue utilizada para *modelar* algunos ejemplos sobre las habilidades del robot; A continuación, se mostró una segunda diapositiva con fotografías de tres diferentes robots y se les pidió a los alumnos que dibujaran una tabla similar en sus cuadernos. En la siguiente fase, ciclo de tarea, los alumnos completaron la tabla escribiendo la habilidades e inhabilidades del robot uno; en esta tarea los alumnos usaron la información previamente mostrada.

**Task 1.** Complete the following table about the robots




	Robot 1 	Robot 2 	Robot 3 
<b>Name</b>			
<b>Can (abilities)</b>			
<b>Can't (lack of ability)</b>			

Fig.6. Diapositiva creada para el curso de básico 2

A continuación, los alumnos realizaron una práctica de comprensión auditiva; vieron un video de YouTube que explicaba las habilidades del segundo robot y, usando la información proporcionada por el video los alumnos llenaron la información de este robot en su tabla; “las tareas brindan oportunidades para que los alumnos desde el principio escuchen y participen en interacciones significativas, ayudándolos a adquirir la nueva lengua de forma más natural”. Conuerdo con Willis et al. (ibid.) porque después del ver el video y tomar notas, los alumnos trabajaron en parejas y hablaron, de manera fluida y relajada, sobre las habilidades e inhabilidades del segundo robot. Después del trabajo en parejas los alumnos realizaron un mapa mental de manera grupal. En este mapa plasmaron sus ideas sobre las

habilidades del segundo robot usando la pizarra digital *Jamboard*, que les permitió colaborar en tiempo real. De esta manera fue posible visualizar la información, ordenarla y clarificarla de manera más fácil.


En la fase de post-tarea, los alumnos vieron un segundo video de YouTube que describía las características y habilidades del tercer robot, de nombre Sophia. Los alumnos tomaron notas nuevamente para completar la tabla en la sección correspondiente mientras veían el video. Al finalizar, los alumnos redactaron un breve párrafo sobre Sophia tomando en cuenta el modelo que se proporcionó en la diapositiva. Esta última tarea fue mostrada en una diapositiva que incluía las instrucciones y un modelo escrito.

---

**Task 2 Writing**  
Watch the YouTube video about Sophia and write a short paragraph about her abilities. At the end of the paragraph include the following lines " She **has** Artificial Intelligence, visual data processing and facial recognition" (these are her characteristics)

This is your model:

Robovie is a Japanese robot. He can help elderly and disabled people shop in supermarkets. He can hold their grocery baskets and he can give them shopping suggestions. Robovie can also work through a mobile app.



---

Fig.7. Diapositiva creada para el curso de básico 2

### *Ejemplo 2*

El siguiente ejemplo de tarea se creó para el mismo curso de básico 2 y fue aplicada en la segunda parte del bimestre. El propósito comunicativo de esta tarea era que los alumnos establecieran una conversación amistosa en inglés mediante el intercambio de información sobre sus hábitos y rutinas utilizando el tiempo presente en parejas. En la primera fase una diapositiva que presentaba una tabla con preguntas incompletas era mostrada a los alumnos. Los alumnos completaron las preguntas usando sus propias ideas. Después se les dio diez minutos a los alumnos para que redactaran preguntas adicionales en tiempo presente utilizando *wh-words* con el fin de obtener más información.








Do you...		Student's name	More Information
live near _____? (place) Example: Do you live near a train station?			
have _____? (gadget) Example: Do you have a camera?			
speak _____? (foreign language) Example: Do you speak Russian?			
listen to _____? (music) Example: Do you listen to Sam Smith?			
like _____? (sport) Example: Do you like football?			
watch _____? (TV programme) Example: Do you watch The Simpsons?			
read _____? (books or ebooks) Example: Do you read hardback books?			

Fig. 8. Diapositiva con contenidos tomados de Tabor, 2010.

En la siguiente fase, el ciclo de tarea, se solicitaron voluntarios para realizar la entrevista en sesión sincrónica grupal y la tarea era modelada con una pareja de voluntarios. A continuación, los alumnos se entrevistaban mutuamente en salas de videoconferencia individuales y anotaban la información recabada. Al usar las preguntas que habían redactado, la interacción comunicativa entre los dos hablantes se volvía más significativa a lo largo de la entrevista porque los temas de estas preguntas eran muy personales. Esta fluida interacción era notoria porque, al estar monitoreando el trabajo en parejas en las salas individuales, fue posible observar que algunos interlocutores cavilaban antes de dar sus respuestas, prestaban atención al compañero e inclusive bromeaban al respecto de los temas; esto reducía su ansiedad lingüística; al enfocarse en las preguntas, el interés de los alumnos era capturado y la motivación se incrementaba. Lo anterior concuerda con lo expresado por Willis (ibid, p. 15): “si los estudiantes sienten que han logrado algo que vale la pena, a través de su propio esfuerzo individual, es más probable que participen la próxima vez”. En relación con la determinación del tiempo que tomarían estas actividades y tareas en línea decidí calcular las actividades en lapsos de diez minutos de manera que me fuera más fácil visualizar cuántas actividades se podrían realizar en una clase y el tiempo aproximado que tomarían de acuerdo con su complejidad. Lo anterior tomando en cuenta que el reglamento de CENLEX Zacatenco especifica que las clases de los cursos semanales son de 50 minutos (México, 2022).

