

03070
1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONALES Y DE
POSGRADO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**LOS EFECTOS DE LA ANSIEDAD EN EL PROCESO
COGNOSCITIVO AL APRENDER INGLÉS**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

LEI. JOSÉ FRANCISCO CASTILLO NAVARRETE

DIRECTORA DE TESIS

DRA. PHYLLIS RYAN

202

MÉXICO, D. F.

2001



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.

CONTENIDO

	Página	
Lista de tablas	iv	
Lista de figuras	iv	
Notas	iv	
Agradecimientos	v	
Dedicatoria	vi	
Sinopsis	vii	
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO		
1.1	Objetivos	1
1.2	Justificación	2
1.3	Definición del problema	3
1.4	Estructura de la tesis	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO		
2.1	Afectividad y ansiedad	7
2.1.1	Definición de ansiedad	11
2.2	Escalas para la detección de ansiedad	12
2.2.1	Ansiedades específicas	12
2.2.2	Ansiedad a la lengua extranjera	15
2.3	Ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera	18
2.3.1	Características de los estudiantes con ansiedad	20
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		
3.1	Plan de la investigación	24
3.2	Estudio preliminar	26
3.3	Diseño metodológico: Estudio de caso	31
3.4	Población	32
3.5	Colecta de datos	34
3.5.1	Instrumentos recolectores	35
3.5.1.1	Solicitud de inscripción	35
3.5.1.2	Cuestionario A	36
3.5.1.3	Cuestionario B	38
3.5.2	Técnicas recolectoras	39
3.5.2.1	Observación no participativa general	39
3.5.2.2	Observación no participativa enfocada	42
3.5.2.3	Grupos enfocados	43
3.5.2.4	Entrevistas informales no estructuradas	44
3.5.2.5	Diarios	45
3.5.3	Análisis de datos	45

CAPÍTULO IV: CONTEXTO DEL ESTUDIO

4.1 Institución	50
4.1.1 Cursos	53
4.1.2 Curso de primer nivel	54
4.2 Docente	57
4.3 Salón de clase	59
4.4 Atmósfera de clase	59

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PERCEPCIONES

5.1 Dificultades para aprender y producir inglés	64
5.2 Apreciación del contexto de aprendizaje	72
5.2.1 Compañeros de clase	72
5.2.2 Docente del curso	77

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS: PARTICIPACIÓN PASIVA

6.1 Habilidades lingüísticas	84
6.2 Actividades pedagógicas	91
6.3 Evaluación institucional	97

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7.1 Percepciones del proceso de aprendizaje	106
7.2 Participación pasiva	109
7.3 Implicaciones pedagógicas	110
7.3.1. Nivel institucional: Antes, durante y después del curso	111
7.3.2. Nivel docente: Durante el curso	115
7.4 Investigación futura	120
Epílogo	125
Referencias bibliográficas	126
Anexo 1 Solicitud de inscripción	132
Anexo 2 Cuestionario A	133
Anexo 3 Cuestionario B	134

LISTA DE TABLAS

	Página
Tab. 1: Población del estudio	32
Tab. 2: Estudios previos de inglés y motivos de estudio de la población	34
Tab. 3: Colecta de datos	35
Tab. 4: El grupo de primer nivel observado	36
Tab. 5: Porcentajes de adjetivos seleccionados por la población	37
Tab. 6: Características afectivas de la población	37
Tab. 7: Estudiantes menos participativos	40
Tab. 8: Opinión del grupo acerca de los estudiantes menos participativos	41
Tab. 9: Opinión de las alumnas menos participativas acerca de ellas mismas	42
Tab. 10: Población docente (Enero 1998)	53
Tab. 11: Total de calcomanías por equipo	56
Tab. 12: Aspectos que dificultan el aprendizaje del inglés	67
Tab. 13: Aspectos que facilitan el aprendizaje del inglés	76
Tab. 14: Opinión de las alumnas acerca del curso	104
Tab. 15: Calificaciones finales	105

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Planta baja del CELE-Mascarones	60
---	----

NOTAS

- En este estudio los términos *aprendiente/aprendientes* se refieren a cualquier estudiante(s) aprendiendo inglés como lengua extranjera. Las *alumnas* hacen referencia a las alumnas observadas en este estudio, mientras que el término *estudiantes* engloba al resto del grupo de primer nivel observado.
- En este trabajo se han empleado las siguientes abreviaturas: (*D*): diario, (*N*): nota de campo, (*Ei*): entrevista individual, (*Eg*): entrevista grupal y (*C*): comentario del docente.
- En las transcripciones de las entrevistas (...) significa una pausa larga del hablante y los comentarios entre corchetes [...] son notas aclaratorias del investigador.

AGRADECIMIENTOS

El proceso de maduración de un investigador se lleva a cabo conforme avanza lentamente por una senda oscura y accidentada. Sin embargo, el camino recorrido por este novicio lingüista aplicado fue iluminado con las sugerencias brindadas por varios colegas y amigos.

Le agradezco a la Dra. Phyllis Ryan su paciente guía a lo largo de la jornada, sus siempre atinados consejos lograron que este trabajo dejara de ser un sueño para convertirse en una realidad, en un logro académico, en una meta alcanzada. Por igual, agradezco los comentarios de los miembros del comité dictaminador: Dr. Rodrigo Páez, Mtra. Diana Jenkins, Mtro. Roland Terborg y Mtro. Leonardo Herrera, sus observaciones dieron forma y consistencia a mi primera investigación formal. Para todos ustedes, mi respeto y admiración.

También deseo agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) el apoyo económico otorgado para la implementación y desarrollo de esta investigación durante mis estudios de maestría.

Mil gracias al docente del grupo observado por su anuencia para presenciar su clase durante 60 horas, y a la Sra. Guillermina García por su apoyo, amable trato y sincera sonrisa durante mi estancia en la Maestría en Lingüística Aplicada.

Gracias a David Cardona, Pilar Cerdeira, Marcela García Avilés, Victor Manuel García, Beatriz Hernández, Rafael Mestre y Jorge Guillermo Oviedo por su lectura paciente de los borradores iniciales de esta investigación. Definitivamente sus recomendaciones mejoraron la coherencia del texto y de mi pensamiento.

Toda mi gratitud, cariño y amor para mis papás, Agustín y Mavis, y para mis hermanos, Rubén Miguel y María Luisa, quienes siempre me han apoyado incondicionalmente en el logro de mis metas.

Finalmente, gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por la formación que me brindó a lo largo de diez años: tres en la Escuela Nacional Preparatoria No. 4, cinco en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, y dos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Con cariño para Mark Felice †

SINOPSIS

El propósito de esta investigación cualitativa-exploratoria es identificar como el alumno con ansiedad percibe su proceso de aprendizaje y qué aspectos de la clase inhiben dicho proceso. La relevancia del estudio radica en que presenta la perspectiva del alumno emanada de sus experiencias en el contexto educativo en el que se presentó la ansiedad. Para alcanzar los objetivos propuestos se diseñó un estudio de caso, el cual estuvo constituido por cinco alumnas de primer nivel con ansiedad.

Por una parte, los resultados obtenidos reflejan sus percepciones acerca de su proceso de aprendizaje. Las alumnas piensan que el inglés es un idioma difícil de aprender y que lo más difícil es su pronunciación. Al compararse con sus compañeros de clase proyectan sus incapacidades y sus carencias de estrategias de aprendizaje y conocimiento de la lengua. Asimismo, consideran que el docente no las supervisa ni las ayuda adecuadamente.

Por otra parte, se observó en las alumnas, a lo largo de las 60 horas en las que se llevó a cabo el curso, una tendencia a participar de manera pasiva. Las alumnas mostraban gran inseguridad al tomar parte en las actividades de clase, presentando falta de comprensión oral de la lengua y dificultad para expresarse oralmente. Finalmente la mayoría de las alumnas no aprobaron el curso.

Los resultados obtenidos tienen importancia para el docente de un salón de clase y para los contextos académicos similares en los que se imparten cursos de lenguas extranjeras. A través de los mismos, los profesores pueden sensibilizarse acerca del fenómeno de la ansiedad, lo que coadyuvaría a entenderla, disminuirla y eventualmente contrarrestarla.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO

Esta investigación presenta el estudio, análisis e interpretación de la ansiedad en cinco estudiantes de inglés como lengua extranjera a partir de su propia perspectiva, elicitada y observada en el contexto en el que se presentó: el salón de clase.

En este estudio, la ansiedad de las estudiantes se ilustrará con viñetas y comentarios propios, así como con la descripción y análisis de los patrones recurrentes surgidos al observárseles en diferentes actividades pedagógicas a lo largo de 60 horas en un curso de primer nivel.

1.1 Objetivos

Antes de llegar al salón de clase el alumno ya posee una teoría interna acerca de lo que es aprender y de lo que es enseñar, la cual ha sido determinada por sus experiencias previas, creencias, tradiciones y expectativas. También trae consigo una preconcepción del rol que juegan el profesor, sus compañeros de clase y los materiales didácticos en el proceso de aprendizaje (Ellis, 1984:194). Por tal motivo, es necesario conocer:

- 1) Las percepciones del alumno con ansiedad acerca del idioma inglés.
- 2) Su opinión acerca de sus compañeros de clase y del docente del grupo.
- 3) Las actividades de clase que le producen ansiedad y su reacción a las mismas.
- 4) Sus logros al finalizar el curso con respecto a la evaluación institucional.

1.2 Justificación

Después de 12 años de experiencia docente me enfrentaba a una barrera invisible que no me permitía mejorar mi enseñanza, y en consecuencia, el aprendizaje de mis alumnos. Esa barrera era su ansiedad a la lengua extranjera.

Mi primera sorpresa fue encontrarme con el término *ansiedad*, palabra totalmente nueva para mí hasta hace tres años, la cual era generalmente definida por mis alumnos como *miedo*. Según Ausubel (1976:469) el miedo es una reacción física afectiva frente a algo dirigido en contra del bienestar físico, ya sea de naturaleza prevista o presente. Sin embargo, la ansiedad es la tendencia a responder con temor a cualquier situación, presente o anticipada, percibida como una amenaza potencial a la auto-estima.

El primero en acuñar el término *ansiedad* en el área de la lingüística aplicada fue Robert C. Gardner (1976) denominándolo *French Classroom Anxiety*. Posteriormente Elaine Horwitz, Michael B. Horwitz y Jo Ann Cope (1986) lo afinaron como *Foreign language Classroom Anxiety*.

En un primer intento por comprender esta variable afectiva, compartí mi preocupación con otros colegas sobre el deficiente aprendizaje en alumnos con ansiedad, sus comentarios acerca de tal fenómeno fueron superficiales y poco convincentes: "No te preocupes, sólo hay que motivarlos" o "Tienes que hacer la clase agradable y amena".

En un segundo intento, después de una ardua búsqueda bibliográfica acerca de este tema, localicé un número mínimo de investigaciones llevadas a cabo en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera; todas ellas de tipo cuantitativo, (Bartz, 1974, Brewter, 1975, Chastain, 1975, Dunkel, 1947, Pimsleur, 1962, Scott, 1986, Westcott,

1973, Wittenborn cf. Young, 1991); siendo aún menos los estudios localizados con una tendencia cualitativa (Bailey, 1983, Young, 1990, Price, 1991).

Por todo lo anterior y a partir de la carencia de estudios cualitativos, es que decidí estudiar la variable afectiva de la ansiedad a la lengua extranjera bajo este paradigma. Consideraré importante iniciar con la identificación de los elementos que los alumnos perciben como disparadores o intensificadores de su ansiedad dentro del salón de clase. Sólo así podría ayudar al docente a predecir en qué medida la ansiedad podría afectar el desenvolvimiento de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

1.3 Definición del problema

En esta propuesta se concibe a la ansiedad a la lengua extranjera como un aspecto negativo que reduce o cuando menos inhibe, el aprendizaje. La ansiedad del alumno es un factor latente en el aula; su conducta y su percepción del proceso de aprendizaje son los vehículos que emplea para proyectar lo afectivo.

El alumno con ansiedad generalmente presenta turbación, nerviosismo, disociación de gestos y palabras, suspiros constantes y risas nerviosas al participar en alguna actividad de clase. Al hablar se ruboriza, se le corta la voz o se cubre la boca con la mano o el lápiz. La imagen que proyecta es de sufrimiento por algo que le causa tensión o estrés.

A través de la observación del comportamiento del alumno a lo largo del curso y del análisis de sus percepciones acerca de los diferentes acontecimientos que toman lugar en el mismo, se podrán localizar las causas que producen la ansiedad; y así se

intentará proporcionar al docente los fundamentos idóneos para observarla, entenderla y eventualmente, contrarrestarla.

Trabajos especializados en el área de la afectividad presentan una variedad de posiciones para concebir, medir e interpretar la ansiedad; sin llegar a definirla apropiadamente. Por tal motivo, las preguntas de investigación que amalgamaron los objetivos y guiaron el desarrollo de esta investigación fueron:

- 1) ¿Cuál es la percepción del alumno con ansiedad acerca de su proceso de aprendizaje?
- 2) ¿Qué aspectos de la clase inhiben dicho proceso?

La relevancia del estudio radica en la presentación de la propia perspectiva del alumno emanada de sus experiencias en el contexto educativo en el que se presentó la ansiedad.

1.4 Estructura de la tesis

Siete secciones detallan las diferentes etapas del desarrollo de esta investigación. En el segundo capítulo, se fundamentará teóricamente el constructo de la ansiedad y el rol que se le ha asignado en el aprendizaje de segundas lenguas. Se presenta la definición que se empleó como base de este estudio, así como las diferentes escalas empleadas para su identificación. Igualmente se analiza la relación existente entre esta variable afectiva y el aprendizaje de una lengua extranjera. Este capítulo cierra con la presentación de las características de los estudiantes con ansiedad.

En el tercer capítulo se detalla la metodología empleada. Primero, se explica el plan de la investigación, se describe el estudio preliminar previo a la colecta de datos y se introduce el estudio de caso como diseño metodológico de este trabajo. Posteriormente, se describe la población analizada, los instrumentos recolectores de información (solicitud de inscripción y dos cuestionarios), las técnicas recolectoras: observación no participativa general y enfocada, cuatro sesiones de grupos enfocados, entrevistas informales y los diarios de la población. Por último, en la sección de análisis de datos se describe cómo se analizó la información recabada.

En el cuarto capítulo se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Se contemplan elementos como: la institución anfitriona, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, sucursal Mascarones (CELE-Mascarones) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); los cursos que promueve, el curso de primer nivel observado, y las características del docente y del salón en donde se impartieron las clases. Este capítulo cierra con una breve ilustración de la atmósfera de clase que se respiró a lo largo de sesenta horas.

En el quinto capítulo se presenta el primer conjunto de resultados circunscritos a las percepciones de cinco alumnas con características de ansiedad de un primer nivel de inglés del CELE-Mascarones. El análisis de sus percepciones contempló la recurrencia de sus comentarios, especialmente sus opiniones acerca del aprendizaje del idioma inglés y sus apreciaciones tanto de sus compañeros de clase como del docente.

En el sexto capítulo se describe un segundo conjunto de resultados relacionados con el patrón observado en la población: su participación pasiva, la cual se concentró en áreas como: habilidades lingüísticas (comprensión oral y producción oral), actividades

pedagógicas frecuentes (aprendizaje de vocabulario y pasar al pizarrón), así como sus logros con relación a la evaluación institucional (un examen parcial, un examen final y 10 exámenes de verbos).

Finalmente, en el capítulo siete se discuten los resultados y se presentan las conclusiones a las que se llegó. Las respectivas implicaciones pedagógicas se dan a conocer en dos niveles: institucional y docente, las cuales fueron conformadas a partir del análisis de los resultados obtenidos en este estudio. Por último, se presentan siete líneas de investigación futura relacionadas con la variable afectiva de la ansiedad a la lengua extranjera.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta una breve reseña del papel que se le ha asignado al constructo de la afectividad en el aprendizaje de una segunda lengua. Se define una de las variables que lo constituyen y que es el objeto de estudio de esta investigación: la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se describen los intentos que se han hecho para identificarla en contextos sociales y educativos, y se presentan las características y limitaciones de una escala que pretende medir la ansiedad específica del salón de clase de lengua extranjera. Finalmente se describe cómo se presenta la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera y las características típicas de estudiantes con ansiedad.

2.1 Afectividad y ansiedad

Los estudios sobre la afectividad cobraron gran auge en la década de los años sesenta. Desde entonces se ha intentado entender la relación que existe entre la afectividad y el éxito en la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua.

Hace casi cuarenta años, Ernest Hilgard (1963:267 apud. Brown, 1973:232) puntualizó que cualquier teoría cognoscitiva de aprendizaje debería contemplar un espacio para la afectividad. Una década más tarde Kenneth Chastain (1975:153) se preguntaba cuáles eran las características afectivas que influían en el aprendizaje y qué influencia tenían. Chastain suponía que “las características afectivas tenían, cuando menos, tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades [cognoscitivas]”.

Asimismo, contemplaba la posibilidad de que las actitudes y opiniones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje tenían un efecto decisivo en el mismo. Desde entonces se ha considerado que las causas de un aprendizaje poco exitoso pueden ser atribuidas, en gran medida, a bloques afectivos de varios tipos (Brown, 1981:113).

Posteriormente un grupo de investigadores se aboca a la identificación de los aspectos afectivos implicados en el proceso de adquisición de una segunda lengua. En un primer intento, Chastain (1975:154) sugiere la existencia de cuando menos tres variables que parecían influir en el éxito o el fracaso de los estudiantes: ansiedad, personalidad reservada o extrovertida y creatividad.

Durante el mismo año, John H. Schumann (1975:218) presentaba las conclusiones de un estudio acerca de las actitudes de estudiantes de francés como lengua extranjera y su influencia en el aprendizaje (Richard C. Gardner et al., 1974). Se concluyó que los estudiantes más exitosos (nativohablantes de inglés entre el 7º y 11º grado) tenían una actitud positiva hacia el aprendizaje del francés, el curso y el profesor, e igualmente habían sido motivados por sus padres. Por el contrario, los estudiantes que experimentaron ansiedad en la clase de francés no presentaron igual dominio de la lengua en comparación con los estudiantes relajados. Los autores contemplaron la posibilidad de que la ansiedad no se trataba de una ansiedad general sino de una ansiedad específica a la clase de francés.

En un estudio posterior sobre los cambios en las actitudes y la motivación entre estudiantes de preparatoria en un programa intensivo de cinco semanas de francés como segunda lengua, Gardner y Smythe (1977:251) encontraron que los estudiantes

principiantes fueron considerablemente más ansiosos que los estudiantes de nivel intermedio, quienes a su vez fueron más ansiosos que los de nivel avanzado. Los autores infirieron que la ansiedad se reducía, en la medida en que el entrenamiento aumentaba, específicamente en la producción oral y, con ello, mejoraba el dominio de la lengua (Gardner y Smythe, 1977:252).

Por su parte, Howard Kleinmann (1977:106) sugería que la intervención de factores psicológicos y lingüísticos era determinante en la conducta del estudiante; y agregaba que los estudiantes adultos en proceso de adquirir una segunda lengua decidirían qué estructuras gramaticales no emplear, no por desconocimiento de las mismas, sino a partir de qué tanta confianza tuvieran en sí mismos al emplearlas, así como de sus grados de ansiedad y motivación.

Chastain (1975), Schumann (1975), Gardner y Smythe (1974) y Kleimann (1977) fueron pioneros en tratar de entender el rol de las variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, no es sino hasta finales de la década de los años ochenta cuando Stephen Krashen (1987:39) sugiere cinco hipótesis involucradas en el proceso, siendo una de ellas la hipótesis del filtro afectivo. Con base en los estudios de Stevick (1976), Gardner y Lambert (1972), y Heyde (1977), la hipótesis del filtro afectivo podría subdividirse en tres variables: ansiedad, motivación y personalidad (confianza en uno mismo).

Posteriormente, Heidi Dulay y Marina Burt (1977 apud. Krashen, 1981:109, y Krashen, 1987:39) afinan la propuesta de Krashen y agregan que los estudiantes de segundas lenguas, en un estado afectivo menos que óptimo, poseerían un filtro afectivo o

tendrían un bloqueo mental "alto", lo cual limitaría el paso de la información nueva (*input*) hacia el mecanismo de adquisición de lengua (*language acquisition device*).