Es importante mencionar que las tareas de producción oral en las que los alumnos interactuaron en parejas fueron tan significativas que la ansiedad lingüística que algunos alumnos presentaron se redujo. Un ejemplo observable fue el caso de una alumna, quien al hablar en las sesiones grupales generalmente estaba tan nerviosa que eso le acarrea errores de sintaxis. Sin embargo, en la sesión en parejas interactuó de manera más segura y relajada. “En pareja, el ambiente tiende a ser más protector y privado que en grupo. Los estudiantes a menudo se sienten menos inhibidos en pareja” (Jones, 2007, pág. 7). Un alumno opinó que le gustaba el trabajo en parejas para “desinhibirnos y quitarnos el miedo”. Lo anterior implicaría que las tareas de producción oral realizadas en parejas no solo cumplen su propósito como “actividades comunicativas orientadas a un objetivo con un resultado específico, donde el énfasis está en el intercambio de significado” (Willis, 1996, p. 36) sino también, como resultado de ese intercambio, pueden ayudar a calmar las reacciones ansiosas provocadas por la ansiedad lingüística. Estas tareas de producción oral las realizaban con compañeros de su grupo y algunas veces se invitaban a alumnos de otros grupos a interactuar. Al respecto una estudiante comentó: “el hablar con compañeros de otros grupos independientemente del nivel en que estemos, me dio un poco más de seguridad y menos estrés. Siempre he pensado que tengo muy mala pronunciación y muy mal oído, eso me cohibe al hablarlo, sin embargo, cuando estás frente a compañeros que no conoces ni te conocen, hay mayor confianza en uno mismo.” Un estudiante del mismo grupo explicó, “la experiencia fue muy buena porque aparte de practicar el inglés, fue sumamente motivador al ver que ya podíamos entablar una conversación con otra persona y puesto que no se tenía una presión por hablar, me sentí más relajado y pude soltarme más al hablar con una persona que no conocía”. Adicionalmente, agregó que corrigió sus errores con ayuda de su interlocutor. Evidentemente, los alumnos se sentían tan cómodos intercambiando información con estudiantes desconocidos que hubo un incremento en el grado de motivación y confianza que aminoró la ansiedad lingüística, permitiendo el desarrollo de la destreza de la producción oral del inglés como lengua extranjera.

El trabajo que los alumnos realizaban en parejas en salas individuales era monitoreado; yo entraba a las salas con la cámara apagada y observaba la forma en la que los alumnos interactuaban y solo intervenía para aclarar dudas o responder alguna pregunta que surgiera en el momento de la interacción. Generalmente, les preguntaba a los alumnos de los

distintos grupos a mi cargo si estaban de acuerdo en la forma que monitoreaba su trabajo en las salas individuales. La gran mayoría de los alumnos estuvieron de acuerdo. Al finalizar el trabajo en parejas y, estando en sesión sincrónica grupal nuevamente, se seleccionaba a algunos alumnos o se solicitaba voluntarios para que transmitieran al grupo la información que sus compañeros les habían comunicado. Esta mediación resultaba desafiante para los alumnos porque requerían realizar procesos cognitivos altos. En esta etapa se realizaban algunas correcciones. A continuación, se presentan algunas de las opiniones que fueron expresadas en las encuestas al final del bimestre,

- Considero que las correcciones que se hacían nos ayudaron a mejorar nuestra pronunciación o redacción con respecto al idioma y nos aclaraban nuestras dudas, que, considero que es lo más importante.
- El seguimiento de la profesora me pareció muy bueno, nos apoyó mucho en la pronunciación y escritura. el monitoreo era personalizado y eso nos ayudó a mejorar individualmente.
- A mí me pareció un curso muy bien desarrollado, y las correcciones me parecieron adecuadas y útiles para poder mejorar en el desempeño del idioma.

De lo anterior se puede concluir que las tareas de producción oral que incluyeron el trabajo en parejas lograron que los alumnos interactuaran usando la lengua extranjera. Esta interacción redujo su ansiedad lingüística, permitiendo que los alumnos se enfocaran en su propia producción mejorando su desempeño lingüístico. En esta conclusión cabe mencionar que el monitoreo del trabajo en parejas en salas individuales ayudó a resolver las diversas dudas de los alumnos.

Retomando la tercera fase de mis planeaciones didácticas que comprendió la selección y diseño del material para los cursos virtuales es importante mencionar que en las diferentes tareas y actividades que se planearon no solo se consideraron el uso de plataformas de videoconferencia, presentaciones de PowerPoint y videos de YouTube, sino también se incluyeron diferentes herramientas digitales como *jamboards*, el libro de texto Life de National Geographic en versión digital, diferentes herramientas para la educación como *Classroom*, la plataforma de MyElt (perteneciente a National Geographic) además de algunos sitios web como [test-english.com](http://test-english.com), [learnenglishteens.britishcouncil.org](http://learnenglishteens.britishcouncil.org), [es.liveworksheets.com](http://es.liveworksheets.com) y [kahoot.com](http://kahoot.com).; esta última plataforma es gratuita y me permitió crear breves cuestionarios de evaluación para los diferentes cursos.

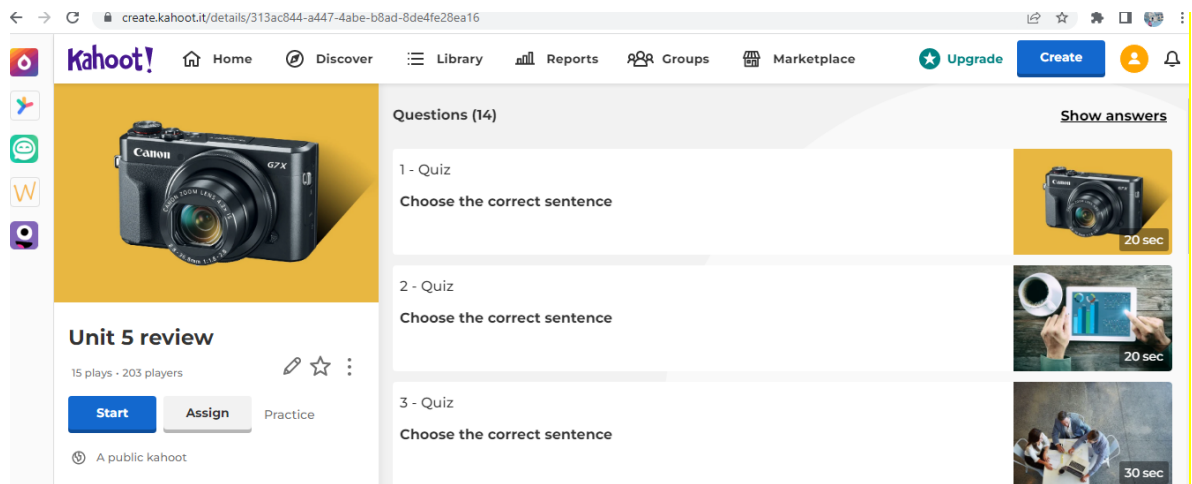


Fig.9 Ejemplo de un cuestionario creado en Kahoot

### 3.1. 3 Tareas integradoras

En las tareas de producción oral presentadas con anterioridad los alumnos no solo usaron la lengua extranjera de manera significativa, sino que también obtuvieron un producto. A diferencia de estas, las tareas integradoras o lo que Willis (1996) denomina *creative tasks* son proyectos que “tienden a tener más etapas que otras tareas y pueden incluir combinaciones de tipos de tareas” (ibid., p.27). A continuación, se presentan ejemplos de tareas integradoras realizadas en los cursos virtuales y cuyo diseño contempló el perfil de los alumnos a quienes iban dirigidas.

#### *Ejemplo 1. Foreign exchange students*

Esta tarea integradora fue planeada teniendo en cuenta que los programas de intercambio estudiantil están dirigidos a estudiantes con un perfil similar a la población estudiantil que asiste a CENLEX Zacatenco. En la fase de pre-tarea los alumnos vieron un video de YouTube sobre British Columbia en Canadá. Después de ver el video se les pidió que escribieran dos palabras y dos preguntas relacionadas con British Columbia y los alumnos voluntarios las mencionaron. Esta fase tenía como objetivo activar el vocabulario relacionado con la provincia y motivar a los alumnos a leer el artículo sobre British Columbia que se encontraba en el libro de texto; lo anterior, en concordancia con lo descrito por Willis (1996, p.43) en relación con las actividades en la fase de pre-tarea, las cuales “deben

involucrar activamente a todos los alumnos, brindarles una exposición relevante y, sobre todo, crear interés en realizar una tarea sobre este tema”.