Si los estudiantes estuvieran ansiosos, no motivados o a la defensiva, parte de la información nueva no sería asimilada. Es decir, su filtro afectivo se encontraría "alto". Sin importar qué tan bien la información fuese presentada, ni qué tan significativos y comunicativos fueran los ejercicios, poca o ninguna adquisición ocurriría. Las investigadoras asumen que un estudiante con un filtro afectivo "bajo", no sólo adquiriría mayor conocimiento de la lengua, sino que también lo haría con mayor rapidez.

Krashen argumenta que el filtro afectivo (Dulay y Burt, 1977) es fortalecido alrededor de la pubertad, lo cual limita a los adultos en su intento por alcanzar niveles de dominio de lengua iguales a los de los hablantes nativos. En las etapas tempranas de la formación del individuo, las barreras afectivas fluctúan, pero una vez completada su evolución su permeabilidad se restringe (Guiora apud. Schumann, 1975:223). Sin embargo, esto no los limita en el logro de niveles elevados de dominio de una segunda lengua (Krashen et al., 1982:174).

Con base en lo anterior se llevaron a cabo varios estudios (Gardner, et al., 1979; Gardner, 1980; MacIntyre y Gardner, 1989) enfocados a corroborar la validez de las teorías sobre la importancia de las variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua. Los resultados obtenidos por Gardner (1980:259) indican una relación definitiva entre las variables afectivas y las calificaciones de estudiantes de francés como segunda lengua. En otro estudio, MacIntyre y Gardner (1989:260) concluyen que los sujetos reportaron diferentes niveles de ansiedad en tres materias bajo estudio: inglés, francés como segunda lengua y computación, siendo la clase de francés la que les provocó

mayor ansiedad. Estos estudios ejemplifican la importancia de conocer las variables que componen el constructo teórico de la afectividad, entre las que se encuentra la ansiedad a la lengua extranjera.

2.1.1 Definición de ansiedad

Elaine Horwitz, Michael B. Horwitz y Jo Ann Cope (1986:126) concuerdan en que la investigación en segundas lenguas no ha definido adecuadamente la ansiedad a la lengua extranjera. Los autores mencionan una tendencia a combinar diferentes miedos y transferirlos al aprendizaje de una lengua extranjera (Horwitz et al., 1986:128). Precisamente por esta mezcla ha sido imposible llegar a definir acertadamente a la ansiedad a la lengua extranjera. Por su parte, MacIntyre y Gardner (1989:254) argumentan que la dificultad para definirla se debe esencialmente a la variedad de instrumentos con los que se le ha aislado.

En general, la ansiedad es considerada como “un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociado con la excitación del sistema nervioso” (C. D. Spielberger, 1983 apud. Horwitz et al., 1986: 125). Sin embargo, esta definición resulta incompleta ya que contempla solamente aspectos psicológicos difíciles de medir o estudiar dentro de un salón de clase.

Empleando su experiencia clínica con un grupo de apoyo a estudiantes universitarios de lenguas extranjeras de la Universidad de Texas, Horwitz, Horwitz y Cope desarrollan la primera escala para aislar específicamente la ansiedad a la lengua extranjera llamándola *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* conocida como *FLCAS* (Horwitz, et al., 1986), y definen dicha ansiedad como un:

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

Esta definición invita a profundizar en el conjunto de aspectos que crean, desarrollan y propician la ansiedad dentro de un salón de clase y especialmente por qué cada grupo de sujetos que interactúan con un docente específico a lo largo de un curso, desarrollarán fuerzas internas únicas que crearán un universo particular.

A continuación se describen algunas de las escalas empleadas en la identificación de ansiedades específicas¹, así como las características particulares del *FLCAS* (Horwitz et al., 1986).

2.2 Escalas para la detección de ansiedad

A continuación se detallan las características de algunas escalas desarrolladas para la identificación de la ansiedad. Este análisis contempla: *Test Anxiety Scale* (Mandler y Sarason, 1952), *Achievement Anxiety Scale* (Alpert y Haber 1961), *State-Trait Anxiety Inventory* (Spielberger et al., 1970) y *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz et al., 1986).

2.2.1 Ansiedades específicas

El estudio de la ansiedad con relación a situaciones de aprendizaje aparece en la literatura a partir de los años cincuenta cuando George Mandler y Seymour R. Sarason

¹ “Ansiedad específica” se usa para diferenciar a la gente que es ansiosa en situaciones específicas de personas que son ansiosas en general.

crean el constructo teórico de *Test Anxiety* (Mandler y Sarason, 1952). Los resultados obtenidos en un estudio diseñado para investigar la influencia de la ansiedad evocada por un examen para estudiantes universitarios concluyen que la ansiedad es una variable importante en la actuación de los estudiantes durante un examen y argumentan que la ansiedad no necesariamente reduce las calificaciones, sino que también puede hacer que se eleven². Este último aspecto sugiere que la ansiedad puede tener efectos tanto positivos como negativos.

Mandler y Sarason (1952:268) sugieren que la experiencia previa de los estudiantes contestando exámenes, su propia evaluación acerca de su actuación y algunos aspectos de su personalidad y vida personal pueden ser válidos para el esclarecimiento del efecto de la ansiedad durante un examen. Sin embargo, también concluyen que ésta es un problema de ansiedad general y no específica del salón de clase.

En los años sesenta Richard Alpert y Ralph Norman Haber (1961) replantean el constructo teórico de la ansiedad subdividiéndolo en: *ansiedad facilitadora* y *ansiedad debilitadora*. Para estos investigadores, la ansiedad facilitadora motiva al estudiante a estudiar y a enfrentar la nueva actividad de aprendizaje, preparándolo emocionalmente con una conducta de acercamiento. Contrariamente, la ansiedad debilitadora induce al estudiante a escapar de la actividad de aprendizaje y lo estimula emocionalmente a adoptar una conducta de rechazo, a veces tan severa que le provoca desertar de sus clases (Alpert y Haber, 1961:213). Según este replanteamiento, la ansiedad facilitadora

² (Ibid., p: 172)

mejoraría la actuación del estudiante, mientras que la ansiedad debilitadora interferiría con su desempeño en las actividades de aprendizaje.

A partir de la subdivisión del constructo de la ansiedad, los autores desarrollaron la escala *Achievement Anxiety Scale* (Alpert y Haber, 1961) la cual no sólo indica la presencia o ausencia de ansiedad, sino que también identifica si es de tipo facilitador o debilitador.

Dos décadas después Kathleen Bailey (1983) profundiza acerca de la ansiedad debilitadora (Alpert y Haber, 1961) y comenta:

El estudiante, al experimentar preocupación, aprensión y tensión, frena su aprendizaje, afectando negativamente su actuación en la lengua meta. El aprendizaje se demerita y eventualmente se abandona para evitar el contacto con la fuente del fracaso, ya sea temporal o permanentemente (Bailey, 1983:97).

Por el contrario, un estudiante con ansiedad facilitadora "se compara con sus compañeros, compite con ellos, e incrementa sus esfuerzos por mejorar su aprendizaje" (Bailey, 1983:97).

Si el estudiante percibe una situación de aprendizaje³ como la causante de sentimientos de incomodidad, ya sea temporales o permanentes, que inhiben su aprendizaje, y frente a los cuales reacciona de manera negativa, entonces se podrá decir que posee ansiedad debilitadora. Por el contrario, si le produce sentimientos de placer

³ Entiéndase por situación de aprendizaje: las actividades pedagógicas desarrolladas en clase, el estilo de enseñanza y/o personalidad del docente, y/o la interacción con los compañeros de clase.

que le estimulan su aprendizaje, y frente a los cuales reacciona de manera positiva, entonces tendrá ansiedad facilitadora (Scovel apud. Horwitz, 1991:16).

Siguiendo la misma línea que Alpert y Haber (1961), C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch y R. E. Lushene (1970 apud. Scovel, 1978 apud. Horwitz, 1991:21) crean la batería *State-Trait Anxiety Inventory* en la que conciben a la ansiedad como una característica de la personalidad aplicable a varias situaciones, ya sea de manera estable (*trait anxiety*) o de manera temporal (*state anxiety*).

Para Spielberger et al. (1970) la *ansiedad estable* es una predisposición permanente de la conducta y es característica de la personalidad del individuo, a diferencia de la *ansiedad temporal*, la cual es momentánea y transitoria y surge como respuesta a una situación particular.

Ante tal variedad de instrumentos, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) desarrollan la primera escala para medir la ansiedad específica del salón de lengua extranjera: *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, mejor conocida por sus siglas en inglés *FLCAS*.

2.2.2 Ansiedad a la lengua extranjera

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) proponen que la ansiedad a la lengua extranjera es característica en una situación de aprendizaje de una segunda lengua y por lo mismo, debe ser identificada a partir de una escala creada específicamente para tal efecto.

Dicho instrumento contempla tres tipos de ansiedad relacionados con la evaluación dentro de un contexto social y educativo: 1) aprensión para comunicarse, 2) ansiedad en los exámenes y 3) temor de una evaluación negativa (Horwitz et al., 1986:127). Las experiencias relatadas por estudiantes principiantes que participaron en

grupos de apoyo creados en la Universidad de Texas fueron las que contribuyeron en la formulación de los reactivos de la escala.

El *FLCAS* (Horwitz, et al., 1986) incluye treinta y tres reactivos con respuestas en formato Likert de cinco puntos (Totalmente de acuerdo / De acuerdo / Indiferente / En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo). A pesar de que hay evidencia de la validez y confiabilidad del *FLCAS* (Horwitz, 1986:559), a continuación se detallan algunas de sus deficiencias:

- a) Dieciocho de los reactivos preguntan acerca de la inconformidad de los estudiantes por hablar en inglés y su miedo por recibir una evaluación negativa (según subdivisión propuesta por Yukie Aida, 1994:160). A pesar de que la producción oral en inglés es una de las habilidades que más interesa o preocupa a los estudiantes desarrollar, es irrelevante la solicitud de tal información a estudiantes de un primer nivel de inglés (población de este estudio) en el que todavía no producen la lengua. A pesar de que la escala se enfoca principalmente a aquellos aspectos que demeritan la producción oral del estudiante, la escala no contempla aspectos específicos de la lengua que pudieran dificultar el uso de estrategias para lograr la producción de la misma, como lo son el vocabulario y la pronunciación.

- b) Solamente dos de los reactivos preguntan sobre la metodología empleada por el docente: la forma en que corrige los errores y la forma como solicita respuesta a preguntas orales. A pesar de que ambas situaciones representan parte del estilo de enseñanza del docente, existen muchos otros elementos que pueden producir

ansiedad: la organización del material, el plan de trabajo, el desglose porcentual de la calificación (decisión generalmente tomada por el docente o la institución), su personalidad e, inclusive, su voz.

- c) Los reactivos incluidos en esta escala son ejemplos de las reacciones más comunes experimentadas por estudiantes con ansiedad. Sin embargo, la escala no contempla la causa o las causas que la producen.

Los elementos propuestos por Horwitz, Horwitz y Cope son característicos del salón de clase, pero definitivamente no son los únicos que pueden producir ansiedad. A partir de esta perspectiva, el instrumento propuesto por Horwitz et al., (1986) resulta inadecuado para aislar realmente los detonadores de la ansiedad en una clase de lengua extranjera de primer nivel.

El propósito de esta investigación es identificar qué provoca la ansiedad de un estudiante de lengua extranjera, para así poder diseñar las prácticas pedagógicas idóneas, no sólo para su reducción, sino también para su tratamiento adecuado dentro del salón de clase. Si bien es cierto que el FLCAS (Horwitz, et al., 1986) propició grandes avances en el entendimiento del constructo de la ansiedad a la lengua extranjera y sobre todo en la identificación de estudiantes con este tipo de ansiedad. Se agrega a este argumento la propuesta de Endler (1980) quien sugiere que para estudiar la ansiedad:

[...] hay que estudiar la interacción de la persona en la situación que le produce ansiedad. Algunas situaciones producen ansiedad mientras otras no; entonces tanto el individuo como el contexto deben tomarse en consideración." (Endler, 1980 apud. P. D. MacIntyre y R. C. Gardner, 1989:254)

El siguiente paso sería identificar a los estudiantes con ansiedad a la lengua extranjera. En el capítulo tres se detalla la forma en que fue aislada la población de este estudio y se presentan sus propias percepciones acerca de su aprendizaje de inglés y su conducta en algunas de las actividades de clase.

2.3 Ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera

Dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, Tobias (1979, 1980, 1986 apud. P. D. MacIntyre y R. C. Gardner, 1989:255) sugiere que la interferencia que produce la ansiedad en los estudiantes puede ocurrir en tres niveles:

- 1) Al presentar la información nueva (*input*), el estudiante registraría poca información debido a la pérdida de atención y a un procesamiento inicial pobre. Si el estudiante presenta mucha ansiedad se distraería fácilmente de la actividad ya que su tiempo se dividiría entre el procesamiento de la emoción y el entendimiento de la actividad misma.
- 2) Al procesar la información nueva, la ansiedad interferiría con la práctica de la misma.
- 3) Al tratar de producir la información nueva (*output*), la ansiedad interferiría con el “re- acceso” a la misma. Basándose en el modelo de Tobias (1986), MacIntyre y Gardner (1989:272) apuntan:

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

Refiriéndonos a los contextos en donde se enseña la lengua, de acuerdo con Krashen (1987:35) existen dos maneras independientes para desarrollar habilidades en segundas lenguas, se pueden *adquirir* y se pueden *aprender*. Por una parte, adquisición es el proceso inconsciente con el que un niño adquiere su primera lengua. Por otro lado, el proceso de aprendizaje es consciente, es desarrollado a través de la instrucción explícita y formal, y se piensa que es auxiliado por la práctica de corrección de errores, la cual ayuda al aprendiente a llegar a la correcta representación mental de una regla.

Generalmente la ansiedad a la lengua extranjera ha sido considerada como un factor negativo en el aprendizaje. Sin embargo, Chastain (1975:160) y Krashen (1982:213, 1987:39) sugieren que un grado moderado de ansiedad es útil para el aprendizaje de una lengua, mientras que sólo un grado bajo de ansiedad beneficiaría la adquisición de la misma (Krashen, 1982:213, 1987:39).

Según Chastain, un grado alto de ansiedad dañaría y produciría resultados negativos en el aprendizaje (1975:160), sólo mejoraría la actuación de los estudiantes en aquellas actividades en etapas finales del proceso de aprendizaje; pero lo inhibiría en etapas tempranas en las mismas actividades (Beeman, apud. Scovel, 1978 apud. Horwitz, 1991:20). Un grado alto de ansiedad facilitaría la actuación del estudiante, siempre y cuando la actividad fuera accesible, pero provocaría un deterioro en actividades más complejas (Spielberger, 1966a:306).

La ansiedad se presenta en dos componentes básicos para el aprendizaje de una lengua extranjera: la comprensión y la producción oral, probablemente siendo la última la preocupación más citada (Horwitz, et al., 1986:130). Los estudiantes también se quejan de la dificultad por discriminar los sonidos y las estructuras de un mensaje

proporcionado en la lengua meta⁴. Para aliviar su ansiedad, los estudiantes podrían dejar de estudiar y en algunos casos, dejar de asistir a clase⁵.

La investigación especializada no proporciona información acerca de la relación entre la ansiedad y la comprensión escrita, y es limitada en relación con la producción escrita (Daly y Miller, 1975:a; 1975:b). Acerca de esta última, Ely (1986a:22) comenta: "la ansiedad reduce la participación del estudiante y su motivación para asumir riesgos, lo que perjudica su exactitud oral, pero no así la escrita". Es obvia la necesidad de implementar estudios cuyos objetivos se concentren en el entendimiento de la relación entre ansiedad y escritura, y ansiedad y lectura en una lengua extranjera.

A todas luces los planteamientos teóricos analizados presentan a la ansiedad como un fenómeno complejo y difícil de delimitar. Su presencia en el salón de clase sugiere el beneficio para algunos estudiantes, pero el fracaso para otros.

2.3.1 Características de los estudiantes con ansiedad

En este apartado se presentan las características identificadas en los años setenta en individuos con ansiedad. Se emplea la palabra *individuo*, ya que en su origen los rasgos eran presentados de manera global y no describían a estudiantes con ansiedad específica a la lengua extranjera. Horwitz, Horwitz y Cope (1986:126) aseguran que tanto los sentimientos subjetivos mencionados por Spielberger (1983) como los síntomas psico-fisiológicos experimentados por estudiantes con ansiedad a la lengua extranjera

⁴ (Ibid. p: 126)

⁵ (Ibid. p: 127)

son esencialmente los mismos que los presentados en cualquier tipo de ansiedad específica. Generalmente, los estudiantes experimentan:

[...] aprensión, preocupación y amenaza, tienen dificultad para concentrarse, se vuelven olvidadizos, sudan, tienen palpitaciones y muestran conductas para evitar la clase y posponen hacer la tarea (Horwitz et al., 1986:126).

El individuo ansioso se preocupa al ser evaluado de manera negativa (Watson, 1969:448), no se adapta fácilmente a situaciones de ajuste y el compararse con otros individuos le provoca aspiraciones elevadas. Entre menos competente se sienta, más necesitará probar a los demás y a sí mismo sus puntos fuertes (Ausubel, 1976:462). Es menos curioso, evita lo nuevo y su percepción es inmediata (Penney apud. Ausubel, 1976:466).

De igual manera, el individuo ansioso no tiene confianza en sí mismo (Naimon apud. Krashen, 1981:215), habla poco, no interrumpe, se tarda más en contestar oralmente y hace más comentarios negativos acerca de sí mismo. Es sumiso y recuerda poco acerca de sus conversaciones. Es aprensivo, inflexible, solitario y poco dominante. No tolera la ambigüedad, no es asertivo ni argumentativo, ni se involucra socialmente. Tiene baja autoestima y evita el contacto físico (Daly apud. Horwitz, 1991:4-8).

Poco a poco la lingüística aplicada logra definir con mayor especificidad las características de estudiantes con ansiedad en un salón de clase de lengua extranjera. El estudiante ansioso se distrae de las actividades pedagógicas fácilmente (Spolsky, 1989:113) y tiende a enfocarse más a la reacción de los demás que a la habilidad requerida por la actividad misma. Estos pensamientos irrelevantes compiten con los

recursos cognoscitivos limitados en esa situación y debido a esta división de pensamiento, muestra déficit en su actuación (Tobias apud. Gardner, 1989:269).

En un estudio llevado a cabo por Horwitz (1986:129-130) se concluye que los estudiantes con ansiedad tienen miedo a hablar en la lengua extranjera, a no entender todo lo que se les diga, a ser menos competentes que otros estudiantes y a ser evaluados negativamente por sus compañeros. Por igual, tienen miedo de cometer errores, ya que sienten que constantemente se les está evaluando, percibiendo cualquier corrección como un fracaso. Por ello, le temen a la mofa de sus compañeros si pronuncian mal y se rehusan a hablar en la lengua extranjera frente a ellos. A veces se avergüenzan de su terrible acento y se sienten frustrados por no poder comunicarse eficazmente (Price apud. Horwitz, 1991:103) y siempre desean hablar sin errores (Watson y Friend apud. Horwitz, 1986:128).

La preocupación experimentada por estudiantes con ansiedad les provoca un estado de pánico (Bailey 1983:96), y a menudo, su fracaso (Chastain, 1975:154). El tratar de sobreponerse les resulta devastador (Ausubel, 1976:462). Si tuvieran la oportunidad de expresar su sentir, manifestarían “[...] lo terrible que es el idioma y su odio hacia la clase de lengua extranjera” (Price apud. Horwitz, 1991:103).

Una explicación de las reacciones experimentadas por los estudiantes es que su seguridad lingüística es menoscabada, y esto los arroja a un estado de dependencia al cual se resisten (Curran apud. Schumann, 1975:230). El léxico, la sintaxis, la morfología y fonología de su lengua materna han adquirido firmeza y al tratar de romperlas o adaptarlas, el estudiante experimentará algún tipo de ansiedad (Schumann, 1975; Gardner, 1980), “[...] nuestra lengua materna conlleva nuestra representación personal

propia así como nuestra epistemología cultural nacional y naturalmente nos aferramos a ella" (Spolsky, 1989:111).