En el ciclo de tarea los alumnos redactaron en sus cuadernos textos sobre las actividades que los mexicanos realizaban en distintas estaciones del año. Lo anterior considerando que “la escritura constituye una parte natural del ciclo” (ibid, p. 61) y, al mismo tiempo, este fue un primer producto. En una siguiente etapa se mostró un video sobre los estudiantes de intercambio de la Universidad de British Columbia; el propósito era proporcionar un modelo del producto final que se obtendría y motivar a los estudiantes a realizar la tarea, la cual fue presentada de la siguiente forma:

*Imagine you are a foreign exchange student attending The University of British Columbia (UBC). Write a profile about you. In the first paragraph say who you are, how old you are, where you live, what you like, what you don't like and what you can do. In the second paragraph describe the activities people do in Mexico in different seasons.*

En la tarea los estudiantes imaginaron ser estudiantes de intercambio de la Universidad de British Columbia y, además de los párrafos que previamente habían escrito, redactaron uno más donde describieron sus perfiles. Los dos párrafos fueron redactados en un documento que se les proporcionó en la plataforma de *Classroom* y lo marcaron como tarea entregada. Esta evidencia de aprendizaje me permitió monitorear la producción escrita de mis alumnos para proporcionarles retroalimentación; adicionalmente, fue calificada con una rúbrica.

En la última etapa de esta tarea integradora los alumnos, imaginando ser estudiantes de intercambio de la Universidad de British Columbia y usando la información previamente escrita, grabaron un video; en sus videos la gran mayoría de los alumnos hablaron de manera fluida, sin embargo, algunos presentaban niveles altos de ansiedad lingüística. Estos alumnos se expresaban con dificultad y se mostraban nerviosos. Durante los cuatro bimestres del año 2021 solo dos alumnos de distintos grupos de nivel básico leyeron su perfil. Los alumnos comentaron que por falta de tiempo no habían podido realizar la tarea de manera adecuada. Ambas evidencias, la escrita y oral fueron parte de la evaluación del bimestre.

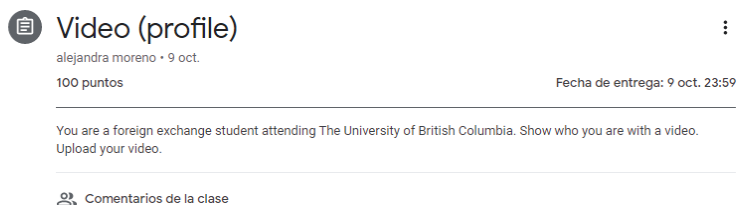


Fig.10 publicación de la tarea integradora en classroom.

### ***Ejemplo 2. Instagram influencer***

Willis (1996, p. 23) opina que “un trabajo del diseñador del curso y del profesor es seleccionar temas y tareas que motivaran a los aprendientes, atraigan su atención, presenten un grado adecuado de desafío intelectual y físico y promuevan su desarrollo lingüístico tan eficientemente como sea posible”. Es por lo anterior que escogí el tema de los influencers para diseñar una tarea integradora.

Los *influencers* son algo propio de la generación de mis alumnos y me parece que al percibir o sentir que pueden ocupar la lengua extranjera en una actividad que se sale del contexto académico lo disfrutaban y tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés. Esta tarea se mostró a los alumnos en clase y también se publicó en la plataforma de Google Classroom de la siguiente manera:

*Imagine that you're an Instagram influencer and you've been paid to promote your favourite gadget in Instagram. Write the caption (description) and record a video to promote it. (Your description should include can, have /has, adjectives, very and really).*

En la fase de pre-tarea los alumnos describieron su objeto de tecnología favorito, vieron un video en relación con el tema y redactaron un párrafo con la descripción de su gadget favorito de acuerdo con el modelo presentado. Este párrafo fue corregido, calificado con rúbrica y devuelto con comentarios a través de la plataforma de *Classroom*. Una vez devuelto, los alumnos grabaron su video simulando ser influencers y realizaron las correcciones que habían sido hechas en el trabajo escrito. Los alumnos subieron su video a la plataforma de Google *Classroom*.



Los resultados fueron sorprendentes porque los alumnos crearon sus videos, haciendo un gran despliegue de creatividad. La gran mayoría de los alumnos hicieron comentarios positivos sobre las tareas que realizaron y, los más extrovertidos colocaron en *classroom* un enlace de YouTube donde alojaron el video. Una alumna, después de haber realizado la tarea de *Instagram influencer* comentó en la plataforma de *classroom*:

“Me sentí toda un tiktokker “

Al leer y escuchar los comentarios de los alumnos concluí que las tareas habían cumplido el objetivo para lo que fueron creadas y, adicionalmente, habían coadyuvado a reducir la ansiedad lingüística de los alumnos que había estado presente en los grupos de modalidad virtual. Un ejemplo de la identificación de esta ansiedad específica se presenta a continuación.

### **3.1.3 La ansiedad lingüística virtual**

Aunque mis planeaciones didácticas de los cursos virtuales incluyeron los objetivos y contenidos del curso, la metodología, actividades, tareas y tareas integradoras, no preví la presencia de la *ansiedad lingüística* en los alumnos de esta modalidad. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron reacciones ansiosas e inclusive se dio el caso de que la gran mayoría de los alumnos de un grupo de nivel básico 2 no entregaban tareas y otros no asistían. Dichas *conductas evasivas* coincidían con las conductas descritas por Roncel et al. (2008) en su tabla de correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas “*evitación, olvidos, faltas de asistencia a clase*” (fig. 2 Tabla 1). Cuando detecté estos síntomas característicos de la ansiedad lingüística advertí que los factores, como el estrés causado por el confinamiento y la falta de afectividad de las clases en línea, incrementaron los niveles de ansiedad lingüística de los alumnos en comparación con los niveles de ansiedad que presentaban los alumnos de clases presenciales.

Una clase en un aula es toda una puesta en escena porque cuando estamos en un aula nos estamos fijando, no solo en el histrionismo del profesor que está frente a nosotros, en sus tropezones, en sus tics nerviosos, sino también estamos teniendo la sensación de como los demás lo están sintiendo. Por eso el problema actual con las clases en Zoom es que toda la afectividad que hay en un aula es lo que se pierde. (Casar, 2020)

Es por lo anterior que apliqué una estrategia motivacional para reducir la ansiedad lingüística de los alumnos del grupo de básico 2 con el fin de favorecer su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Platiqué con los alumnos, identifiqué sus situaciones y seleccioné las acciones a tomar. Comencé preguntándoles cómo se habían sentido en las sesiones sincrónicas y qué les habían parecido las actividades. Algunos alumnos expresaron opiniones favorables sobre las actividades, por lo que me permití compartir mi preocupación por algunas situaciones que había notado y mencioné que la gran mayoría no entregaba las tareas asignadas y que el grado de ausentismo era preocupante. Después de escucharlos y conocer las diferentes problemáticas a las que se enfrentaban, propuse una red de ayuda entre los propios alumnos. Una de las tareas a realizar era que los alumnos más expertos en el manejo de plataformas ayudaran a aquellos que no lo eran. Esta simple muestra de sensibilidad hizo posible un cambio de actitud en los alumnos, quienes desde ahí se mostraron más participativos. Esto fue más notorio cuando uno de los alumnos, quien se había mostrado indiferente durante varias sesiones, se propuso a sí mismo para ayudar a los compañeros que lo necesitaran. Esta muestra de apoyo y solidaridad mutua consiguió que en las clases siguientes los alumnos se mostraran más participativos, asistieran puntualmente a las sesiones y realizaran las tareas asignadas.

Esta experiencia fue útil y enriquecedora; me condujo a concluir que la aplicación de la estrategia motivacional en los cursos no presenciales, al igual que las tareas de producción oral y las tareas integradoras, disminuyeron la ansiedad lingüística de los alumnos favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje. Adicionalmente, habiendo leído la exhaustiva literatura sobre este tipo específico de ansiedad y los instrumentos que algunos investigadores habían usado para medirla, elaboré un breve cuestionario de ansiedad durante la producción oral en inglés y lo apliqué a un grupo de nivel A1 (MCER) para corroborar mis conclusiones. En la siguiente sección se presenta un análisis crítico de este cuestionario.

### **3.1.4 Cuestionario de ansiedad en la producción oral**

En línea con la literatura revisada sobre ansiedad lingüística, este informe presenta el proceso de identificación de este fenómeno en grupos de niveles básicos de inglés del CENLEX Zacatenco pertenecientes a la modalidad presencial y virtual. “Una revisión de la

literatura encontró solo un instrumento diseñado específicamente para medir la ansiedad del idioma extranjero. Gardner, Clement y Smythe desarrollaron cinco elementos para medir la ansiedad en la clase de francés como parte de su batería de pruebas sobre actitudes y motivación” (Horwitz, 1986, pág. 126). En el estudio publicado por Horwitz et al. (1986). se reportan los resultados obtenidos con la Escala de Ansiedad de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS). Esta escala contenía treinta y seis reactivos y fue aplicada a setenta y cinco estudiantes universitarios de niveles introductorios de español (treinta y nueve pertenecientes al sexo masculino y treinta y seis al sexo femenino en una edad de los dieciocho a los veinte siete años). Desde entonces diferentes instrumentos han sido creados para medir la ansiedad lingüística; para medir si el descenso de este tipo de ansiedad fue significativo con la realización de las tareas de producción oral en los grupos de inglés de nivel básico del CENLEX Zacatenco elaboré un breve cuestionario.