A partir de la información arriba expuesta, se vislumbra que la ansiedad puede tener múltiples representaciones así como diversos orígenes, lo cual complica su tratamiento dentro del salón de clase.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

A continuación se describen las dos fases en las que se desarrolló este estudio. En la primera, se llevó a cabo un sondeo exploratorio en el que se observaron dos alumnos de primer nivel con características de ansiedad a la lengua extranjera: Mireya y Hugo. El investigador adoptó un esquema de observación participativa. Los estudiantes fueron entrevistados informalmente a lo largo de 60 horas y sus comentarios y reflexiones sirvieron como base para la creación de un instrumento colector (cuestionario A). La segunda fase contempló la aplicación de cuestionario A en un grupo de primer nivel, en el que se detectaron cinco estudiantes con características de ansiedad: Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa.

De igual manera se describen: el procedimiento seguido, el diseño metodológico empleado, la población bajo estudio, las particularidades, ventajas y desventajas de los instrumentos y técnicas empleadas en la colecta de datos, y los datos que recabaron. Finalmente se describe cómo se trianguló la información para darle mayor validez y confiabilidad a la investigación.

3.1 Plan de la investigación

En esta investigación siempre se evitó alterar la naturalidad de la atmósfera del salón de clase. Por este motivo, ni el docente ni los estudiantes del grupo observado fueron instruidos acerca del objetivo que se perseguía. A ambos actores se les informó que un investigador presenciara las clases durante el curso y que eventualmente tomaría algunas notas, lo cual ayudaría a mejorar los cursos en la institución. Dicha información

fue proporcionada brevemente por el coordinador de la institución el primer día de clases.

Una vez finalizadas 12 horas de observación no participativa general, cuyo propósito fue identificar aprendientes con rasgos de ansiedad y, simultáneamente, dejar que el grupo se acostumbrara a la presencia del investigador, se le aplicó al grupo el primer instrumento (cuestionario A), a partir del cual se aislaría la población bajo estudio. Una semana después se les aplicó el segundo instrumento (cuestionario B), cuyo objetivo fue recabar información sobre sus estudios previos de inglés.

La observación no participativa enfocada dio inicio una vez identificadas las alumnas con ansiedad, la cual tuvo una duración de 48 horas. En esta etapa se llevaron a cabo cuatro sesiones de entrevistas grupales o también conocidas como grupos enfocados (8 horas), entrevistas individuales informales antes de la clase (varias y sin límite de tiempo) y los diarios de los alumnos en los que compartían sus experiencias al finalizar cada clase.

Es importante señalar que las alumnas nunca fueron informadas que habían sido aisladas para ser observadas detenidamente, por lo mismo se cuidó que todo el grupo completara los instrumentos y participara de igual manera en las sesiones de recolección de datos, así se evitaría que las alumnas se percataran que eran sujetos de estudio, lo cual posiblemente alteraría la naturalidad y espontaneidad de su actuación durante el curso y su proceso de aprendizaje.

El grupo de primer nivel observado fue seleccionado por compatibilidad de horarios con el investigador, prefiriendo las clases de tres veces por semana sobre clases de dos o inclusive, una vez por semana. Las tres posibilidades se cubrían en la misma cantidad de tiempo (sesenta horas), sin embargo, era importante darle continuidad a la

observación y sobre todo a las reflexiones que se producían a lo largo de la clase y de ahí tal decisión.

El docente fue seleccionado por su experiencia con grupos de principiantes y por su fama de amabilidad y buen trato para con los estudiantes. Se trató de conservar una atmósfera tranquila en todo momento, sin alterar la normalidad del proceso de aprendizaje y se evitó causar el mínimo nivel de ansiedad en los estudiantes, ni el grupo ni el docente manifestaron ninguna renuencia para participar en las entrevistas grupales o individuales, para completar los dos instrumentos o escribir en sus diarios.

Se decidió no darle a conocer el propósito de la investigación al docente y así evitar que ajustara su estilo de enseñanza. Accedió a la presencia del investigador en el salón de clase durante las 60 horas de la observación. Sin embargo, le tomó algunas semanas acostumbrarse a verme tomar notas constantemente.

El investigador completó sus notas de campo una vez finalizada la clase, de esta manera se evitó olvidar elementos que pudieran ser relevantes a lo largo de la investigación. Las grabaciones ocasionales de porciones de clase o entrevistas grupales fueron transcritas el fin de semana siguiente a su compilación. En caso de existir datos importantes, inconclusos o vagos, nuevamente se retomaban en una entrevista posterior o a través de otra técnica recolectora.

3.2 Estudio preliminar

Dada la complejidad del tema, se llevó un sondeo exploratorio con una duración de tres meses en un grupo de primer nivel previo a la colecta de datos de este estudio. A lo largo

del curso se observó a dos estudiantes con características de ansiedad (Mireya y Hugo)¹ y se les entrevistó informalmente acerca de sus percepciones sobre su proceso de aprendizaje. A continuación se relatan algunos eventos que tomaron lugar a lo largo del curso.

Al finalizar una de las clases, Mireya se acercó y me preguntó si tenía un poco de tiempo para platicar. Su tímido requerimiento me conmovió y sin titubear accedí. Ella, a manera de disculpa, me confió las causas que le impedían hablar inglés:

Mis compañeros no me son desagradables pero siento desconfianza. Me da miedo hablar delante de ellos porque me pueden criticar. Soy insegura y eso afecta mucho mi desempeño en el inglés. (Ei)

Después de escucharla, varias preguntas llegaron a mi mente: ¿por qué siente desconfianza? ¿Por qué tiene miedo al hablar delante de sus compañeros? ¿Por qué habrían de criticarla? ¿Por qué es insegura? Empleando mi experiencia docente, busqué respuestas a sus cuestionamientos: "Posiblemente esté cansada, no ha estudiado, no ha hecho la tarea o simplemente no está motivada." La superficialidad de mis reflexiones, no me convencía, había algo más.

Durante las practicas de conversación Mireya siempre estuvo turbada y nerviosa, suspiraba constantemente y a veces reía sin motivo aparente y era insegura al transmitir algún mensaje. Al tratar de hablar en inglés, se ruborizaba y se le cortaba la voz. Sus intentos eran insuficientes y poco exitosos, se cubría la boca o se tocaba los labios con el lápiz, parecía que ocultara algo. Finalmente, no lograba comunicarse.

¹ Los nombres son seudónimos para proteger la identidad de los estudiantes.

Su conocimiento de las estructuras gramaticales y elementos lexicales aprendidos en ese nivel, le permitirían una participación "adecuada". Sin embargo, parecía sufrir al experimentar la causa de su tensión y estrés, miedo o pavor, como Hugo, uno de sus compañeros de clase, menciona:

No me da miedo hablar en inglés ;me da pavor! Aunque ahora sólo me da un poquito. Conforme lo conozca más voy a adquirir mayor confianza y seguridad en mí mismo y eso hará que mi temor desaparezca. (Ei)

Me percaté de la ansiedad experimentada por ambos estudiantes y decidí profundizar en el estudio de esta variable afectiva. Al unir algunos comentarios hechos por Mireya y Hugo a lo largo del curso, fácilmente pude reconocer su sufrimiento al intentar aprender la lengua extranjera. Mireya mencionó:

"Desde la secundaria siempre se me hizo muy difícil aprender inglés." (Ei)

"Para mí es muy difícil pensar en inglés. Me pongo muy nerviosa y me bloqueo. No puedo decir nada, no se me ocurre nada." (Ei)

"Lo que me afecta para hablar inglés es la falta de vocabulario, sobre todo en verbos, y no dominar los tiempos de los mismos. También tengo errores en gramática y sobre todo una mala pronunciación." (Ei)

"Mi nerviosismo afecta mi memoria y se me olvidan las palabras y expresiones que ya sé y que he dicho en otras ocasiones. Esto es un problema; ayer el maestro me preguntó algo, y quería que le contestara en inglés. Sentí cómo me temblaban las piernas y no pude decir nada." (Ei)

La ansiedad en Mireya provocó su nerviosismo (mental) y su temblor de piernas (físico) los cuales boicotearon el re-acceso a nociones y funciones lingüísticas ya

estudiadas. La ansiedad afectó su pensamiento y memoria y le provocó el olvido de vocabulario y estructuras gramaticales ya aprendidas y practicadas previamente.

En su caso su ansiedad puede ser temporal, creada por la imagen del docente, la tarea solicitada por medio de la pregunta o la forma en que se le preguntó. Sin embargo, también puede ser estable, si Mireya posee una baja autoestima o recuerda una experiencia negativa experimentada en el pasado, por ejemplo algún suceso negativo en la secundaria.

Para Mireya, el vocabulario, la gramática y la pronunciación son los elementos más difíciles de dominar cuando intenta usar la lengua oralmente y coincide con Hugo en el aspecto lexical quien mencionó lo siguiente:

"Cuando el profesor se reía de mis errores, y sobre todo frente a los demás, me hacía perder la motivación de seguir estudiando inglés." (Ei)

"Cuando escucho inglés, me quedo pensando en la primera parte que escuché y trato de entenderla, pero cuando me doy cuenta, ya se me fue todo lo demás y ya no entendí nada. Otras veces, me confundo con palabras que se pronuncian igual. Tengo que poner mucha atención para saber si me están diciendo 'buy', 'by' o 'bye'." (Ei)

"Cuando inicio una conversación, no puedo hablar en inglés. Se me dificulta hilar las palabras. Pienso primero en español y luego trato de traducir al inglés. Si lo intento en forma directa, o sea, pensar en inglés, no se me ocurre nada. He estado pensando en tomar solamente clases de conversación, a ver si así ya empiezo a hablar. Obviamente, también me falta vocabulario." (Ei)

Hugo recuerda "la risa del profesor" como una experiencia negativa que le sucedió en el pasado. Al enfrentarse nuevamente a una situación similar, él las comparará y reaccionará de manera negativa.

Definitivamente, su comprensión oral es deficiente. El hecho de “quedarse pensando” le causa retraso en el empleo de las estrategias contextuales necesarias para la comprensión global del mensaje. Su ansiedad es provocada por tratar de entender todas y cada una de las palabras percibidas, confunde el significado de palabras homófonas. Finalmente, no es capaz de decodificar el mensaje.

Los reveladores comentarios de Mireya y Hugo, ambos adultos, con pleno dominio de su lengua materna, dejan entrever la pérdida de su independencia y su dominio lingüístico al intentar emplear la lengua extranjera. Sus comentarios sirven como una ventana para el estudio profundo de la ansiedad en el salón de clase a partir de la perspectiva misma de los estudiantes.

Es así como este estudio se enfocó a la identificación de las causas que provocan la ansiedad del alumno, desde su propia perspectiva de aprendizaje, respaldándolas con la descripción de escenas de su salón de clase (Spradley apud. LeCompte, 1982:54) y así poder reconstruir su comportamiento a lo largo de un curso de lengua extranjera (Nunan, 1992:55; Denzin, 1994:2). Sólo una investigación de tipo cualitativo proporcionaría los parámetros para lograrlo, especialmente por ser “infinitamente creativa e interpretativa” (Denzin, 1994:14).

Las reflexiones de Hugo y Mireya acerca de su proceso de aprendizaje y los aspectos teóricos localizados en la investigación especializada, permitieron la creación de un primer cuestionario (cuestionario A), desarrollado y piloteado durante esta etapa. Este instrumento sirvió para identificar a los alumnos con ansiedad en un nivel básico de inglés, la población de esta investigación. La relevancia del estudio radicó en la interpretación de las percepciones de los estudiantes y de su comportamiento en

aquellas actividades de clase que inhibieron, desde su perspectiva, su aprendizaje de la lengua.

3.3 Diseño metodológico: Estudio de caso

El diseño metodológico debía contemplar los constructos teóricos planteados en el capítulo dos y los instrumentos y técnicas etnográficas para la búsqueda de material empírico propuestas por Denzin (1994). A partir de los mismos se desarrolló un estudio de caso múltiple, en donde los estudiantes identificados con características de ansiedad de un mismo grupo formaron el caso. Los argumentos para la implementación de tal diseño fueron:

- 1) Resaltar la realidad contextual de los estudiantes con ansiedad, identificando aquellos elementos que la producen (Endler apud. MacIntyre 1989, apud. Horwitz, 1991:42).
- 2) Edificar la naturalidad y autenticidad del contexto en donde se presentó la variable afectiva de la ansiedad, sin manipularla (Price apud. Horwitz, 1991:102).
- 3) Observar el comportamiento de los estudiantes con ansiedad de un mismo grupo, y así descubrir las pautas para la interpretación de los datos dentro del contexto mismo (Janesick apud. Denzin, 1994:210).

Sólo así se lograría recabar la información idónea para alcanzar los objetivos propuestos en el capítulo uno: conocer las percepciones de alumnos con ansiedad a la lengua extranjera, su opinión acerca de sus compañeros de clase y el docente del grupo, las actividades o prácticas pedagógicas que les producen ansiedad y su reacción a las mismas, así como sus logros (evaluación final) al término de las sesenta horas del curso.

El análisis de las respuestas proporcionadas por Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa permitirá proporcionar al docente las herramientas necesarias para interpretar el fenómeno de la ansiedad correctamente.

3.4 Población

La población estuvo conformada por cinco mujeres latinoamericanas con un promedio de edad de 29 años. Dos tenían licenciatura y dos estudiaban la universidad. Solamente una poseía grado de maestra. Sus áreas profesionales se concentraron tanto en las ciencias exactas como en las humanidades. Todas fueron mujeres adultas, hablantes nativas de español y con estudios superiores. En la tabla 1 se resumen éstas características. A partir de este momento se les referirá como "las alumnas" y se les identificará con los seudónimos: Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa:

Tabla 1
Población del estudio

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

* Químico-Fármaco-Bióloga

Las alumnas ya habían tenido contacto con el inglés al menos por tres años. La mayoría lo estudió en la secundaria y la preparatoria y tres de ellas también lo estudiaron en institutos de lenguas, aunque por poco tiempo (de tres a seis meses). Elsa sobresalió

por sus 12 años de estudios previos y fue la única que declaró haberlo cursado en la primaria.

Todas se alejaron del estudio del inglés al menos por seis meses. Caro lo dejó de estudiar por quince años, e incluso Mildred no recordó cuándo había tomado su último curso. Ella agregó el siguiente comentario: *"¡Soy un caso perdido para el inglés! ¿verdad?"*

Caro decidió estudiar inglés por gusto, Elsa, a pesar de tener la misma motivación que Caro, llevaba mucho tiempo tratando de aprenderlo: 12 años. A diferencia de Mildred y Larisa quienes necesitaban aprenderlo por cuestiones escolares, Elena decidió estudiarlo por cuestiones laborales.

Cabe aclarar que de los diversos periodos de tiempo previos al CELE-Mascarones en los que las alumnas tuvieron contacto con el inglés, no fueron secuenciales en lo que se refiere a los niveles de avance, es decir las alumnas tuvieron que repetir el curso básico varias veces, sin existir una progresión a lo largo de los años.

Caro y Elena llevaban ventaja sobre sus compañeras ya que ambas conocían el libro de texto que se emplearía durante el curso. Caro estaba recursando el primer nivel y Elena ya había cursado el primer nivel en otra escuela en donde estudiaba el segundo nivel. Sin embargo, Elena fue colocada en primer nivel después de haber presentado examen de colocación. Elena contaba con una maestría y esto implicaba un mayor contacto con actividades pedagógicas y el conocimiento de más estrategias de estudio que el resto de las alumnas, lo cual debería ser ventajoso para su aprendizaje. De hecho, en alguna de las clases, mencionó ser profesora de biología en la UNAM.

Elsa, Mildred y Larisa no presentaron el examen de colocación y decidieron inscribirse al primer nivel desde un principio. En la tabla 2 se resumen las características

del contacto previo de las alumnas con la lengua, así como los motivos que las guían para estudiarlo nuevamente:

Tabla 2

Estudios previos de inglés y motivos de estudio de la población

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

* SEI: sin estudios de inglés, (a) años, (m) meses

3.5 Colecta de datos

La colecta inició a principios de enero de 1998 y finalizó el 30 de marzo del mismo año. Durante las sesenta horas en las que se desarrolló no se presentó ningún contratiempo. A partir de los parámetros propuestos en la sección de diseño metodológico fue necesaria la combinación de instrumentos y técnicas cualitativas para recolectar la información.

Los instrumentos recolectores fueron: Solicitud de inscripción y dos cuestionarios (Nunan 1992, Goode, 1967, Pike, 1980). Las técnicas recolectoras incluyeron: Observación no participativa general (12 horas) y observación no participativa enfocada (48 horas) (Denzin, 1994) y sus respectivas notas de campo (Emerson, 1995); entrevistas individuales informales no estructuradas (sin límite) (Rubin, 1995, Kerlinger, 1995, Denzin, 1994); grupos enfocados (8 horas) (Morgan, 1988) y diarios de

las alumnas (10' al finalizar la clase) (Bailey apud. Nunan, 1992). A continuación se describen sus características, así como la información que recabaron.

En la tabla 3 se presenta la integración de las técnicas y los instrumentos en la recolección de la información en esta investigación. El esquema es adaptado del publicado por William Spradley (1979):

Tabla 3
Colecta de datos

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

3.5.1 Instrumentos recolectores

A continuación se detallan los tres instrumentos colectores de información empleados en este estudio: solicitud de inscripción, cuestionario A y cuestionario B.

3.5.1.1 Solicitud de inscripción²

La solicitud de inscripción fue diseñada por el CELE-Mascarones y todos los alumnos de nuevo ingreso la completaron el día de su inscripción. La tabla 4 presenta un resumen de las características del grupo de primer nivel observado:

² Ver anexo 1

Tabla 4

El grupo de primer nivel observado

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

3.5.1.2 Cuestionario A³

Este instrumento, desarrollado y piloteado durante el sondeo exploratorio (estudio preliminar), tuvo como objetivo identificar a los estudiantes con ansiedad en el grupo de primer nivel. Se incluyó una breve introducción en la que se mencionaba su objetivo y las instrucciones a seguir.

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

Del total de adjetivos (57), 46 (81%) no estaban relacionados con la ansiedad, pero sí con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; éstos funcionaron como distractores disfrazando a los 11 (19%) restantes y representativos del estudio: *pasivo, tímido, penoso, callado, ansioso, inseguro, temeroso, nervioso, reservado, preocupación e introvertido*. Después de analizar las respuestas de los alumnos, se

detectaron cinco estudiantes del sexo femenino con rasgos de ansiedad: Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa.

Elsa, Elena y Caro seleccionaron cinco de los adjetivos relacionados con la ansiedad (45%), Mildred seleccionó cuatro (36%) y Larisa tres (27%). Las cinco alumnas seleccionaron más adjetivos relacionados con ansiedad en comparación con su selección de adjetivos generales. En la tabla 5 se resume su selección:

Tabla 5
Porcentaje de adjetivos seleccionados por la población

	Elsa	Elena	Caro	Mildred	Larisa
No ansiedad (46)	30%	24%	13%	7%	0%
Ansiedad (11)	45%	45%	45%	36%	27%

En la tabla 6 se presentan sus características afectivas relacionadas con la ansiedad:

Tabla 6
Características afectivas de la población

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

³ Ver anexo 2

Todas las alumnas fueron nerviosas, cuatro reservadas, tres preocupadas e introvertidas, dos penosas y calladas, una pasiva, una insegura y una temerosa. Ninguna se definió como *tímida* o *ansiosa*.

Al observar a las alumnas con ansiedad durante el curso, se podrían describir como *dependientes, atrasadas, cohibidas, desinteresadas y desesperadas*. Las alumnas, por su parte se consideraron *olvidadizas, distraídas y confundidas*. Algunos de estos adjetivos ya se encontraban en el cuestionario A, pero no fueron seleccionados como representativos de este estudio, ya que la literatura especializada no los había identificado. Un estudio futuro de este tipo deberá contemplarlos y así aumentar la gama de adjetivos relacionados con la ansiedad de 11 a 19.

Por igual se sugiere incluir los adjetivos *desorganizado* y *sensible* en el cuestionario A y así completar la lista presentada por Meagher y Castaños (1996:202). Por último, la lista de adjetivos se deberá presentar en orden alfabético y así evitar cualquier indicio de manipulación de las respuestas.

3.5.1.3 Cuestionario B⁴

Este instrumento incluyó una breve introducción que mencionaba el objetivo que perseguía y las instrucciones a seguir. Los estudiantes proporcionaron información acerca del tiempo (en años y meses) en el que habían estudiado inglés previamente, así como la cantidad de escuelas en las que lo habían hecho, la fecha de su último curso y sus motivos para estudiarlo nuevamente⁵.