#### *Elaboración del cuestionario*

En la primera fase se definieron los temas a tratar en el cuestionario. Estos temas se basaron en los fenómenos que los alumnos experimentaban durante su producción oral usando la lengua extranjera y la realización de tareas de producción oral. Adicionalmente, se decidió que el instrumento fuera breve porque debía ser aplicado en la hora de clase del grupo a elegir. En la segunda fase redacté tres preguntas abiertas en la plataforma de *Classroom* para que los respondientes tuvieran la libertad de expresarse libremente. Elegí un grupo de nivel básico para aplicar el instrumento tomando en cuenta que la ansiedad lingüística es más común en los niveles principiantes. El día de la aplicación les di una breve explicación a los ocho alumnos del grupo sobre el propósito del instrumento y di instrucciones para la resolución del cuestionario. Este breve instrumento fue publicado en la plataforma como una tarea en octubre del año 2020 y los alumnos plasmaron sus respuestas en un documento previamente asignado.

Cuestionario de Ansiedad durante la produ... Borrador

Sin fecha límite

Escribe un párrafo en donde contestes las siguientes preguntas

¿Cómo te sientes al hablar en inglés?

¿Consideras que tu nivel de "miedo a hablar en inglés se ha incrementado o disminuido en las tareas que has realizado en este curso en línea?

¿Qué opinas de las tareas de producción oral que te fueron asignadas en este curso en línea?

Escribe un párrafo contestando estas preguntas

Documento sin título  
Documentos de Google

Editar pregunta

Fig.11 Cuestionario de ansiedad durante la producción oral en inglés publicado en *classroom*

### Resultados

La primera pregunta de este cuestionario, **¿Cómo te sientes al hablar en inglés?**, tenía por objetivo que los alumnos expresaran las emociones y sentimientos que experimentaban al expresarse de manera oral usando la lengua extranjera; el sesenta por ciento de los alumnos dijeron sentirse nerviosos, expresaron tener miedo a hablar en inglés, a equivocarse o saberse criticados y esto los bloqueaba; esto concuerda con lo expresado por Horwitz (1986, p.129) “Los estudiantes ansiosos sienten una profunda autoconciencia cuando se les pide que se arriesguen a revelarse hablando el idioma extranjero en presencia de otras personas”. Estas respuestas corroboraban los resultados presentados en el capítulo anterior del presente informe y el porcentaje deja entrever que la ansiedad lingüística se incrementó de manera considerable en los alumnos que tomaban clases en línea. Lo anterior podría haberse debido a causas externas como el confinamiento o la falta de afectividad que existe en esta modalidad.

Poco más del setenta por ciento de los alumnos opinó que su “miedo a hablar en inglés” disminuyó con la realización de tareas. Lo anterior en respuesta a la segunda pregunta, **¿Consideras que tu nivel de miedo a hablar en inglés se ha incrementado o disminuido en las tareas que has realizado en este curso en línea?**; en la última pregunta los estudiantes expresaron sus opiniones sobre las tareas de producción oral que les fueron asignadas en su curso en línea. Al respecto el cien por ciento de los alumnos opinaron que

las tareas les habían gustado y, adicionalmente, la gran mayoría mencionó que las tareas les habían brindado confianza; a juicio de uno de los encuestados los videos les permitían ver “sus gestos y eso disminuye el miedo, te da más confianza en ti mismo y después al ver el video, escuchar lo que estás diciendo se nota muchísimo el progreso que has tenido y ver que poco a poco vas mejorando. En lo personal ha disminuido el miedo y me ha motivado”.

### *Conclusión*

Como conclusión, he obtenido que el cuestionario presenta limitaciones. Los resultados obtenidos concuerdan con los de la literatura revisada y las opiniones expresadas prueban que las tareas estimulan la comunicación en la lengua meta y reducen la ansiedad lingüística. Sin embargo, he localizado áreas de oportunidad para mejorar la confiabilidad del instrumento; se podría elaborar un formulario de Google con preguntas de opción múltiple sobre los mismos temas. Esto permitiría recopilar la información de una forma más fácil y eficiente; por lo tanto, se podría aplicar a una población mas extensa.

## CONCLUSIONES

Un hallazgo del proceso de redacción de este informe académico fue descubrir que los alumnos de CENLEX Zacatenco experimentaban ansiedad ante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este trabajo cristaliza las reflexiones, ideas para mejoras y resultados de uno de mis intereses más cercanos, que a través de treinta y siete años en la docencia del idioma inglés he observado.

Comprometida en mi trabajo con mis alumnos del CENLEX Zacatenco, decidí analizar el fenómeno de la ansiedad lingüística en clases presenciales y después en clases virtuales (esto último como consecuencia de la pandemia Covid-19). El análisis de las reacciones ansiosas de los alumnos de los niveles básicos de inglés del CENLEX Zacatenco, me permitió identificarlas como características de la ansiedad lingüística, lo cual corroboré con la lectura de textos de otros autores que previamente han investigado también dicha problemática.