⁴ Ver anexo 4

3.5.2 Técnicas recolectoras

A continuación se detallan las técnicas recolectoras de información, las cuales contemplaron observación no participativa general y enfocada y sus respectivas notas de campo (60 horas), ocho sesiones de grupos enfocados (8 horas aproximadamente), varias entrevistas informales no estructuradas (sin límite de tiempo) y diarios de la población a lo largo de todo el curso.

3.5.2.1 Observación no participativa general y notas de campo

Para que el docente y los estudiantes se acostumbraran a la presencia del investigador, la fase de observación general se llevó a cabo durante doce horas en las dos primeras semanas de clases. Es así como se intentó identificar, inicialmente, a los posibles estudiantes con ansiedad.

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

En primer lugar, se analizó detenidamente la participación de los estudiantes. Según van Lier (1988:122) la participación en el salón de clase puede ser *asignada por el docente* o *iniciada por el estudiante*. Cuando es asignada, se le puede observar al otorgar el turno a un alumno o a toda la clase; cuando es iniciada, el alumno verbaliza oraciones o

⁵ (ver Tabla 2, p. 32)

preguntas en su lengua materna o en la lengua extranjera acerca de un tema en específico, por ejemplo: la solicitud de vocabulario, la verificación de la pronunciación, una duda acerca de la gramática o cualquier respuesta del alumno no asignada por el docente. También se consideró como participación el *pasar al pizarrón voluntariamente*, ya que fue una práctica muy común a lo largo del curso.

En este estudio solamente se consideró la participación iniciada por los estudiantes en su lengua materna o en inglés y dirigiéndose al docente y no a sus compañeros de clase. Se contabilizaron el número de intervenciones durante seis clases (12 horas).

Se les solicitó, al igual que al docente, su opinión acerca de quiénes de los integrantes del grupo consideraban como los "más participativos" y los "menos participativos", pensando en que los menos participativos se comportarían así debido a su ansiedad (Ely, 1986:18). Se decidió no proporcionarles ningún tipo de definición de participación, para así evitar alterar o influenciar su propia percepción e interpretación del fenómeno. Posteriormente, se compararon las percepciones de los estudiantes, del docente y del investigador. En la tabla 7 se presenta dicha comparación. El porcentaje indica la cantidad de estudiantes que designan a ciertos estudiantes como "menos participativos":

Tabla 7

Estudiantes menos participativos

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

* Cero participaciones

A lo largo de 12 horas Elsa y Larisa participaron 3 veces, y Caro y Mildred nunca participaron. Más de la mitad del grupo identificó a Mildred como la menos participativa, seguida de Larisa y Caro. Para el docente, Caro, Mildred y Larisa fueron las menos participativas.

Elsa y Elena no llamaron la atención ni del docente ni de los estudiantes. Sin embargo, tampoco fueron de las "más participativas" ya que sus nombres no aparecieron bajo este rubro. Según los estudiantes, las alumnas fueron "menos participativas" por las siguientes razones:

Tabla 8

Opinión del grupo acerca de los estudiantes menos participativos

"Caro es muy tímida y callada." "No ha estudiado inglés previamente."

"[A] Mildred le cuesta trabajo entender el idioma." "No puede pronunciar y rehuye a participar." "Le faltan conocimientos como vocabulario." "No entiende y parece que no aprende mucho." "Es introvertida y no va al ritmo de los demás." "Ella es la introversión en su máxima expresión." "Le da miedo pasar al pizarrón y es muy insegura." "Su miedo a hacer las cosas mal no le permite poner mucha atención." "Le da pena, es muy, pero muy tímida y no ha estudiado inglés previamente."

"Larisa es muy, muy tímida." "Le da pena y le falta vocabulario." "Le cuesta trabajo entender el idioma." "Creo que en ocasiones de plano no entiende y le da pena preguntar."

Al comparar las observaciones presentadas en la tabla 7 con las características localizadas por los estudiantes en la tabla 8, nos percatamos que aparecen los mismos nombres: Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa. Las respuestas de las alumnas en su selección de adjetivos corroboran lo observado por el investigador, el docente y el resto de los estudiantes, e inclusive por ellas mismas como se verá adelante.

Para profundizar en el aspecto de la participación, las alumnas "menos participativas" proporcionaron sus puntos de vista acerca de ellas mismas. La información fue recabada en sus diarios y fue similar a la proporcionada por el resto de los estudiantes en el grupo, en la tabla 9 se presentan sus opiniones:

Tabla 9

Opinión de las alumnas menos participativas acerca de ellas mismas

Elsa: "Mildred es callada. A Caro no la he observado. Larisa participa poco y sabe poco. Elena es una persona reservada y callada."

Elena: "A Caro no la he observado. Elsa es, en general, una persona agradable. Considero que Larisa sabe un poco más, pero se le dificulta participar. Mildred participa un poco más que las otras compañeras. De cualquier forma, me parece que las cuatro están en el mismo nivel, interesándose de alguna manera por aprender inglés."

Caro: "A Elena no la ubico. Mildred es callada. Larisa sabe inglés, pero participa poco. Se me hace tímida. Creo que Elsa es un poco tímida y que no participa mucho en clase. Es muy seria."

Mildred: "A Caro se le nota que es tímida. Elena es una persona reservada y callada. Elsa es seria y casi no participa, creo que se le complica. Larisa sabe muy poco inglés y le cuesta mucho trabajo aprenderlo (igual que a mí) y sobre todo la pronunciación y también le falta repasar."

Larisa: "A Elena no la ubico. A Elsa se ve que se le dificulta el inglés. Caro se me hace una persona muy seria. Mildred, a pesar de que se le dificulta, le pone ganas."

3.5.2.2 Observación no participativa enfocada y notas de campo

Una vez aislada la población se inició con la observación no participativa enfocada (Spradley, 1979). Se tomaron notas de campo y detalladas sobre el comportamiento de las alumnas (Emerson, 1995). El comparar sus reacciones permitió constantemente evaluar, definir y re-definir el problema bajo estudio (LeCompte, 1982:43) así como

analizar y verificar los variados aspectos que tomaron lugar durante su proceso de aprendizaje (Cohen, 1985:120 apud. Nunan, 1992:77). Una de sus ventajas fue la presentación de datos factuales (House, 1980:86 apud. Mathison, 1988:14).

3.5.2.3 Grupos enfocados

La segunda técnica empleada fue la de grupos enfocados o entrevistas grupales (Morgan, 1988:9). La información se obtuvo preguntando a todos los miembros del grupo acerca de aspectos específicos sobre su proceso de aprendizaje. Sus respuestas fueron espontáneas y al involucrarse en la discusión se pudieron observar las reacciones de las alumnas. Los grupos enfocados fueron sumamente enriquecedores debido a la interacción de todo el grupo con las alumnas.

Las aportaciones de Elsa, Elena, Mildred y Larisa fueron muy elocuentes y en ocasiones crearon disputas sobre algunos aspectos de su aprendizaje. Sus comentarios fortalecieron el análisis de los datos al compartir experiencias sumamente reveladoras. Caro fue la menos participativa en esta actividad. Ella comunicó sus ideas con mayor facilidad por escrito en las entradas de su diario.

Los grupos enfocados tuvieron como ventaja el dar a conocer el punto de vista de los integrantes con relación a la situación específica bajo análisis (Morgan, 1988:24). Las sesiones no presentaron ningún contratiempo. Las sesiones tuvieron lugar los días miércoles en la sala de conferencias de la institución, evitando así, la posible ausencia de alumnos los viernes y su común retardo de los lunes.

3.5.2.4 Entrevistas informales no estructuradas

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

Las entrevistas fueron conocidas por el grupo como “asesorías” en las que podían tratar dudas sobre los temas vistos en clase. La intervención del investigador se limitó a repetir la explicación del docente, cuidando la naturalidad y espontaneidad de los comentarios.

Las alumnas fueron entrevistadas de manera natural, informal y no estructurada (Fontana apud. Denzin, 1994:365) sin imponerles ninguna categoría previa⁶. Para elicitación de la información se empleó ya sea una pregunta general o algún comentario que las alumnas hubiesen hecho durante la clase o escrito en sus diarios. Se realizó una pregunta principal así como preguntas de aclaración y de seguimiento (Rubin, 1995:145) cuidando su parafraseo para evitar cualquier sugerencia a la respuesta (Kerlinger, 1985:342). Las alumnas guiaron las entrevistas (Nunan, 1992:149) al poder compartir libremente sus opiniones (Pike, 1980:68).

Una de las ventajas más relevantes en el empleo de entrevistas en la investigación cualitativa radica en que el entrevistado controla la información y el curso de la entrevista (Nunan, 1992:150). Las entrevistas se desarrollaron en el patio de la institución antes de iniciar la clase y la información se registró en audiograbación y notas de campo.

⁶ (Ibid. 1994:366)

3.5.2.5 Diarios

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

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

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

3.5.3 Análisis de datos

Una de las ventajas del diseño, fue la flexibilidad para emplear varias técnicas etnográficas en la colecta de datos (LeCompte y Goetz 1982:55). Así se corroboró constantemente la información recabada, completando el análisis y profundizando en su interpretación.

Por ejemplo, las entrevistas individuales fueron más controladas que los grupos enfocados, pero menos predecibles que las observaciones de clase. La observación del investigador podría haber involucrado sus prejuicios o su subjetividad, pero no así los cuestionarios, los cuales recabaron información relevante de las alumnas. Los cuestionarios fueron instrumentos muy ventajoso en este tipo de investigación, ya que con ellos se trató de evitar algún prejuicio o subjetividad en el observador (LeCompte, 1982:47).

La posible relación desigual de poder entre el entrevistador y los entrevistados en las entrevistas individuales fue abolida en los grupos enfocados, que aunque pueden promover la posible limitación de la conducta verbal o el control de la discusión por alguno de los participantes (Morgan, 1988:16), esto no sucedió en los diarios, en donde las alumnas tuvieron la oportunidad de anotar sus reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje o sus percepciones acerca de un evento en particular. Sin embargo, es interesante notar que durante la entrevista individual, las alumnas compartieron cierta información con el investigador, pero no así con sus compañeros en los grupos enfocados.

La combinación de varios instrumentos y técnicas cualitativas contrarrestó sustancialmente las potenciales desventajas del diseño metodológico empleado y aseguró la validez y confiabilidad del estudio.

La validez interna se basó en la observación constante de las alumnas con ansiedad durante 60 horas dentro del contexto donde se presentó la variable afectiva (LeCompte y Goetz 1982:33), lo cual permitió comparar, definir y redefinir el objeto de

estudio a través de continuas preguntas y verificaciones con las alumnas⁷. Siempre se buscaron las fuentes de prejuicio y contaminación durante el proceso colector⁸.

La validez externa se concentró en que todas las alumnas tuvieron un contacto negativo con el inglés en sus estudios previos y que todas fueron mujeres adultas con estudios superiores y nativo-hablantes de español.

La confiabilidad externa de la investigación recayó en que las alumnas pertenecieron al mismo grupo y fueron enseñadas por el mismo docente, trabajando con los mismos compañeros de clase y siendo ubicadas a partir de los mismos instrumentos y técnicas (LeCompte y Goetz 1982:39).

Para aumentar la confiabilidad interna, se emplearon adjetivos redactados en un estilo coloquial, se tomaron notas de campo, se grabaron las entrevistas individuales y los grupos enfocados, y se recabó información de los diarios de las alumnas. Finalmente se completaron las notas de campo con los comentarios ocasionales del profesor (LeCompte y Goetz 1982:41).

La triangulación se basó no sólo en la combinación de los instrumentos y técnicas previamente descritos, sino también en la recolección de datos proporcionados por diferentes informantes (Elsa, Elena, Caro, Mildred y Larisa) con características similares (ansiedad a la lengua extranjera) (Denzin apud. Mathison, 1988:14). En palabras de Erickson (1985) "es preferible contar con pequeñas porciones de información, provenientes de diferentes fuentes, que un gran número de porciones derivadas de una sola (Erickson, 1985:346, Janesick apud. Denzin, 1994:214-215, Mathison, 1988:13).

⁷ (Ibid., p: 43)

⁸ (Ibid., p: 50)

Gracias al análisis cíclico de los datos (Denzin, 1989b) se localizaron evidencias para su interpretación (Mathison, 1988:14), lo cual permitió reportarlos a través de descripciones completas, amplias y profundas (Watson-Gegeo apud. Nunan, 1992:57).

Si bien, los resultados de investigaciones de tipo etnográfico son considerados no confiables, carentes de validez e imposibles de ser generalizados (LeCompte y Goetz 1982:32), se apoya la propuesta de Erickson (1985:351) quien sugiere "dejar la generalización en manos del lector". Si después de leer este estudio, el docente lo encuentra relevante para su salón de clase, lo estará generalizando y extendiéndolo a su contexto educativo, haciéndolo confiable y válido. Asimismo, la accesibilidad de los datos localizados, permitirá su empleo en diversas poblaciones de estudiantes (Adelman apud. Nunan, 1992:78).

La comparación de la información proporcionada por las alumnas resaltó sus convergencias, inconsistencias y/o contradicciones (Mathison, 1988:15), las cuales fueron medulares en la descripción del caso.

Debido a la subjetividad y abstracción que implica el estudio de la ansiedad fue necesario diseñar una metodología que abarcara varias fuentes de información (las cinco alumnas) con una característica en común (su ansiedad al aprender inglés), estudiada a partir de diversos acercamientos (solicitud de inscripción, dos cuestionarios, observación no participativa general y enfocada, notas de campo, entrevistas individuales y grupales y diarios). De esta manera, difícilmente se perdería información relevante para el estudio y el análisis e interpretación de los resultados serían en consecuencia más confiables y válidos.

A pesar de que todos los recolectores presentan desventajas, todas fueron subsanadas al combinar sus ventajas a lo largo de la investigación, ya que algunos

lograban lo que otros no podían. El propósito principal de su combinación fue extraer información relevante de las alumnas con ansiedad para dar a conocer al docente un camino viable para contrarrestar las prácticas metodológicas deficientes que se llegan a cometer en un salón de clase.

CAPÍTULO IV

CONTEXTO DEL ESTUDIO

En este capítulo se describen las características de la institución y sus cursos, el docente del grupo observado, la dosificación del material lingüístico y los materiales de apoyo durante las clases, el salón de clase donde se impartió el curso y la atmósfera de aprendizaje a lo largo de sesenta horas.

4.1 Institución

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha distinguido como una de las instituciones más reconocidas en la enseñanza de idiomas extranjeros. Actualmente en él se enseña: alemán, árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego, hebreo, inglés, italiano, japonés, portugués, ruso y sueco. Su organización académica contempla las siguientes áreas:

El Departamento de Lingüística Aplicada es el encargado de diseñar investigación en el campo de la lingüística teórica y aplicada, elaborar los materiales para los cursos de lenguas, crear los instrumentos de evaluación e impartir cursos especializados para la actualización de profesores e investigadores. De igual manera difunde los trabajos del departamento y promueve eventos académicos dirigidos a la formación continua de los docentes del mismo Centro.

Desde 1980, el Curso de Formación de Profesores habilita y actualiza a profesores de lenguas extranjeras a nivel medio superior y superior, a los que se les inculca el

desarrollo de un espíritu crítico para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que laboren.

Desde 1979, el programa de Maestría en Lingüística Aplicada forma profesores e investigadores en lingüística aplicada para las instituciones de enseñanza media y superior del país. Sus egresados aplican sus conocimientos en campos de trabajo relacionados con la planeación y enseñanza de lenguas extranjeras.

La Coordinación de Evaluación y Certificación, creada en 1989, tiene encomendados el diseño, la validación, la aplicación y la corrección de los exámenes que sirven para certificar el cumplimiento de los requisitos universitarios de ingreso, egreso, becario y profesor de lengua extranjera de la propia UNAM, y de instituciones externas. Esta área se encarga de la aplicación de exámenes de comprensión de lectura, posesión, becario, TOEFL institucional, guía de turistas, profesor de lengua extranjera para escuelas incorporadas a la UNAM, diploma de estudios de lengua francesa (DELF) y diploma de estudios avanzados de lengua francesa (DALF).

El CELE también cuenta con una mediateca, la cual promueve y fomenta el autoaprendizaje de lenguas extranjeras a través de diferentes recursos, creando en el estudiante una actitud de autonomía con relación a su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la selección, adquisición, organización, conservación y disseminación de información contenida en los materiales bibliohemerográficos del área de lingüística aplicada y metodología de la enseñanza de idiomas está a cargo de la biblioteca "Stephen A. Bastien".

Por su parte, la Sala de Recursos Audiovisuales ofrece los servicios de préstamo, mantenimiento y actualización del material audiovisual en apoyo al proceso de

enseñanza-aprendizaje de las lenguas que se imparten en el Centro. El CELE también cuenta con cinco laboratorios de lenguas que son usados por los alumnos una vez por semana como parte metodológica de sus cursos.

La publicación de la revista "Estudios de Lingüística Aplicada" está a cargo del Comité Editorial, que también publica los libros de texto creados por el CELE y el "Boletín", publicación trimestral que informa a la comunidad universitaria y al público interesado sobre las labores académicas y culturales que se realizan en el Centro.

En 1995 fue creado el CELE-Mascarones, primera sucursal del CELE, con la misión de impartir cursos de lenguas extranjeras a la comunidad universitaria y al público de la zona centro-norte de la ciudad de México. Su población estudiantil es sumamente heterogénea, proveniente de diversos estratos socio-económicos, culturales y educativos. 1,300 estudiantes se inscribieron durante el primer trimestre de 1998, año en que se llevó a cabo esta investigación. Todos los estudiantes tenían estudios mínimos de bachillerato y contaban con una edad mínima de 16 años para poder ingresar.

Al inicio de esta investigación la planta docente estaba formada por 36 profesores mexicanos, cuyos estudios profesionales se ubicaron en las siguientes disciplinas: enseñanza de inglés, lingüística, letras inglesas, lingüística aplicada, literatura dramática y teatro, ingeniería en computación, pedagogía, estudios latinoamericanos, psicología, sociología, química, relaciones internacionales, derecho, pedagogía, ciencias de la salud, interpretación, diseño gráfico e historia del arte.

La mayoría poseía estudios universitarios y todos contaban con el curso de Formación de Profesores del CELE y/o el diploma de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM; casi el 50% tenía otro diploma de profesor y más del 50% había enseñado por

más de 10 años. En la tabla 10 se resumen estas características. Los porcentajes representan las tendencias globales:

Tabla 10
Población docente (Enero 1998)

Edad:	21 a 40 años	89%
	Más de 40 años	11%
Estudios:	Maestría	8%
	Licenciatura	92%
	Curso de Formación de Profesores del CELE	64%
	Examen de la Comisión Técnica de Idiomas	36%
	Diploma de profesor	44%
Experiencia:	Más de 16 años	2%
	10-16 años	55%
	1-9 años	43%

4.1.1 Cursos

Al momento de realizar esta investigación, los estudios de lengua extranjera en el CELE-Mascarones se dividían en ocho niveles, los cuales se cubrían en 60 horas cada uno. Aquellos alumnos que los aprobaban, se hacían acreedores a una constancia de dominio del idioma. Sin embargo, el Centro no otorgaba ningún tipo de crédito académico computable para los estudios de licenciatura. Los grupos, de 20 alumnos, recibían la clase en aulas alfombradas y equipadas con sistema de audio y video.

La metodología propuesta era ecléctica con énfasis en la comunicación. El docente observado tuvo la libertad de organizar y planear sus clases de la manera que consideró conveniente en relación con el nivel de inglés de los participantes.

4.1.2 Curso de primer nivel

El curso se dividió en 30 sesiones de dos horas cada una, en el horario de las 14 a las 16 horas, tres veces por semana (lunes, miércoles y viernes). El libro comercial empleado fue *Interchange 1* (Richards, et al., 1990) en su versión de libro de texto y cuaderno de trabajo, el cual fue seleccionado por la coordinación del CELE-Mascarones.

Durante el curso, el profesor cubrió las primeras siete unidades, cada una de las cuales contenía las siguientes secciones: un diálogo que presentaba el tema a estudiar y el objetivo pedagógico, así como las funciones lingüísticas nuevas, ejercicios que promovían la práctica de vocabulario, gramática, pronunciación y entonación, comprensión oral, comprensión escrita (con textos semi-auténticos) y composición guiada.