Habiendo probado el trabajo en parejas y la realización de tareas, apliqué cuestionarios de ansiedad durante la producción oral en inglés a los alumnos de nivel básico del CENLEX Zacatenco. Los resultados confirmaron que las tareas ayudan a reducir la ansiedad lingüística y, por lo tanto, podrían lograr que una gran mayoría de la población de alumnos que estudian inglés en el IPN, logran la confianza necesaria para hablarlo. Un factor común detectado tanto en las tareas como en el trabajo en parejas fue la motivación. Esta aminora la ansiedad lingüística, permitiendo a los alumnos comunicarse de manera más relajada y eficaz en la lengua extranjera. Las condiciones que hacen posible la aparición de este ingrediente es el genuino interés del profesor por monitorear y retroalimentar el trabajo de los alumnos y, a la vez, la creación de tareas integradoras significativas. Asimismo, se hace necesario que las tareas de producción oral sean diseñadas y planeadas de tal manera que correspondan al perfil de los alumnos a las que van dirigidas. Esto aplicado, sobre todo en los grupos de niveles básicos del CENLEX Zacatenco, aminoraría el índice de ansiedad lingüística que los alumnos presentan y mejoraría sustancialmente la fluidez de su producción oral. También se detectó un aumento en la población de alumnos que presentaban conductas evasivas durante las clases en línea, en comparación con la población de alumnos de clases presenciales, debido

muy probablemente al confinamiento y la falta de afectividad en las clases virtuales. No obstante, la creación de una red de apoyo entre los mismos miembros del grupo, resultó ser una estrategia motivacional exitosa que ayudó a frenar los efectos de los factores citados.

Finalmente, este informe me brindó la oportunidad de descubrir las causas de una preocupación de varios años, y concluir que el trabajo del profesor no es solo planear clases, diseñar tareas o actividades, sino que es un trabajo muy humano: entender lo que el alumno necesita. Este informe no sólo se presenta como una detección de una problemática, sino que ofrece alternativas de cambio en la enseñanza que beneficien a los alumnos del CENLEX Zacatenco, tanto en el ambiente presencial o como en el virtual. Incluso, estas alternativas pueden también permitir que el profesorado realice su actividad profesional de manera satisfactoria.

## Bibliografía

- Arnold, J. &. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold, *Affect in Language Learning* (págs. 1-24). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Badilla, D. C. (2016). Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. *Revista de Lenguas Modernas*,(25).
- Batista, J. &. (2009). De los objetivos educativos a un enfoque por competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Omnia*, 15 (1), 95-115. *Omnia*, 95-115.
- BBC. (18 de 06 de 2020). *www.bbc.com*. Recuperado el 18 de 06 de 2020, de [www.bbc.com/mundo/noticias: https://www.bbc.com/mundo/noticias-51908567](https://www.bbc.com/mundo/noticias-51908567)
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, (págs. 112-120).
- Bertoglia Richards, L. (2005). La ansiedad y su relacion con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 13-18.
- Casar, E. (15 de Noviembre de 2020). La Entrevista. *Aprender a envejecer*. (P. Kelly, Entrevistador) 11. Obtenido de <https://canalonce.mx/aprender-a-envejecer/entrevista/eduardo-casar-doctor-en-letras-conductor-en-la-dichosa-palabra/>
- Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educaciòn . *Revista ideas CONCYTEG*, 53-64.
- cenlexz.ipn. (29 de 05 de 2020). *saes.cenlexz.ipn*. Obtenido de [saes.cenlexz.ipn: http://www.saes.cenlexz.ipn.mx/](http://www.saes.cenlexz.ipn.mx/)
- Clare, A. (2017). The power of video. En *THE IMAGE* (pág. 33).
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación:¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM*, 10(04), 1-15. Recuperado el 10 de mayo de 2022
- Enciso Barrón, M. C. (13 de septiembre de 2010). *Metas Educativas 2021*. Recuperado el 1 de 06 de 2020, de [www.chubut.edu.ar](http://www.chubut.edu.ar).
- España, G. d. (10 de mayo de 2022). *Ministerio de Sanidad*. Obtenido de Bienestar Emocional: <http://www.bemocion.mschs.gob.es/emocionEstres/ansiedad/aspectosEsenciales/ansiedadYMiedo/home.htm>
- Flórez, M. L. (2012). Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas. *Biblioteca virtual redELE.*, 17-20.
- Fujii, S. (2016). A conceptualization of strategies for reducing students' language anxiety. *HELES JOURNAL* 15, 3-19.