El cuaderno de trabajo rara vez se empleó en clase. Sin embargo debía ser contestado por los estudiantes al finalizar cada una de las unidades, y el cual nunca fue revisado en clase. El docente proporcionó material complementario, principalmente ejercicios gramaticales en fotocopias; así promovía entre los estudiantes prácticas adicionales sobre los temas cubiertos en clase. Igualmente implementó algunas actividades que se enfocaron a la comprensión y producción oral y juegos con los cuales los estudiantes aprendieron vocabulario nuevo.

El formato de clase fue constante a lo largo del curso. Se iniciaba con la actividad de *Show and Tell* que consistía en lo siguiente: dentro de una bolsa de papel, decorada con calcomanías y proporcionada por el profesor, los alumnos traían un objeto con su descripción por escrito. Sus características distintivas eran anotadas en el pizarrón y éstas empleadas, por el resto de la clase, para adivinar de qué objeto se trataba. El

estudiante ganador recibía la bolsa y una calcomanía como premio, éste repetiría la actividad en la siguiente sesión. Su desarrollo tomaba alrededor de 10 minutos.

Las actividades adicionales al libro de texto fueron mínimas, pero sirvieron para ejemplificar la reacción de las alumnas a las mismas. Se enfocaron principalmente a la comprensión y producción oral y al aprendizaje de vocabulario, y las cuales se describirán detalladamente en el capítulo cinco.

El profesor no enfatizó la práctica de la comprensión escrita, limitándose a la lectura de pequeños textos semi-auténticos del libro. Tampoco les proporcionó material extra para ejercitarla. La producción escrita nunca se practicó en clase a manera de composición; sólo se limitó a completar oraciones descontextualizadas con el objetivo de practicar los puntos gramaticales aprendidos. Durante las tres primeras sesiones el profesor impartió el curso en español e inglés. A partir de la segunda semana, dio la clase exclusivamente en inglés.

El formato de clase requería de la participación constante de los estudiantes, la cual era contabilizada con las mini-calcomanías. Éstas eran otorgadas a quienes hicieran la tarea, contestaran un ejercicio, ganaran un concurso, dieran respuesta a una pregunta, rápida y correctamente y pasaran al pizarrón individualmente o por equipo.

Cuando las calcomanías escaseaban, el docente las sustituía por "vales" (pequeños trozos de papel con su firma) los cuales "canjeaba" posteriormente por las reales. A lo largo del curso el profesor cambiaba tres mini-calcomanías por una calcomanía grande, la cual era pegada en un cartel.

Cada cartel fue creado por un equipo de cinco estudiantes asignados al azar el primer día de clases. El equipo que tuviera el mayor número de calcomanías al final del curso era el ganador y se hacía acreedor a un premio.

El número total de calcomanías obtenido por las alumnas durante las sesenta horas fue: Elena (16), Caro (07), Elsa (01), Mildred (02) y Larisa (0). Elena obtuvo más calcomanías que sus compañeras, pero aún así no fue de las más participativas durante las clases. La estudiante más participativa obtuvo 30 calcomanías durante el curso. Elena escasamente logró el 50% de esa cifra. Caro estuvo en los últimos lugares del total de calcomanías y el resto de las alumnas también. Con estos totales, ninguno de sus respectivos equipos fue el ganador. De hecho, sus carteles fueron los que tuvieron menor número de calcomanías al finalizar el curso. Elena y Elsa estuvieron con el equipo denominado *Winners*, y Mildred, Larisa y Caro con el equipo de los *Youths*. Los resultados globales por equipo fueron:

Tabla 11

Total de calcomanías por equipo

1. <i>Fantastic Five</i>	84
2. <i>Dolphins</i>	68
3. <i>Winners</i>	62
4. <i>Youths</i>	42

El profesor generalmente asignaba el turno para participar lanzando al grupo una "pelota de papel". Una vez terminada su participación, la lanzaban a otro estudiante y así sucesivamente. Elena decidió regalarle al docente una pelota de verdad. La "pelota

oficial" era de hule espuma forrada de plástico en color rosa mexicano con adornos negros, muy suave al tacto y sumamente segura -en caso de estrellarse en la ventana o en la cabeza de algún alumno.

4.2 Docente

El profesor del grupo fue un hombre joven mexicano de 27 años. Generalmente vestía de manera casual: pantalones de mezclilla, camiseta y zapatos deportivos. Su timbre de voz era suave y apacible, lo cual denotaba su paciencia y comprensión, mientras que su imagen reflejaba tranquilidad. Nuestra relación fue amable y cordial y nunca tuvimos ningún problema durante el curso.

Su amabilidad y amistosa apariencia fueron enfatizadas con su constante sonreír. Con su mochila siempre al hombro parecía alumno y no maestro; en ésta guardaba su libro de texto, copias fotostáticas y marcadores de varios colores, constantemente usados por los estudiantes cuando pasaban al pizarrón.

El profesor contaba con 6 años de experiencia profesional principalmente en la enseñanza de adultos, tenía estudios de licenciatura inconclusos en las facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras, y poseía el diploma del curso de Formación de Profesores de la UNAM. Se había desarrollado profesionalmente en instituciones educativas de la UNAM: CELE-CU, CELE-Mascarones y ENEP-Iztacala. Su dominio del idioma lo adquirió al estudiar toda la escuela primaria en Los Angeles, California, durante 7 años.

Desde un principio se percató de la ansiedad de algunos estudiantes, coincidentemente las alumnas bajo estudio. Al percibir las con ansiedad nunca las

presionó, evitando tensarlas o angustiarlas. Una calificación baja en alguno de los exámenes fue el pretexto para platicar con ellas acerca de su aprendizaje, asignándoles, posteriormente, trabajo extra. El docente constantemente le comentaba al grupo:

"No importa que no entiendan, me preguntan y les vuelvo a explicar. De lo que se trata es de aprender y tener una atmósfera relajada." (N)

Este tipo de comentarios siempre fue dirigido a toda la clase, evitando llamar la atención del resto del grupo hacia las alumnas con ansiedad. Al preguntarle el porqué de tal decisión, comentó:

"No me gusta presionarlas, no quiero hacerlas sentir mal. Generalmente trabajo más con ellas y sobre todo les doy más ejercicios y ya. Algún día lo tienen que entender. A veces me doy cuenta que les quedan muchas dudas y les trato de dar confianza para motivarlas a preguntar. Después ellas, poco a poco, van a estar más seguras de sí mismas." (Ei)

En efecto, durante las dos primeras semanas enfocó su clase hacia las alumnas ansiosas, confirmaba si habían entendido el tema o les preguntaba con insistencia si tenían dudas. Cuando ellas trabajaron en pares las auxilió constantemente. Sin embargo, a los estudiantes más participativos sólo les ayudó ocasionalmente. Al preguntarle la razón, comentó:

"Cuando en un par de alumnos uno es más listo que el otro, los dejo solos, porque el listo me va a ayudar con el lento; pero cuando los dos son lentos, entonces tengo que darles un cuidado especial." (Ei)

El docente generalmente detenía las actividades cuando los alumnos más adelantados ya habían terminado. Al preguntarle por qué no les daba las mismas oportunidades o más tiempo a las alumnas que él identificaba con problemas, respondió:

"Si les hubiera pedido que participaran, las hubiera hecho sentir incómodas y eso no me gusta. Siento que de esta manera les creo ansiedad y eso es negativo para su aprendizaje." (Ei)

Generalmente las alumnas no participaron voluntariamente, pero tampoco se les otorgó la oportunidad para hacerlo. Cuando se le preguntó que si pensaba que su estilo de enseñanza podía beneficiar o perjudicar a las alumnas, respondió:

"Bueno, yo espero que las ayude. Si las presiono mucho, entonces nunca van a aprender. De hecho ya tienen mucho miedo; si les exijo más me van a odiar." (Ei)

Generalmente, el docente dirigió su enseñanza hacia las alumnas sin importarle donde se sentaran; parecía que las "buscaba" para ayudarlas. Daba su clase de pie, frente al grupo y en ocasiones se sentaba en el escritorio. Rara vez se sentó en su silla.

4.3 Salón de clase

El salón de clase estaba bien equipado y contaba con 21 sillas arregladas en semi-círculo en un área de 12 metros cuadrados. Los confortables asientos, con una pequeña paleta de madera, estaban acomodados frente al pizarrón blanco. Una mesa modular funcionaba como el escritorio del docente.

El salón estaba decorado con motivos temático-culturales y con señalamientos prescribiendo no fumar, ni comer. La sala estaba bien iluminada y ventilada. En la figura 1 se presenta su localización en la institución:

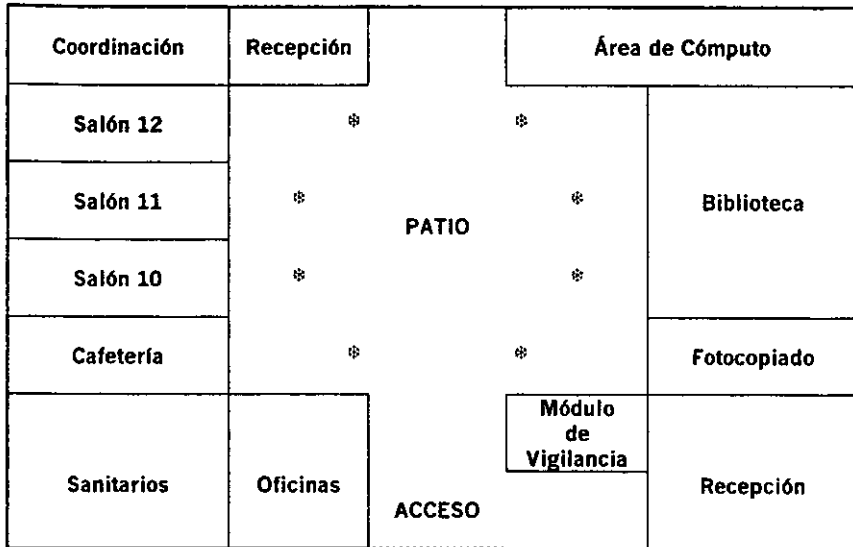


Figura 1: Planta baja del CELE-Mascarones

4.4 **Atmósfera de clase**

La atmósfera que se logra en el salón de lenguas extranjeras, es un factor importante para conseguir el aprendizaje. Si el ambiente es agradable, el aprendizaje se facilita y se promueve. Las siguientes notas de campo describen el primer y tercer día de clase:

"Al acercarme a la puerta, percibí voces. Cuando entré, todos se callaron y un silencio muy peculiar se presentó. Creo que estaban curiosos en saber si yo era su maestro u otro alumno.

Los saludé y me dirigí a uno de los asientos del fondo. Inmediatamente, todos regresaron a sus respectivas conversaciones. (N)

Entré al salón a las 2:05. El maestro todavía no había llegado. Los 10 alumnos que había, hablaban, murmuraban, reían y comentaban ¡qué sé yo qué cosas! Parecía una fiesta. Algunos venían solos y estaban en silencio, impacientes, balanceando los pies y pegando en la banca con su lápiz.

Por fin entró alguien, los alumnos reaccionaron igual que conmigo, todos guardaron silencio. El sujeto dejó su mochila y sus libros en el escritorio y preguntó: '¿todos son de primero?' Todos contestamos '¡sí!'. Se le olvidó algo y salió del salón. Al cerrar la puerta, los murmullos comenzaron inmediatamente. Ese 'ruido' era especial, diferente, ya no se oían relajados y descuidados. Ahora se percataban de su alrededor. La clase iba a comenzar."

Para el fin de la primera semana, los alumnos se comportaron así:

"Al entrar al salón había risas, caras sonrientes y alegres. La atmósfera se había relajado enormemente. El sonido del ventilador se confundía con el barullo de los alumnos. Todos platicaban en español. El ruido no cesó cuando el docente entró. ¡Parecía que no había maestro! Nos saludó: 'Good afternoon' y, a pesar de que nunca lo solicité, guardamos silencio; simplemente la clase había comenzado." (N)

A lo largo del trimestre, las diferentes personalidades se mezclaron dando lugar a una atmósfera cálida, relajada, cordial y agradable. Las alumnas constantemente manifestaban disfrutar el curso:

Elena: "Los estudiantes más participativos son buenos compañeros porque ayudan a los demás cuando les preguntan algo. Son 'buena onda' y te hacen la clase amena." (D)

Elena se sintió bien con la atmósfera de clase. Sin embargo, al paso del tiempo, se percató de algo que le molestaba:

"Lo que más me disgusta de mis compañeros es que, cuando tienen dudas, no le preguntan al maestro." (D)

Elena censura en sus compañeros la actitud que ella mantuvo durante el curso. Nunca consultó al docente acerca de sus dudas y confusiones. Siempre las trató en las "asesorías especiales", y de no haber sido por éstas, nunca las hubiera aclarado.

Elsa: "Me he sentido bien a lo largo del curso, el grupo es dinámico y hay compañerismo. Esto es muy importante porque si nos integramos nos conocemos mejor. Así nos podemos ayudar unos a otros para aprender más y mejor. El compañerismo en un grupo es parte de la convivencia diaria para hacer cada día más amigos. El grupo me agrada porque es muy dinámico y me permite interesarme un poco más en el inglés." (D)

A pesar de su comentario, Elsa raramente trabajó con alguien más. Siempre estuvo sumamente distraída y no parecía estar integrada al grupo. Su opinión era contradictoria. Al expresarse de sus compañeros más participativos en la clase, comentó:

"(ESTUDIANTE 1) Es un niño muy buena onda. (ESTUDIANTE 2) Es una persona muy agradable y muy activa. Le gusta ir descubriendo más del idioma. (ESTUDIANTE 3) Es una persona muy agradable, en participación constante. (ESTUDIANTE 4) Es una persona muy interactiva y alegre. Le encanta el inglés y lo pone en práctica constantemente." (D)

Sus respuestas se inclinaban hacia la interacción y descripción afectiva de sus compañeros mediante adjetivos positivos. Ella, al igual que Elena, también estudiaba en un ambiente agradable. Caro concuerda con ambas:

"En estas clases me he sentido a gusto. Soy un poco tímida, pero los compañeros y el maestro me han dado confianza y no me siento mal cuando me equivoco. Yo no sé mucho de inglés, más bien casi nada, pues tiene mucho tiempo que no tomaba clases. Siento que en ocasiones la riego y como no se ríen cuando me equivoco, eso me da confianza, además cuando tengo dudas mis compañeros me apoyan. La mayoría tiene buen sentido del humor, aunque no me gusta que algunos se molesten cuando no ganamos con las actividades en equipo." (D)

Caro le dio mucha importancia a la atmósfera de la clase. La competitividad de algunos de sus compañeros (los más participativos) parecía incomodarle. Caro reacciona más lentamente a la producción de respuestas correctas y se siente presionada por sus compañeros. Sin embargo, en general se sintió bien. En otra ocasión definió su clase de inglés así:

"Hasta ahora la clase se me hace muy amena y el tiempo se pasa rápido. Me siento muy a gusto." (D)

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PERCEPCIONES

En este capítulo se presenta un análisis comparativo de las respuestas de las alumnas con ansiedad a dos preguntas relacionadas con su proceso de aprendizaje: ¿Te es difícil aprender inglés? y ¿Qué es lo que más se te dificulta del inglés? A las cinco alumnas se les dificulta aprender inglés y concuerdan en que la pronunciación es lo más complicado.

5.1 Dificultades para aprender y producir inglés

Todas las alumnas respondieron afirmativamente a la pregunta ¿Te es difícil aprender inglés? A continuación se analizan sus respuestas:

Elena: "Sí, porque le tengo fobia y no me atrae aprenderlo. No tengo ninguna base y además soy muy retraída." (D)

Parece que Elena tuvo un contacto negativo previo con la lengua, el cual le creó lo que ella llama "fobia", que a su vez le produce su actitud actual. Al identificarse como retraída, se percibe en desventaja en comparación con sus compañeros. Sin embargo, su carencia de bases lingüísticas no debía ser válida ya que ha cursado el mismo nivel en otra institución, e igualmente ha estudiado inglés por más de cuatro años.

Elsa: "Sí, porque es una lengua complicada muy diferente del español. Además no puedo pensar en inglés y traduzco al momento. Se me dificulta porque no lo practico." (D)

El caso de Elsa es grave; ella fue la alumna con más tiempo de contacto previo con el inglés: 12 años, y aún así estuvo inscrita en el primer nivel. Su dificultad para aprenderlo radica en la interferencia de su lengua materna y sus estrategias de traducción obviamente no funcionan. Su comentario ilustra una de las preocupaciones principales de los estudiantes: el famoso “pensar en inglés”. Elsa cree que sólo con “ponerlo en práctica” será suficiente para su óptimo aprendizaje. En su comentario Elsa menciona aspectos lingüísticos importantes y creencias populares.

Caro: “Sí, porque no tengo fluidez y no entiendo cuando el profesor habla.” (D)

Caro se enfoca a la producción y comprensión oral. Respecto a su primera preocupación, la carencia de fluidez, no tiene fundamento pues la fluidez no es necesaria en los niveles básicos. Su comprensión oral es limitada, lo cual suele ser común en un primer nivel.

Hasta el momento, las alumnas concuerdan en que el aprendizaje del inglés es difícil. Sin embargo, claramente se aprecian las múltiples causas que las llevan a pensar de esa manera.

Mildred: “Sí, porque a pesar de que pongo atención no entiendo lo que el profesor dice. Siento que no sé nada. Me falta paciencia y dedicación.” (D)

Mildred, al igual que Caro, tiene problemas de comprensión auditiva y duda de sus conocimientos previos. Mildred estudió inglés durante 6 años antes de ingresar al CELE-

Mascarones. Se percibe desesperada e impaciente por aprender la lengua; lo cual podría ser interpretado como "quiero salir rápido de este problema." Larisa presenta características similares:

Larisa: "Sí, porque no tengo bases, es decir, no estoy familiarizada con el idioma. No repaso y no practico en casa. Me hace falta dedicarle más tiempo." (D)

Larisa, al igual que el resto de las alumnas debería poseer conocimientos básicos. Si bien ella fue la alumna con menor tiempo de contacto previo con el inglés (tres años), ese tiempo debería ser suficiente para no estar inscrita en un primer nivel. Otra de las desventajas que contempla es la falta de práctica fuera de clase.

Las variadas causas por las que a las alumnas se les dificulta aprender inglés son tan sólo la superficie del complejo conjunto de elementos subyacentes en el análisis y estudio del fenómeno de la ansiedad.

En la tabla 12 a continuación se exponen las áreas específicas del contexto de aprendizaje en las que se presentan las dificultades expuestas, las cuales se concentran en: conocimiento previo de la lengua, actitud hacia el aprendizaje, personalidad, estrategias de estudio y aprendizaje, interferencia de la lengua materna, comprensión oral y producción oral.

Tabla 12

Aspectos que dificultan el aprendizaje del inglés

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

Es claro suponer que esta gran diversidad de dificultades en un mismo salón de clase hacen compleja y extremadamente difícil la labor del docente. Una vez establecido que el aprendizaje de inglés es difícil para todas las alumnas, era pertinente preguntarles qué era lo que más se les dificultaba. Asombrosamente las cinco coincidieron en un sólo aspecto: la pronunciación.

*Elena: "La pronunciación es lo que más me disgusta del inglés."
(D)*

Con este comentario Elena recapacitó acerca de una de sus más concretas deficiencias. Cierta ocasión, al encontrarme solo en el patio del centro, se acercó y aproveché para entrevistarla informalmente:

Investigador: Elena, ¿por qué te disgusta tanto la pronunciación del inglés?

Elena: "Me da miedo pronunciar porque no sé cómo hacerlo y pienso que la gente no me entiende." (Ei)

La inseguridad en Elena se debe a la falta de conocimiento sobre la producción de los sonidos de la lengua meta. Tal carencia le crea un sentimiento negativo que le impide comunicarse y en consecuencia, ser entendida por su interlocutor.

Al solicitarle que aclarara el por qué era tan importante para ella pronunciar correctamente, no fue capaz de proporcionar una respuesta concreta. Elena hablaba en voz baja, dubitativa. Repentinamente me bombardeó con una lista de ejemplos que tenía en su cuaderno, los cuales ilustraban su confusión y al mismo tiempo su asombrosa capacidad de análisis:

"Por ejemplo, no sé cómo se pronuncia la -t- y la -d- en las palabras: 'variety, better, pretty, ladder, later, letter', a mí me suena como a /r/[quiere decir como la -ere- del español, como en 'cara'] pero (...), en la palabra 'inspection', la -t- suena diferente, como a /sh/. Entonces, ¿de cuántas maneras se puede pronunciar la -t-? Eso me confunde mucho porque el inglés no se pronuncia como se escribe.

Tengo otra duda, la -e- al final de las palabras no se pronuncia, y no entiendo por qué la tengo que escribir, por ejemplo: 'case, consume, deduce, time, make, hate, taste, picture, come, drive, nose, eye, note, triangle, square, circle, rectangle, suitcase'. Esta sería una regla ¿verdad?

Sabes, también me confundo mucho cuando la -a- a veces suena como /o/, por ejemplo: 'tall, walk, call', pero a veces suena como /a/, como en: 'pat' y 'cat', y a veces como /ei/ como en 'came', ¿por qué pasa esto?" (Ei)

Elena nunca se percató de mi expresión; estaba boquiabierto y sorprendido, no sabía que decirle; Elena poseía una capacidad analítica impresionante. El profesor experimentado estará de acuerdo en que los ejemplos citados reflejan uno de los aspectos más complejos para enseñar y entender de la lengua inglesa: su fonética. La falta de concordancia entre su representación gráfica y su producción oral crea gran confusión entre los hispanohablantes, debido a la concordancia existente en español, entre la representación gráfica de los sonidos y su producción.

Para Elena, la búsqueda infructuosa de reglas universales y la carencia de una base sólida acerca de la producción de algunos sonidos, le creaban inseguridad. Si Elena conociera y manejara reglas de fonética, posiblemente tendría mayor seguridad en su pronunciación y esto le permitiría intentar comunicarse con mayor soltura y comodidad. A pesar de su gran capacidad de análisis, Elena presenta poca resistencia a la ambigüedad y no se arriesga a cometer errores (Ely, 1986:8). Al percatarse de que dos de sus compañeros de clase se acercaban, repentinamente guardó silencio. Los atendí sin dejar de observarla. Elena rápidamente se despidió y se alejó.

Por su parte, Elsa, quien a pesar de haber tenido 12 años de contacto previo con el inglés, se queja de lo mismo: la pronunciación.

Investigador: Elsa, ¿qué es lo que más se te dificulta del inglés?

Elsa: "No poder aprender a pronunciarlo bien."(D)

Una solución parcial al problema que representa la pronunciación del inglés sería la explicación apropiada y su práctica constante dentro del salón de clase. Sin embargo, para Elsa resultaría poco relevante: faltaba constantemente y cuando asistía a clase, siempre estaba retrasada.

"[...] especialmente hoy sentí que debo ponerme al corriente con todas y cada una de las clases a las que he faltado. Realmente quiero hablar y entender inglés. Voy a proponerme ya no faltar más." (D)

La apreciación de Caro es concreta e igual a las de las anteriores alumnas:

Caro: "Su pronunciación." (D)

De igual manera, Mildred toca el mismo tema, aunque culpa a su personalidad como la causa:

Mildred: "[...] Cuando tengo que hablar sola en el grupo. Soy muy tímida y me apeno mucho porque no sé pronunciar." (D)

Con "hablar sola en el grupo" Mildred se refiere a su falta de seguridad al repetir las oraciones de un texto o al leer un diálogo pequeño en voz alta; prácticas fáciles de llevar a cabo, pero su timidez no le permite arriesgarse a cometer algún error. Finalmente, Larisa comentó:

Larisa: "La pronunciación es lo más difícil del inglés, porque se escribe de una manera y se pronuncia de otra." (D)

Nuevamente el mismo aspecto se hace presente, siendo una constante en el desarrollo de este análisis. El punto de vista de Larisa es semejante al presentado por Elena, quien lo describió detalladamente. Las alumnas denotan ausencia de conocimiento acerca de las reglas de pronunciación. A lo largo del curso poco énfasis se le dio a la pronunciación. Su tratamiento se limitó a lo establecido en el libro de texto: algunos ejercicios cortos y sin continuidad. En uno de los grupos enfocados, Larisa y Caro enfatizaron sus carencias y necesidades pedagógicas acerca de este aspecto:

Larisa: "Bueno, yo creo que (...) yo siento que (...) a pesar de que nuestro profesor llena muchas cualidades (...), como que llena muchos requisitos (...), bueno (...) de un maestro, que (...), o sea (...) que te ayuda a aplicar lo que aprendes constantemente (...), o sea (...) constantemente hay que aplicarlo; pero (...), pero (...) a mí me gustaría, o sea (...), como que (...), bueno (...), sí practicamos y todo, pero (...), un poco más de ejercicios (...), que propiciara más el diálogo (...), porque siento que el tabú en nosotros es (...) es la pronunciación (...), bueno (...) en mi caso, yo siento que es la pronunciación. Entonces como para ir quitándonos ese temor, como que ir ejercitando más la pronunciación y así haciendo conciencia que todos estamos aprendiendo."

Caro: "A mí me gustaría más material para entender el inglés. Tenemos mucho material de lectura y de gramática que luego ni revisamos, y yo no sé si estoy bien, y también tener poco a poco más material para ir aprendiendo a pronunciar."

Larisa: "A mí también se me hace muy difícil por qué de una manera se pronuncia, de otra se escribe y lo escuchas diferente, como que (...), ¡Uno se hace bolas! [risas del resto de los participantes]." (Eg)

La aportación de posibles soluciones para subsanar las deficiencias de las alumnas, es un claro ejemplo de las carencias pedagógicas en la metodología empleada por los docentes.

5.2 Apreciación del contexto de aprendizaje

En este apartado se presentan las respuestas de las alumnas a las preguntas: ¿A qué se debe que algunos de tus compañeros tengan facilidad para aprender inglés? y ¿Cuál es tu opinión acerca del docente del grupo?

5.2.1 Compañeros de clase

Las alumnas se consideraron en desventaja al compararse con sus compañeros de clase y siempre observaron características positivas en ellos y negativas en ellas mismas. En esta primera pregunta las alumnas expresaron sus creencias así:

Elena: "Mis compañeros tienen facilidad para aprender inglés porque ya tienen algunas bases del idioma. Además les gusta y esto les motiva. También son más desenvueltos. Como ya tienen conocimientos de inglés, esto les permite participar más." (D)

Paradójicamente, los alumnos con un nivel superior de inglés al de Elena tenían menos años de estudio y sin haber repetido el nivel. Elena era alumna de nuevo ingreso en la institución, pero estudiaba un segundo nivel en otra escuela. Por esta razón, debería estar más segura de su conocimiento. Sus clases en el Centro Mascarones serían primordialmente de repaso. En otra ocasión comentó:

Elena: "A veces pienso que los demás saben más que yo. Por eso estoy en la otra escuela, tomo otro curso de inglés y llevé el mismo libro, voy en la unidad 10. A veces siento que voy para abajo en lugar de mejorar." (Ei)

Las alumnas del grupo observado estudiaban la unidad 2, mientras que la unidad 10 pertenece al nivel inmediato superior, por lo tanto, Elena debería tener un nivel superior al de sus compañeros y definitivamente mayor seguridad sobre lo que ya había aprendido.

Elsa : "A mis compañeros de clase se les facilita porque les gusta, lo practican, estudian y piensan en inglés. Yo soy la que participo menos en clase, porque no he puesto la atención necesaria." (D)

Elsa coincide con Elena en el aspecto de la motivación aunado al de "pensar en inglés", lo cual no puede llevar a cabo. Elsa no se visualizó como una alumna participativa. Caro tuvo un comentario similar:

Caro: "A ellos se les facilita porque lo practican y porque le entienden. Por ejemplo: (ESTUDIANTE 1) es un chico que se ve que es muy responsable, tanto en su trabajo como en su escuela, siempre hace la tarea. (ESTUDIANTE 2) es un chico agradable, simpático, pero como ya sabe más inglés, a veces habla de cosas que no son de la clase. (ESTUDIANTE 3) es una persona preparada con buen sentido del humor. Participa mucho en clase ya que posiblemente ha practicado el idioma con anterioridad. (ESTUDIANTE 4) es una chica muy lista y agradable. Se ve que estudia mucho, porque siempre pasa al pizarrón. Ella es la que participa más, ya que últimamente debe haber tomado cursos y además estudia más tiempo que yo. Bueno, eso me imagino." (D)

Caro percibe el éxito en el aprendizaje de una lengua a partir de la práctica y el entendimiento. A su parecer, el "hacer la tarea" y el "pasar al pizarrón" son ejemplos de actividades que ayudan en el aprendizaje. Igualmente percibe al resto de los estudiantes con niveles superiores al suyo.

Caro: "Me sentí incómoda el día que no hice la tarea, porque la clase anterior no vine. Aunque le pedí la tarea a una de mis compañeras, eran fotocopias y no me las pudo pasar por teléfono. Pienso que el no hacer la tarea sí puede afectar mi aprendizaje, pero más el faltar a clases." (D)

Según su punto de vista, al no hacer la tarea, no podría participar al nivel del grupo. Su percepción del entorno tiene actitudes sumamente tradicionales: "el pasar al pizarrón", "el hacer la tarea", "el participar mucho", "el estudiar más tiempo" y sobre todo, el saber que no las lleva a cabo, son factores que en su opinión, afectan su aprendizaje. Caro se percibió en desventaja, ya que analizó detalladamente quién la superaba en conocimientos lingüísticos. Mildred también se comparó negativamente con sus compañeros de clase:

"Veo que a otros compañeros se les facilita mucho." (D)

En su respuesta, Mildred siguió un estilo similar al de Caro en la que detalló su sentir:

Mildred: "[...] lo que veo es que ciertamente algunos de mis compañeros ya han estudiado en otro lado, por ejemplo, a (ESTUDIANTE 1) le gusta participar y lo que no entiende lo pregunta, se le nota interés. Me imagino que en otro momento él ya ha practicado el inglés un poco. A (ESTUDIANTE 2) se le nota interés, le gusta participar, se esfuerza por hablar en inglés, aunque creo que, por lo que he visto, si le llega a fallar de todas maneras se arriesga. (ESTUDIANTE 3) es una persona dedicada y lista. Veo que se le facilita la comprensión de lo que se dice y se le nota interés. Es un miembro participativo en el grupo. (ESTUDIANTE 4) creo que pone en práctica lo que ya sabe y participa." (D)

Según Mildred, los buenos alumnos en su salón de clase ya habían tenido estudios previos. Insistentemente empleó la palabra "ya" en sus descripciones: "ya han estudiado, ya ha practicado, lo que ya sabe." Larisa presentó las mismas tendencias que sus compañeras; los datos que proporcionó son similares a los ya estudiados:

Larisa: "(ESTUDIANTE 1) ya tiene muchas bases y eso le da seguridad para participar. Considero que (ESTUDIANTE 2) ya lo ha practicado y se le facilita. (ESTUDIANTE 3) sabe mucho y ha tenido la oportunidad de practicar el inglés. Me parece que (ESTUDIANTE 4) es sencilla, participa muy bien y no es temerosa." (D)

Larisa y Mildred enfatizaron los mismos aspectos en uno de los grupos enfocados:

Larisa : "Bueno yo también noté algo ¿no?, o sea que, también hay algunos alumnos que, o sea que, como que tienen un mayor referente, o sea de lo que (...), o sea sobre la materia ¿no? Porque también es deber de los niveles de una escuela a la que se viene, saber que quizá no se nos dio un inglés pues así (...), muy (...) pues (...) no muy atractivo ¿no?, que digamos, porque también cuenta mucho la manera en (...) de cómo nos lo presentan ¿no?, porque pues, al menos si te lo presentan así únicamente (...), pues se te hace un obstáculo ¿no? y te cierra la oportunidad de estudiarlo ¡ya no me gusta! y ¡no me gusta! y ¡no me gusta! Como que también yo siento como un elemento muy importante."

Investigador: "¿quieres decir la experiencia previa que tus compañeros tienen con el inglés?"

Larisa : "¡Sí! ¡aha!"

Mildred : "Yo pienso que a algunos alumnos se les facilita aprender inglés, dependiendo de su interés y las ganas que tengan para aprenderlo. También porque están un poco más familiarizados con la lengua ya que lo han estudiado antes." (Eg)

A partir de los comentarios expuestos por las alumnas, se pueden extraer fácilmente los aspectos que, según ellas, deben facilitar el aprendizaje de inglés: el conocimiento previo de inglés de los alumnos, su actitud hacia el aprendizaje, su personalidad y sus estrategias de aprendizaje y de estudio. El resumen gráfico de los mismos y su ejemplificación quedan expuestos en la tabla 13:

Tabla 13
Aspectos que facilitan el aprendizaje del inglés

Conocimiento previo	→	Saben más que yo, saben mucho, ya saben más inglés Ya han practicado el idioma con anterioridad, ya han practicado inglés un poco Ya tienen algunas bases del idioma, ya tiene muchas bases, están un poco más familiarizados, tienen un mayor referente Deben haber tomado cursos últimamente, ya han estudiado en otro lado, lo han estudiado antes
Actitud	→	Les gusta Se arriesgan Se les nota interés, están interesados Están motivados, tienen ganas para aprenderlo Les gusta participar, tienen seguridad para participar, participan más, participan mucho en clase, participan muy bien
Personalidad	→	Son listos Son dedicados Son responsables No son temerosos Son más desenvueltos
Estrategias de Aprendizaje	→	Lo practican Le entienden Piensan en inglés Siempre hacen la tarea Siempre pasan al pizarrón Lo que no entienden lo preguntan Lo estudian, lo estudian mucho, estudia más tiempo que yo

5.2.2 Docente del curso

Varios factores influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, algunos son desarrollados por los aprendientes y otros establecidos por la institución y los docentes. Algunas veces unos sobrepasan a los otros; otras veces se mezclan, dificultando su delimitación. Elena y Larisa culpan al sistema de enseñanza de la falta de calidad en su aprendizaje:

Elena: "(...) de inglés no sé nada de nada. En la otra escuela, estaba con gente que ya sabía inglés, y el 'profe' se seguía con ellos y uno se quedaba relegado con las reglas para estudiar aparte y empezarse a soltar. Ahora en esta escuela vuelvo a sentir lo mismo. Me estoy empezando a sentir inhibida, siento que soy la única que no sé, porque todos ya saben, y eso me hace sentir relegada y fuera del grupo. Al principio, ya no me sentía tan insegura. De alguna manera lo del principio ya lo había visto, le entiendo (...), le entiendo a la estructura, entiendo el porqué; pero ya cuando tengo que hacerlo en voz alta, yo misma me digo ¡quién sabe qué estás diciendo Elena!" (Eg)

"Los ejercicios no los revisamos bien. Me gustaría que no los leyera el maestro sino que nos diera la oportunidad de leerlos y así poder practicar. Además, cuando él los lee, se revisan muy rápido y algunos de nosotros nos quedamos con dudas." (D)

Elena decodifica la información con mayor lentitud que el resto del grupo. Esto implica que también su asimilación y posterior producción le llevará un período mayor de tiempo para su internalización. De igual manera, según su descripción, los docentes no se percatan de su ansiedad y "van más rápido de lo que deben". Larisa profundiza acerca de la atmósfera del salón de clase y enfatiza la labor del docente:

Larisa: "De momento me he sentido un poco fuera de contexto al sentir que sé muy poco de inglés y varios de mis compañeros ya

saben mucho; este es un inconveniente. El maestro va al ritmo de ellos, y quedan algunas lagunas en los contenidos y estos se dan por vistos. He hablado con algunos de mis compañeros y dicen que están en este nivel, por no haber encontrado lugar para el examen de colocación a otro nivel. Esto va en detrimento de algunos que no sabemos mucho." (D)

El comentario de Larisa coincide con la descripción hecha por Elena. Siguiendo la situación descrita, Larisa, al igual que Elena, decodifica la información con mayor lentitud que el resto del grupo. Esto se aprecia claramente cuando se refiere "[...] al ritmo de ellos". Larisa no asimila la información nueva con claridad y seguridad. Según su planteamiento, el profesor debe darle mayor atención, especialmente en su situación de "saber poco" o al menos no "tanto" como sus compañeros. Lo interesante es que Elena, Mildred y Larisa nunca aclararon sus dudas o sus confusiones. En uno de los grupos enfocados, las alumnas profundizaron acerca del docente:

Elsa: "(...) toda mi vida me la he pasado en escuelas privadas. Según ellos, te enseñan inglés. ¡Mentira! En unas sí te enseñan - mi hermanito tiene ocho años y ya habla inglés-, pero en otras no.

El pretexto de los profesores era de que (...) como cada año había niños de nuevo ingreso que nunca habían llevado inglés, decían: ¡Hay que enseñarles a los que no saben! Y a uno lo rezagaban, que porque, según ellos, tú sabías [inglés]. Entonces te hacían a un lado y se (...) se enfocaban a los que no sabían, y tú no pasabas de pollito-chicken.

Luego llegas a la secundaria (...) y es igual. Sigues en escuela de paga y llegan niños de otras escuelas que no son de paga, y dan por hecho [los maestros] de que tú ya hablas inglés y nosotros tenemos que ayudar a esos niños. Los maestros dicen: ¡Tú trata de ayudarlos!, (...) como diciendo: ¡No des lata!

Entonces así llegas a la prepa, y es igual. En secundaria ya llevaron inglés [el resto de sus compañeros de clase en la prepa], (...) pero como no es el mismo nivel de inglés de la prepa (...) ¡hay

que ayudarlos! Según los maestros yo ya soy una experta en el idioma, pero (...) ¡no es cierto!" (Eg)

Su reflexión plantea rasgos relacionados con una docencia deficiente. Es muy probable que los profesores no se percataron que estaban provocando en Elsa sentimientos negativos hacia la lengua al tomar ciertas decisiones y al hacer ese tipo de comentarios. En otra interacción similar, extraída de otro grupo enfocado, Mildred y otro estudiante dialogan sobre el mismo tema:

Mildred: "De inglés, por ejemplo (...) yo estuve en la secundaria hace (...) ¿cuántos años? (...), o sea ¡hace muchísimos años! (...) y luego entro aquí y ¡ahh! [expresión de sorpresa] (...), o sea (...) algunas palabras si las recordaba, pero la verdad que sí me cuesta mucho [trabajo] y luego que no práctico (...), ¡pues más!"

Estudiante: "Pero, ¿por qué no levantas la mano? y dices: ¡Oye teacher! ¡No entiendo! ¿Por qué no le preguntas? ¿Por qué?"

Mildred: "Yo creo que estoy, o sea (...), cuenta mucho desde como te quedaste marcada de niña (...), yo creo (...) por los maestros, (...) y aparte no practico las clases en mi casa."

Investigador: "¿a qué te refieres con 'marcada'?"

Mildred: "A malas experiencias, yo creo."

Investigador: "¿como cuáles?"

Mildred: "No me enseñaban igual. Las clases son muy diferentes acá, diferentes a las de mi pueblo. Allá, yo creo que no aprendí nada, porque ahora que ya estoy en la clase no entiendo. Yo me di cuenta, por ejemplo el otro día que jugamos a la lotería, yo no participaba y no entendía nada. ¡Imagínate! Toda esa riqueza de vocabulario la perdí, por no entender." (Eg)

Los comentarios de Larisa y Mildred nos obligan a pensar en la docencia con la que fueron "enseñadas".

Elsa continúa:

Elsa: "(...) También tiene mucho que ver cómo te lo han estado enseñando (...) en algunos lados te dicen: ¡Es que es así! o sea (...), te dan un cuadrado. Pero, por ejemplo cuando te lo hacen de una manera más lógica, se te hace más fácil. Por ejemplo (...) no hay que buscar la traducción exacta sino tratar de entender. Yo siento que tienes que separar el inglés del español. Al menos lo que a mí me pasaba, o sea, quiero aprender inglés pensando en español [risas del resto de los participantes] (...), y (...) no se puede, porque la gramática y la lingüística son distintas. Entonces (...) ¡tienes que separarlas!" (Eg)

La ansiedad de Elsa es reflejada en la constante búsqueda de una explicación lógica para el problema. Al saber que no está aprendiendo, desea encontrar una explicación convincente. Nótese el uso de dos tiempos verbales en la misma oración: "[...] al menos lo que a mí me pasaba, o sea quiero aprender inglés pensando en español". La primera parte de la frase puede interpretarse como una situación experimentada por Elsa en el pasado. Sin embargo, en la segunda parte, el cambio del tiempo verbal al presente, parece indicar que todavía no la ha superado del todo.