- Goldstein, B. (2017). 3. A history of video in ELT. En *THE IMAGE* (pág. 23).
- González, H. M. (1986). El Instituto Politécnico Nacional: proyecto educativo revolucionario del cardenismo. *Revista de la Educación Superior*, 15, 45-citation\_lastpage. Recuperado el 29 de 05 de 2020, de [https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Monteon\\_IPNProyectoEducativoRevolucionario.pdf](https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Monteon_IPNProyectoEducativoRevolucionario.pdf)
- González-Lloret, M. &. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (Vol. 6). John Benjamins Publishing Company.
- Herrera, M. (2 de noviembre de 2020). *Pearson*. Obtenido de Pearson Web site: <https://spaces.hightail.com/receive/mMFoubFd0q>
- Hershner, K. (2015). Strategies to reduce foreign language anxiety in adult EFL students of the European Union.
- Horwitz, E. K. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70 (2), 125-132.
- Instituto Politécnico Nacional. (10 de noviembre de 2011). <http://www.dfle.ipn.mx/Documents/lineamientosELE.pdf>. Recuperado el 12 de marzo de 2018
- Instituto Politécnico Nacional. (Diciembre de 2019). *PROGRAMA GENERAL INSTITUCIONAL DE INGLÉS*. México: INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.
- IPN. (2019). *Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024*. Recuperado el 29 de 05 de 2020, de <https://www.ipn.mx/gestionestrategica/>: <https://www.ipn.mx/assets/files/gestionestrategica/docs/Planeacion/PDI19242020.pdf>
- IPN. (1 de 06 de 2020). *Exámenes IPN*. Obtenido de Exámenes IPN: <https://www.ipn.mx/cenlexz/servicios/examen/>
- Jones, L. (2007). The student-centered classroom.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- México, G. d. (21 de 03 de 2022). *Disposiciones -IPN*. Obtenido de <https://www.ipn.mx/cenlexz/conocenos/disposiciones.html>
- Nacional, I. P. (5 de 6 de 2021). *servicios.cenlexz.ipn*. Obtenido de [servicios.cenlexz.ipn](https://www.servicios.cenlexz.ipn.mx/pgii/presentacion): <https://www.servicios.cenlexz.ipn.mx/pgii/presentacion>
- Nova, J. A. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 79-86.
- Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181.
- Osácar, E. G. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras*.

- Estudio de caso en un contexto universitario español*. Doctoral dissertation: Universidad de Zaragoza.
- Ozdamli, F. &. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105.
- Paniagua Rosas, L. L. (2018). *Reconocimiento Oficial de los Cursos de Inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras en el IPN*.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Quicklearning. (28 de mayo de 2020). *quicklearning.com*. Obtenido de [https://www.quicklearning.com/?gclid=EAlaIqObChMlp4Xj7N\\_W6QIVz8DACH2YNw7YEAA YASAAEgLRB\\_D\\_BwE](https://www.quicklearning.com/?gclid=EAlaIqObChMlp4Xj7N_W6QIVz8DACH2YNw7YEAA YASAAEgLRB_D_BwE)
- Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad*, 14(1), 87-96. Obtenido de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Richards, J. C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rivera, J. E. (2007). *"Manual de Organización del Centro de Lenguas Extranjeras. Unidad Zacatenco"*. México : repositorio digital.ipn.
- Sağlamel, H. &. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 3(44), 377-394.
- Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XXXII(91), 113-130. Recuperado el 24 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007>
- Soldevilla, S. (2014). *Posibilidades didácticas del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria*. Universidad de la Rioja, Facultad de Letras y de la Educación. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Tabor, C. (2010). *English result: elementary photocopiable resource book*. Oxford University Press.
- Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-20.
- Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D: Innovación más Desarrollo*, 9(25).
- Villa, J. A. (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN*. México: Dirección de publicaciones del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <https://www.ese.ipn.mx/assets/files/ese/docs/Redise%C3%B1o/Modelo/01-Un-Nuevo-Modelo-Educativo-para-el-IPN.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: Thesis for the degree of Master of Arts.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, , 52-62.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. Essex: Addison-Wesely, Longman.
- Wu, K. H. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1) , 174-191.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 539-553. Recuperado el 25 de 05 de 2020, de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/48214738/j.1944-9720.1990.tb00424.x20160821-3536-q2r4dy.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAn\\_investigation\\_of\\_students\\_perspective.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/48214738/j.1944-9720.1990.tb00424.x20160821-3536-q2r4dy.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAn_investigation_of_students_perspective.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=)
- Zacatenco, C. d. (1 de 06 de 2020). *www.ipn.mx*. Obtenido de *www.ipn.mx*: <https://www.ipn.mx/assets/files/cenlexz/Documentos/TALLER-4-HABILIDADES.pdf>
- Zúñiga, A. (13 de 07 de 2020). Jefe del Depto. de Inglés. (A. Salvador, Entrevistador)