Elena también comentó acerca del docente:

Elena: "Lo que pasa es de que (...), bueno (...), nuestra personalidad al final de cuentas está siendo afectada por el tipo de vida que tenemos. Yo me acuerdo que en la secundaria, aprender inglés era para mí espantoso; porque (...) la maestra de inglés (...) si uno no decía algo bien (...) ¡Se reía! ¡Se reía de mí! ¡Eso es lo que me traumatiza! Entonces yo decía: ¡Odio el inglés!"

Larisa: "¡Sí, era terrible!"

Elena: "(...) O sea desde entonces toda la vida me estuve alejando totalmente del inglés. Yo sabía que para la (...), la carrera de (...), o sea relacionada a ciencias, tenía que aprender inglés. Toda la vida, todo lo que [lo] pude evitar lo hice.

Ahorita ya no puedo, porque tengo (...), mi sueño dorado es irme a hacer el doctorado al extranjero (...), me proponen Inglaterra (...) a fuerzas necesito el inglés. Pero te juro que le echo las ganas y aquí (...) [señala su cabeza con su dedo índice] hay algo que dice: ¡No!"

Investigador: "Larisa tú mencionaste que para ti también era 'terrible'. ¿Puedes comentar al respecto?"

Larisa: "Sí, lo mismo (...), o sea que también, por ejemplo (...), el maestro llegaba y era una cosa terrible [risas de todos], o sea (...) ni él mismo, ni él mismo lo dominaba, o sea (...) no dominaba el inglés, y llegaba (...) y era una cosa así, esquematizada, o sea (...) todo cerrado, y eso era todo, o sea, no daba explicación de nada. Le hacías preguntas y [el maestro decía]: ¡Esto es y ya! (...) y luego te ponía a pronunciar y lo mismo, o sea (...), o sea (...) él mismo se reía.

Había alumnos que destacaban un poquito más; quizá le ponían más ganas y pues era en los que él se enfocaba, o sea, prácticamente nos fue descuidando a todos los demás."

Elena: "Sí (...) en esa etapa en la secundaria, somos niños y estamos buscando cualquier defecto en cualquier persona para burlarnos. No era sólo yo, éramos medio grupo que nos sentíamos terriblemente cucarachas (...), porque (...) solamente los que le llevaban la manzanita, los que le llevaban (...), los que eran 'barberitos' y le secundaban sus tonterías a este profesor [visiblemente molesta, alzando la voz], era a los que de alguna manera ayudaba y a los demás [les decía]: ¡Ay de ti si te equivocas! Al final no aprendías y te escondías en tu silla (...) y ni lo mirabas (...), ¡Que no me vea! ¡No existo!"

Mildred: "El hecho de que en nuestro grupo hay gente que no participamos, porque de hecho, ¡yo estoy dentro de esa gente!, lo reconozco (...), ciertamente muchas cosas no las entiendo. Aquí piden [se refiere a la institución] estudios mínimos de prepa, porque se supone que en la secundaria se estudiaron cosas elementales de inglés, pero (...) pregúntame y yo la pasé de noche porque ¡no me acuerdo! y bueno yo también estudié en un pueblo. Yo siento que cuenta mucho todo esto. El hecho de estudiar en el Distrito Federal es diferente; inclusive hay un impacto visual muy fuerte." (Eg)

Las alumnas tratan de encontrar explicaciones para su dificultad al aprender inglés a partir de experiencias negativas previas de muchos años atrás. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no depende única y exclusivamente del docente. Para Elena y Larisa el docente ideal debe poseer las siguientes cualidades:

Elena: "El docente debe dominar la materia, dominar el idioma, que tenga dinámica, que sepa impartir clase y que sepa manejar a la gente (...). En este caso, que tenga dinámicas, juegos, o (...) o sea que te haga la clase (...) que no te la haga cansada." (Eg)

Elena desea una clase dinámica. La suya le pareció una clase cansada y que el profesor necesitaba mayor dinamismo al impartirla. Sin embargo, no participaba en las actividades que propuso el docente. Por su parte, a Larisa no le gustó que se le hablara todo el tiempo en inglés:

Larisa: "Yo no sé que tan (...) cómo se dirá (...) que tan (...) o sea que tan (...) o sea, que tan (...) benéfico o de utilidad sea, o sea negativo el que (...) por ejemplo cuando se inicia el estudio de la lengua (...) que uno inicia en ceros en este idioma (...). Bueno cuando lo ve el maestro y habla puro inglés o sea puro inglés, como que (...) o sea ¡Al menos yo sentí que se me cerró el mundo! ¿no? o sea, me sentía muda, me sentía muy mal. Eso me hizo sentirme muy mal, que toda la clase fuera en inglés. Pienso que puede ser importante que el primer momento cuando uno inicia (...), el profesor metiera más el español ¿no? Pero, no sé qué tan bueno pueda ser." (Eg)

Elsa, Caro y Mildred no hicieron ningún comentario sobre la forma en que el docente impartió su clase. Caro, tampoco hizo ningún comentario acerca del docente o los docentes con los que estudió en sus clases previas a ésta.

Varias percepciones surgieron a lo largo de este capítulo, unas enfocadas a las dificultades para aprender inglés y otras a los aspectos que las alumnas consideran facilitan su aprendizaje. Las áreas en las que se concentraron se dividieron en: conocimiento previo, actitud, personalidad, estrategias de aprendizaje, interferencia de la lengua materna, comprensión oral deficiente y producción oral deficiente.

Varias llamaron nuestra atención, por ejemplo el que las alumnas pensaran que deberían tener ciertos conocimientos antes de iniciar con el primer nivel y el que deberían saber como pensar en inglés. Al compararse con sus compañeros de grupo, las alumnas pensaban que sus compañeros ya habían estudiado inglés previamente y que inclusive, ya pensaban en inglés. Las alumnas siempre se visualizaron en desventaja en relación con el resto del grupo, y tenían una imagen negativa de ellas mismas, lo cual disminuía la posibilidad de mejorar su aprendizaje.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PARTICIPACIÓN PASIVA

En este capítulo se presenta el análisis de la conducta de las alumnas en las dos habilidades practicadas a lo largo del curso: la comprensión oral y la producción oral. Ni la comprensión ni la producción escrita fueron estudiadas durante el trimestre.

6.1 Habilidades lingüísticas

Una de las actividades para practicar la comprensión oral fue un video sobre la vida de Walt Disney cuya duración fue de 30 minutos. Se pretendía que las alumnas respondieran preguntas generales acerca de la información presentada. A continuación se reportan sus comentarios relacionados con esta actividad:

Elena: "Mi aprendizaje se ve afectado por mi dificultad para entender las conversaciones (...). Por ejemplo, durante el video sólo entendí algunas frases y palabras sueltas." (D)

La falta de comprensión del inglés oral es un factor recurrente en las entradas del diario de Elena. En general su desempeño fue poco exitoso:

"Cuando no entendía algo, cruzaba la pierna derecha y la movía constantemente y sostenía su cara con las manos. Cambiaba la posición y empuñaba su mano izquierda para sostener su rostro. Sonría con las imágenes. Se veía cansada, se movía hacia adelante y hacia atrás con desesperación. Le solicitó la hora a una de sus compañeras y alcancé a escuchar: 2:25. Ya tenían 25 minutos 'viendo' la tele." (N)

Consideramos que fue demasiado tiempo para la actividad, especialmente si no se confirmó la comprensión del mensaje. El objetivo de la actividad no fue claramente presentado ni tampoco se dio a conocer lo que se esperaba de los estudiantes.

Al finalizar la proyección las alumnas no pudieron responder a las preguntas generales. Simplemente no habían entendido la información; fue demasiado tiempo para personas que decodifican la lengua con lentitud y se distraen continuamente de la actividad.

Elsa presentó características similares a las de Elena:

"Sostenía su cara con una mano en forma de puño y con la otra sostenía su codo, hacía muecas, fruncía el ceño y bostezaba. Estaba aburrida y definitivamente no se pudo concentrar por mucho tiempo. Difícilmente podía mantener los ojos abiertos, se le cerraban ocasionalmente. Finalmente se quedó dormida." (N)

El esfuerzo que Elsa estaba realizando era mayúsculo. El solicitar a las alumnas el tratar de entender un idioma extranjero sin darles las pautas o promover el empleo de estrategias para su comprensión puede resultar extenuante. Caro, por su parte, a pesar de presentar menos problemas, tampoco pudo contestar el ejercicio:

"Recargada en su respaldo, ponía atención, cubría sus labios con el dedo índice. Sonreía con las imágenes, parecía que disfrutaba la proyección." (N)

Otra actividad para practicar la comprensión oral fue el uso de una canción. La actividad tuvo una duración de 30 minutos. El objetivo era llenar espacios en blanco con verbos en presente. El comportamiento de las alumnas fue como sigue:

"Elena se distrajo fácilmente y cuando quería llenar los espacios en blanco, la canción ya iba muy adelantada, aunque la melodía era sumamente lenta. Hacía muecas y gestos de malestar cuando se le escapan algunas palabras. Estaba tensa, su ceja estaba arqueada y sus labios fruncidos. Se le dificultó mucho. El profesor se acercó, ella le ocultó la hoja y le dijo: ¡ya me distrajo!

Después se perdió totalmente en el ejercicio. Sólo escribió dos palabras de treinta. La actividad terminó y ella suspiró profundamente, parecía como si se relajara. Posteriormente, completó rápidamente los espacios, copiando las respuestas del pizarrón." (N)

A pesar del gran esfuerzo realizado por Elena, su poca competitividad la frustra y hace que se dé por vencida casi inmediatamente. Sabe que tiene problemas pero le es difícil aceptarlo y trata de pasar desapercibida en el grupo. Es sumamente inquieta, su tiempo de atención es reducido y se distrae fácil y constantemente. Elsa presentó dificultades similares en esta actividad:

"Tuvo problemas con el vocabulario. Inmediatamente buscó palabras en su traductora portátil y posteriormente copió las palabras faltantes del pizarrón. Sólo logró anotar dos palabras." (N)

Caro también tuvo problemas con este ejercicio:

"Estuvo totalmente confundida, no pudo llenar los espacios. A veces el profesor le ayudó cuando se acercaba. Se le fueron algunas palabras que no pudo entender. Solamente anotó tres de treinta. Al finalizar la actividad, completó la canción copiando las palabras del pizarrón." (N)

Mildred tampoco tuvo éxito:

"No sabía en qué parte iba la canción, sonrió a una de sus compañeras y después le preguntó qué tenía que hacer. No pudo escribir las palabras. Mientras los demás pasaban al pizarrón, ella anotó las respuestas. El resto de la clase se emocionó al entender algunas palabras y corrieron al pizarrón para anotarlas.

La actitud de Mildred fue sumamente pasiva. Posteriormente, platicó con una de sus compañeras en español y finalmente, no cantó la canción." (N)

Dificultades similares se observaron en Larisa:

"No pudo llenar los espacios y le copió las respuestas a uno de sus compañeros. Inclusive a veces cuando quiso copiar del pizarrón, también se atrasó y el profesor borró las respuestas antes de que las anotara. Siempre reaccionó con lentitud. Al final del ejercicio sonrió pero no cantó." (N)

Una actividad más para la práctica de la comprensión oral fue el juego de: "Simón dice...)" (*Simon says...*). Tenía por objetivo practicar el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo. El ejercicio tuvo una duración de 15 minutos.

Durante esta actividad las alumnas tuvieron serios problemas. Ellas fueron las primeras en perder en el juego y regresar a su lugar. No entendieron las instrucciones y sólo se limitaron a imitar al resto de los estudiantes, volteando constantemente a verlos. El profesor decía: "*Simon says: touch your head, leg, shoulder, your classmate, your nose, your mouth, etc.* Y simultáneamente efectuaba el movimiento.

"Larisa veía lo que señalaba el maestro y luego lo llevaba a cabo. Mildred veía lo que hacían los demás, pero no participó en la

actividad. Caro fue la primera en sentarse. Estaba muy desconcertada, no sabía qué estaba pasando. Elsa seguía lo que los demás hacían, pero se sentó pocos minutos después. Elena fue la tercera en sentarse en el juego." (N)

A pesar de que Larisa y Mildred perdieron el juego inmediatamente después de iniciado, el profesor no prestó atención y las dejó seguir "participando" a su manera. Nunca les solicitó que salieran del juego, sin embargo sí lo hizo con otros estudiantes.

Para practicar la producción oral, el docente se limitó a procurar que los estudiantes practicasen los ejercicios propuestos en el libro de texto. Los estudiantes practicaron los diálogos iniciales en las unidades, los cuales introducían las funciones lingüísticas por aprender. Algunos enfatizaban la producción controlada, en donde se solicitaba sustituir elementos por datos propuestos en el texto. Otros, promovían la producción creativa, en donde el uso de información personal era necesario para darles mayor autenticidad.

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

En las actividades de producción oral, Elena estaba relajada, especialmente en las prácticas controladas, no así cuando tenía que representar el diálogo frente al grupo o cuando tenía que proporcionar información personal:

"No abría la boca y apenas se percibía su voz. Si tenía que hablar frente al resto del grupo, se tensaba y leía rápidamente. Parecía que deseaba terminar con la actividad lo antes posible." (N)

En alguna ocasión Elena me confesó lo siguiente:

"Creo que en clase nos falta practicar la conversación mucho más. Es un punto muy importante para sentirme segura y poder practicar fuera de clase." (D)

Sin embargo, al dársele la oportunidad de practicar su inglés, ella lo hace rápida y descuidadamente. Elena no tiene problemas al leer en voz alta oraciones previamente completadas, pero tiene gran dificultad con las prácticas en las que se busca desarrollar la creatividad de los alumnos en la producción de enunciados relacionados con su vida diaria. En una ocasión le fue sumamente difícil leer en voz alta una oración con información semi-controlada:

"(...) al leer su oración se equivocó en la pronunciación, estaba tensa, lentamente unía las palabras. Había un silencio incómodo en el ambiente. Le tomó mucho tiempo emitir la oración. Finalmente, producir el ejemplo 'That clip is mine' le tomó veinte segundos." (N)

La producción oral fue definitivamente uno de los aspectos más complicados para Elena. Generalmente su voz se percibía así:

"[...] cuando respondía oralmente a un ejercicio, su voz casi no se escuchaba, se perdía, no sobresalía." (N)

Elsa presentó dificultades similares:

"Se atrasa, no alcanza el ritmo, ni la velocidad que el profesor marca. Sólo sonríe, sonríe (...). Generalmente está muy distraída, sus períodos de concentración son muy cortos. Nunca va al ritmo

de la clase, siempre está atrasada. Hoy el profesor le llamó la atención por estar haciendo la tarea en clase.

En otra ocasión, no seguía la práctica del diálogo, no pone atención, ella buscaba palabras en su traductora portátil. El profesor la interrumpe y le pide que repita el diálogo. Lo intenta con dificultad, al no saber pronunciar una palabra ve al maestro con angustia y sonríe. Él entiende el mensaje y le da la pronunciación correcta. Una vez terminada su participación, continúa con su búsqueda de vocabulario.

Generalmente cuando le corresponde responder, no sabe dónde va el ejercicio. Se distrae por hacer una actividad diferente a la propuesta por el docente." (N)

Cuando Elsa tiene el turno para participar, siempre tuvo que pedir ayuda a algún compañero ya que no estaba poniendo atención. El hacer su tarea en clase o el buscar el significado de vocabulario nuevo en su traductora portátil la distrae de la actividad; no pone atención a las indicaciones del profesor, ni a las respuestas de sus compañeros ni a la actividad en sí misma.

Caro, por su parte:

"Es sumamente callada, pero cuando participaba tenía más seguridad que sus compañeras con ansiedad. Aunque cuando proporciona sus respuestas las lee muy suavemente. Sigue las oraciones con su dedo índice y lee en voz baja, muy baja, apenas se logra percibir." (N)

Fue común ver que, cuando tenía problemas, buscaba ayuda ya sea en sus compañeras o el docente, sólo si se encontraba cerca de su lugar. Nunca preguntó frente a los demás. Mildred, por igual, tuvo varios problemas:

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

Un día me senté a su lado y me dijo que se le dificultaba la pronunciación. Sin embargo al alejarme, empezó a platicar en español.

Cuando le tocó repetir un diálogo con un compañero, lo hicieron lentamente. Ella y su compañero fueron los más lentos de todas las parejas. Ella reflejó menos seguridad, fluidez y aplomo que el otro estudiante." (N)

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

Larisa fue la única que presentó una tendencia diferente, ya que participaba mucho. Sin embargo:

"Cuando participó siempre habló en español." (N)

6.2 Actividades pedagógicas

En este penúltimo apartado se analizan los comentarios de las alumnas acerca de una de las actividades más comunes en el curso, ya sea para verificar la tarea o las respuestas de los diversos ejercicios propuestos en clase: el pasar al pizarrón. Igualmente se presentan los comentarios que emitieron sobre un aspecto recurrente en un salón de clase de lengua extranjera: el aprendizaje de vocabulario.

¿Qué tan difícil es pasar al pizarrón? Para las alumnas con ansiedad resulta sumamente difícil. Al preguntarles por qué no pasaban al pizarrón en las actividades de clase, sus respuestas nuevamente concuerdan:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para practicar el vocabulario, el docente empleó el juego de "Basta" cuyo objetivo fue deletrear palabras sobre categorías específicas. La actividad tuvo una duración de 20 minutos. Durante su desarrollo, Elena rechazó el turno y sus razones fueron:

Elena: "No pasé al pizarrón en el juego de 'basta' porque mi vocabulario es muy reducido y además 'de todos modos voy a perder'." (D)

Si Elena no posee una serie de palabras contextualizadas básicas, le será difícil comunicar algo desconocido. Sin embargo, a pesar de que este tipo de actividades permite la contextualización del léxico y en consecuencia su aplicación y posterior aprendizaje, Elena prefiere darse por vencida de antemano. En esta actividad tuvo la oportunidad de aprender los nombres de países, animales, flores, frutos, marcas, nombres y colores. Lo censurable de su actitud no es el desconocer palabras específicas, sino el no procurarse los medios para aprenderlas.

Elsa participó así:

"Es tal su obsesión por encontrar las palabras con la letra solicitada, que primero las escribe en español para conocer su traducción en inglés. Tardó un poco en percatarse que éstas pueden empezar con otra letra en la lengua extranjera. Deja de jugar, deja su traductora y empieza a copiar el vocabulario del pizarrón. Después emplea su traductora para buscar su significado en español." (N)

Es claro que no participó activamente en la actividad. El usar su traductor electrónico le quita tiempo y no le permite concentrarse en las actividades de la clase, demeritando su aprendizaje. Caro, por su parte, no dependía de un traductor electrónico o diccionario, pero sí de sus compañeras:

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

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

Mildred presentó las siguientes características:

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

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

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

En otra de las actividades, el docente solicitó a los aprendientes buscar anuncios específicos en un periódico en inglés, por ejemplo: un anuncio con un teléfono específico, una solicitud de empleo, el precio más económico de una grabadora, el horario de una película, el marcador de un partido de fútbol, etc. El periódico empleado fue el *New York Times* (Edición dominical) y la actividad duró 45 minutos. Durante esta practica, Elena reaccionó así:

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

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

Elsa reaccionó así en la misma actividad:

"Copió los elementos para buscar en el periódico y posteriormente los verificó en su traductora portátil. Uno de sus compañeros le preguntó el significado de una palabra. Ella rápidamente la buscó en su traductora. Dejó que el resto de sus compañeros encontraran la información en el periódico. Ella se limitó a observarlos." (N)

Es la primera vez que veo a alguien tan dependiente de una traductora portátil. A pesar de que la clase continúa, su distracción le provoca que no ponga atención a las

estrategias contextuales que el profesor muestra durante la clase. Es asombrosa la cantidad de veces que empleaba la traductora durante el periodo de clase. Durante esta actividad Mildred:

"[...] hojeó el periódico, sólo veía las fotos, prácticamente no participó en la actividad, no buscó la información tan rápidamente como sus compañeros. El resto de los alumnos se desesperaban, no encontraban el artículo solicitado. Mildred tenía esa sección. Repentinamente una de sus compañeras se percató de que Mildred la tenía y se la arrebató. Mildred se conformó con ver otra cosa. Posteriormente dejó la actividad y observó a los demás. Nunca participó y su actitud fue pasiva." (N)

Larisa fue sumamente lenta en la búsqueda de la información:

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

6.3 Evaluación institucional

Este último apartado detalla los logros alcanzados por las alumnas después de 60 horas de clases de inglés. Solamente dos de ellas aprobaron el curso. Los promedios finales de las alumnas que aprobaron no fueron muy elevados.

La evaluación del material del curso fue diseñada por el docente. El primer día de clases, había escrito la siguiente información en el pizarrón:

"Los exámenes parcial y final cubren el 80% de la calificación global. La participación, la asistencia y la tareas representan el 20% restante. También van a tener exámenes semanales de verbos, los lunes." (N)

En lo que se refiere a los exámenes de verbos, el docente agregó:

"Les voy a entregar una lista con verbos irregulares divididos en grupos de 10 para memorizar. Cada grupo de diez verbos es para cada una de las semanas del curso. El día del examen les voy a dictar cinco. Son cien verbos en total. Ustedes van a escribir el pasado, pasado participio, gerundio y su traducción al español."
(N)

El examen parcial contempló aspectos gramaticales y lexicales. Los primeros consistieron en completar un pequeño diálogo con el verbo *to be*, usar correctamente las preposiciones *in*, *on* y *at*, desarrollar preguntas y respuestas y ordenar oraciones. El vocabulario evaluado fue: los meses, los días, algunos colores, países y nacionalidades, así como profesiones, profesionistas y las partes del cuerpo.

El profesor incluyó un dictado de palabras y cifras estudiadas durante el curso, la comprensión oral de un diálogo para responder en formato de opción múltiple y una pequeña comprensión escrita acerca de la forma de usar los nombres en países de habla inglesa. El examen parcial duró dos horas y fue diseñado por el docente.

En el examen final, los estudiantes debían completar espacios en blanco con los elementos lingüísticos proporcionados. Los temas contemplaron: auxiliares *be*, *do* y *does* en enunciados afirmativos, negativos e interrogativos; preposiciones, adverbios de frecuencia y verbos regulares e irregulares en tiempo pasado, en oraciones afirmativas y negativas.

Los alumnos escribieron un párrafo acerca de uno de sus familiares en un mínimo de cinco oraciones. Para la comprensión escrita, se les presentó una tarjeta postal con un mensaje y una serie de preguntas para verificar su comprensión y en la sección de

comprensión oral escucharon un diálogo acerca de los gustos de los interlocutores. En estas dos últimas actividades, los estudiantes decidieron si los enunciados presentados eran falsos o verdaderos. El examen final duró 2 horas y fue diseñado por la institución. La producción oral no fue evaluada por el docente en ninguno de los exámenes.

Durante los exámenes parcial y final, así como durante los exámenes de verbos, las alumnas no mostraron ninguna incomodidad, lo cual se corroboró posteriormente en las entradas de sus diarios. Durante la aplicación de los exámenes no se observó en las alumnas ninguna característica de ansiedad muy notable, con excepción de Elena quien siempre estuvo nerviosa e intranquila, borrando constantemente y mordiendo la goma. Por su parte, Elsa, Caro, Mildred y Larisa estuvieron relajadas y sumamente concentradas.

Sus comentarios en los diarios corroboran su estado de ánimo durante el examen parcial. Elena nuevamente se siente en desventaja y comenta:

Investigador: Elena, ¿cómo te sentiste durante el examen parcial?

Elena: "Regular, porque no estudié lo más elemental, por ejemplo los números y las profesiones. El examen estuvo bien, aunque larguísimo." (D)

Al observarla durante la evaluación se mostraba sumamente tensa:

"Hacía muchos gestos. Nerviosamente se mordía las uñas antes de contestar, y después se tronaba los dedos. Su mano izquierda formaba un medio puño que cubría su boca. Mordía su goma, y borraba una y otra vez y volteaba las hojas constantemente."

Cuando el profesor dijo 'Solamente tienen 10 minutos para terminar, se molestó y exclamó: ¡ya!, ¡ya!, ¡ya sabemos!' No le gustó que le recordaran que debía apresurarse." (N)

Definitivamente Elena estaba sufriendo. Caro también comparte la opinión de

Elena:

Caro: "Me sentí regular. El examen está bien elaborado, pero en lo que me confundo es en la ortografía, me falta práctica y en el dictado, no lo entiendo muy bien." (D)

Ambas alumnas, a pesar de haber identificado el examen como un instrumento justo en su evaluación, detectaron problemas específicos que finalmente nos las hicieron sentirse cómodas durante el proceso de evaluación parcial. Caro por su parte:

"Estuvo muy silenciosa, sumamente concentrada. Solamente le solicitó al profesor la aclaración de una de las preguntas del examen." (N)

Elsa se sintió bien, aunque también identificó algunos problemas:

Elsa: "Me sentí bien, aunque algunas cosas no me acordé y otras no las entendí. Creo que no estoy tan perdida. El examen estuvo tranquilo aunque en algunas cosas me falló la memoria." (D)

Durante el proceso se observó a Elsa:

"Concentrada, solamente solicitó la aclaración de una de las preguntas." (N)

Las dos únicas alumnas que mostraron tranquilidad durante el proceso de evaluación fueron Larisa y Mildred, quienes a pesar de eso consideraron que obtendrían un resultado poco favorable. Al respecto comentaron:

Larisa: "Me sentí muy tranquila, casi no estudié, pero me sirvió para ver realmente qué es lo que he asimilado. Creo que fue poco en lo que acerté, pero me sentí tranquila."

Antes de hacer cualquier intento por contestar, Larisa:

"Revisó el examen. Le pareció muy largo y exclamó: '¡3 páginas! ¡Por los dos lados!' En ningún momento me percaté si estaba nerviosa. Se veía muy controlada y tranquila." (N)

Mildred pensaba lo mismo que Larisa sobre el resultado final del examen:

Investigador: Mildred, ¿cómo te sentiste durante el examen?

Mildred: "Bien, aunque creo que voy a reprobarme."

Durante el examen parcial Mildred:

"Llegó con 40 minutos de retraso y le dijo al profesor que no había estudiado para su examen. Sin embargo lo presentó. Al leerlo, se tocaba los labios, pero no lo contestaba. Después de un rato, decidió entregarlo, sin contestarlo." (N)

Las alumnas no comentaron acerca de cómo se sintieron durante el examen final debido a que sólo recogieron su calificación después de la aplicación del examen en el horario que mejor les convenía.

Mildred envió al profesor el siguiente recado dos semanas antes de la aplicación del examen final:

*"Definitivamente, me doy por vencida, sé que he reprobado.
¿Puedo venir sólo como oyente? Ya no he estudiado para presentar
el examen final."*

Mildred se ha dado por vencida. Obviamente su promedio final no será satisfactorio. Ella fue la única en no presentar el examen final. Durante la sesión de aplicación de este último examen, las alumnas no mostraron cambios drásticos en su comportamiento con relación a la sesión de examen parcial.

Sin embargo, durante las sesiones de exámenes de verbos, las alumnas presentaron diferentes conductas. Elena:

"Ponía mucha atención. Después de identificar el verbo se apresuraba a escribir y a completar el ejercicio."

*Se inclinaba hacia adelante, sentándose en el borde de la silla.
Parecía que deseaba escuchar mejor."*

En algunas ocasiones le copió los verbos a una de sus compañeras. Al finalizar, suspiraba y exhalaba profundamente, parecía que había estado bajo una gran tensión." (N)

A diferencia de Elena, Elsa se comportó de manera muy tranquila:

"Escribe apresuradamente lo que dicta el docente. tranquilamente los contestaba y terminaba. Siempre la noté sumamente concentrada. Nunca percibí ninguna incomodidad." (N)

Caro por su parte, se comportó de manera similar que Elsa:

"Escribe apresuradamente lo que dicta el docente. Se concentra y contesta sin problema." (N)

Larisa se comportó igual que Caro y Elsa:

"Escribe rápidamente lo que dicta el docente. Se concentra y los contesta sin problema aparente." (N)

Sin embargo, Mildred tuvo complicaciones para contestar los exámenes de verbos:

"Al no entender hacía gestos llamando al profesor. El profesor amablemente iba a su lugar una vez terminado el dictado y le repetía todos los verbos nuevamente. Generalmente una mano la tenía dentro de su sweater y con la otra contestaba muy despacio." (N)

Finalmente se le preguntó a las alumnas cuál había sido su opinión general acerca del curso y si se reinscribirían nuevamente. La percepción global de las alumnas acerca del curso fue positiva, tanto con relación a los materiales y a la docencia. El comentario de Elena fue muy escueto comparado con los que previamente había compartido. Contrariamente, Caro fue una de las que más expresó su opinión, comparada con sus breves comentarios previos.

Sin embargo, las alumnas reconocieron que debieron "poner más atención", "reforzar más con tareas escritas y tareas para practicar oralmente", "contar con más tiempo para practicar en casa" o simplemente "esforzarse más".

A partir de tales apreciaciones, claramente se vislumbra la tendencia de las alumnas a culparse de las posibles deficiencias o fallas que hubiesen experimentado a lo largo del trimestre. Su percepción de sí mismas continúa siendo muy negativa.

Por último, para Caro y Mildred el factor económico sería determinante para decidir si repiten el curso o no, en caso de reprobalo. En la tabla 14 se resumen las opiniones de las alumnas acerca del curso y si se reinscribirían, en caso de reprobalo:

Tabla 14

La opinión de las alumnas acerca del curso

Elsa: "En realidad el curso estuvo muy interesante, útil y productivo, pero no aprendí gran cosa, y no porque las clases o el profesor no estuvieran bien, sino porque desgraciadamente por la falta de tiempo no le puse la atención necesaria, y realmente después de días pesados, lo último que quería o hacía era estudiar inglés, y quizá si encuentro un horario que pueda acomodar de acuerdo a mis actividades seguiré con el inglés si no, me daré un tiempo de relax, para cuando lo retome le ponga la atención que requiere."

Elena: "El curso estuvo bien. Probablemente me reinscriba los martes y los jueves por la tarde."

Caro: "El curso se me hizo muy interesante, he aprendido cosas que no sabía. Estuve muy a gusto y siento que voy a pasar aunque no con muy buena calificación. Aunque he aprendido cosas nuevas, siento que todavía se necesita reforzar más, ya sea con tareas escritas y tareas para practicar oralmente. No tenemos nada de material de este tipo y se me hace muy importante para practicar en casa, ya que el tiempo que asistimos a clases es corto y se necesita reforzar con actividades extra clase, en los ratos que tengamos tiempo, ya que con la única persona con quien podemos conversar en inglés es con el maestro. Por lo tanto, el curso de tres meses se me hace corto, debería ser más largo. Aunque siento que voy a pasar, me gustaría repetir el curso, ya que siento que me falta mucho, pero el problema económico no me permite el lujo de reprobalo, ni de repetir el curso, necesito pasar, si no ya no seguiría adelante."

Continúa,,

Larisa: "Considero que las expectativas que tenía acerca del curso se cumplieron y fue lo que esperaba. Solamente que conté con muy poco tiempo para practicar en casa y ejercitarme, pero en general el curso fue básico y sencillo. Me gustaría aprobarlo y seguir reafirmando los elementos que me faltan. Si lo repruebo no sé qué voy a hacer, me daría vergüenza reprobar, quizá lo repetiría."

Mildred: "El curso en general me pareció bien. El método utilizado, sí ayudó. Reconozco que de mi parte, faltó más esfuerzo. Definitivamente no voy a pasar el curso, pues falté en varias ocasiones. Tengo el interés de inscribirme nuevamente y quizás repita el primer nivel, si económicamente me es posible continuar, es uno de los problemas que tengo para seguir."

Finalmente, ¿Qué lograron las alumnas? ¿A dónde llegaron? ¿Incrementaron su nivel de inglés? ¿Aprendieron más de lo que sabían? Después de 60 horas de clase, tanto Elena como Caro aprobaron el curso pero con bajas calificaciones, considerando que ambas ya habían estudiado el primer nivel (Elena en otra escuela y Caro en el CELE-Mascarones). Ambas se reinscribieron al segundo nivel en donde Caro se dio de baja a la mitad del curso; Elena lo aprobó y continuó con el tercer nivel, el cual no terminó. Por su parte, Mildred, Larisa y Elsa no aprobaron el curso de primer nivel y no se reinscribieron. Al año de haber iniciado esta investigación todas las alumnas bajo estudio ya habían desaparecido de la institución. En la tabla 15 se comparan las calificaciones finales que obtuvieron al término del curso:

Tabla 15
Calificaciones finales

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

A Tareas, participación, asistencia (máximo 3 puntos)

B Exámenes de verbos (máximo 3 puntos)

NPF No presentó Final

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las reflexiones emanadas a partir del análisis de las percepciones de las alumnas y su patrón de participación pasiva observada a lo largo del curso. Por igual, se detallan las implicaciones pedagógicas que un estudio de esta índole produciría en un contexto institucional de aprendizaje formal de inglés, así como las repercusiones que tendría en un nivel más amplio con miras a buscar una validación mayor. También se plantean siete líneas de investigación futura con el propósito de coadyuvar a profundizar en el conocimiento del constructo de la ansiedad a la lengua extranjera.

7.1 Percepciones del proceso de aprendizaje

Con relación a la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción del alumno ansioso acerca de su proceso de aprendizaje?, a continuación se retoman los elementos analizados surgidos en esta investigación.

Todas las alumnas concuerdan en que el inglés es una lengua difícil de aprender. Las causas de su parecer las atribuyeron a diversos factores: carencia de conocimiento previo, su actitud, su personalidad, sus estrategias de aprendizaje, la interferencia del español, principalmente por su sistema fonético, y sus propias deficiencias tanto en la comprensión como en la producción oral.

Sus apreciaciones surgieron a partir de experiencias negativas ocurridas en la escuela secundaria. Las alumnas, al tomar como referente este primer contacto con la lengua y compararlo con su aprendizaje actual, se percataron de una serie de obstáculos que en su opinión, les impediría aprender inglés. Por ejemplo, su nivel de inglés en relación con el del resto del grupo, las características que los estudiantes que ellas percibían como exitosos y la falta de atención por parte del docente, por quién al menos tres de las alumnas, no se sintieron respaldadas a lo largo del curso.

Las alumnas también percibieron la pronunciación del inglés como el aspecto más difícil de aprender. Este fenómeno ya se vislumbraba en un estudio llevado a cabo por Price (1991 apud. Horwitz, et al., 1986:105), en el que una de las alumnas a las que entrevistó “[...] raramente hablaba en clase por sentirse muy intimidada por la pronunciación”. Según las alumnas, las causas principales que dificultan el aprendizaje de la pronunciación fueron: la interferencia común del español, especialmente en lo que se refiere a la concordancia entre grafía y sonido, y su falta de conocimiento previo acerca de este aspecto.

La existencia de la primera situación es comprensible ya que el inglés y el español pertenecen a familias lingüísticas diferentes. Sin embargo, en lo que se refiere al segundo factor, es de suponerse que en un primer nivel de inglés, empezarían a adquirir este conocimiento. No obstante, en una junta académica se les preguntó a los profesores qué porcentaje del tiempo de clase dedicaban a la enseñanza formal de la pronunciación. Sus respuestas fueron sorprendentes, el 48% sólo destinaba el 10% del

tiempo de clase, mientras que el 52% restante ni siquiera la contemplaba. Tales cifras revelan claramente una deficiencia académica.

Según Judy Gilbert (1984:1), "la pronunciación y la comprensión auditiva van unidas." Asimismo, la enseñanza de aspectos de la pronunciación como ritmo, acentuación y entonación, no sólo ayudará al alumno a mejorar su producción, sino también su comprensión oral (Gilbert, 1993:vi), siendo éstas las grandes dificultades observadas en las alumnas de este estudio.

En otro rubro, Elena, Elsa, Caro, Mildred y Larisa consideraron poseer menos conocimientos de inglés que sus compañeros de clase. En general, pensaban que el resto del grupo ya tenía nociones previas de la lengua, les gustaba estudiarla o estaban motivados y por lo mismo tenían una actitud positiva para aprenderla.

Por otra parte, las alumnas experimentaron cierta frustración con el estilo de enseñanza del docente. Las alumnas se quejaron de la rapidez con la que avanzaba y, por lo mismo, no lograban "alcanzar" a los estudiantes que ellas consideraban más adelantados. En realidad, no es que el docente fuera "muy rápido", sino más bien que el ritmo de trabajo de ellas era demasiado lento, debido a que fácilmente se distraían de la actividad o se desconectaban del proceso, a veces conscientemente y a veces sin darse cuenta. Aunque también es cierto que el docente no hizo mucho para reubicarlas de nuevo en el tema de clase.

7.2 Participación pasiva

En lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué aspectos de la clase inhiben el proceso de aprendizaje de los alumnos con ansiedad?, en este estudio el aspecto inhibitorio fue la participación en clase.

A lo largo del curso, los alumnos recibían las instrucciones para desarrollar diversos ejercicios, los alumnos los realizaban y posteriormente los verificaban en el pizarrón. El profesor tuvo siempre una actitud amable con las alumnas al invitarlas a colaborar. Ellas generalmente rechazaron el turno y no pasaron al pizarrón, tampoco proporcionaron ninguna de las respuestas por iniciativa propia, y cuando lo hicieron, en contadas ocasiones, reaccionaron con nerviosismo e inseguridad. A veces, a pesar de haber verificado las respuestas previamente, tampoco participaron.

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

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

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

A pesar de que siempre asistieron a clase, si bien algunas de ellas a veces llegaron tarde, y de que siempre estaban "atentas" a lo que ocurría a su alrededor, la conjunción de características previamente señaladas nos permite sugerir que su participación en clase fue *pasiva*; es decir, las alumnas presenciaban las actividades sin llevarlas a cabo, y aún menos, proporcionaban las respuestas solicitadas. Obviamente, al no practicar, retrasaron su propio aprendizaje.

7.3 Implicaciones pedagógicas

A partir del análisis realizado, se concluye que, por una parte, el aprendiente con ansiedad debe ser responsable de varios aspectos que ocurren durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, tratar de entender por qué no participa activamente durante la clase, por qué no se involucra en el estudio de la lengua extranjera fuera del salón, y por qué no realiza las tareas encomendadas por el profesor. El alumno debe comprender que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso gradual y lento, que requiere de tiempo, reflexión, constancia, paciencia y práctica, mucha práctica.

Desde nuestra perspectiva, no todo el aprendizaje depende del docente, ya que el mayor esfuerzo debe ser realizado por el alumno. Sin embargo, sí es responsabilidad del

instructor poseer las herramientas necesarias para guiarlo apropiadamente a lo largo del proceso.

Para lograrlo, el docente debe entender que su práctica no debe limitarse simplemente “dar clase”, sino también a observar, entender y trabajar con la ansiedad de los aprendientes. Al profundizar en su estudio y tratamiento podrá emplearla como una brújula en su diaria labor una vez iniciada su clase; y así, cambiar, ajustar, desechar, completar, adaptar o agregar los elementos necesarios para llegar a un proceso de aprendizaje menos abrasivo, o bien para abrir nuevas preguntas de investigación sobre este constructo. Es así como, a partir del análisis expuesto, surge una serie de propuestas pedagógicas que abarcan tanto el nivel institucional como docente.

7.3.1 Nivel institucional: Antes, durante y después del curso.

Antes del curso

Primeramente, la institución deberá crear el perfil educativo de los alumnos de nuevo ingreso, recabando información relacionada con el tiempo de exposición a la lengua meta, ya sea en contextos formales o informales de aprendizaje. En lo que se refiere al aprendizaje formal, éste puede ser afectado por el tipo de escuela, ya sea de gobierno o privada, y las características de los cursos ofrecidos. En lo que respecta a la exposición previa a la lengua meta en un ambiente informal, es decir estancia en el extranjero ya sea por cuestiones de trabajo, negocios o placer, crearía conductas diferentes en los aprendientes dependiendo de la situación en la que se encuentren. Las

particularidades de cada contexto producirían percepciones diversas en los aprendientes.

También se deben conocer sus motivos para iniciar o reiniciar con el estudio de la lengua meta y por qué nunca la habían estudiado o la habían dejado de estudiar. Asimismo, sería importante conocer qué esperan de la institución, de los cursos y de los profesores.

Posteriormente, y antes de iniciar con los cursos de lengua, la institución se abocaría a crear, preparar e impartir un curso de sensibilización o propedéutico para los aprendientes de nuevo ingreso, en el que se les explique en español, los diversos factores involucrados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este curso debe ser obligatorio para los alumnos que presenten características de ansiedad y opcional, aunque recomendable, para el resto de los alumnos. Se sugiere proporcionar a los alumnos los cuestionarios A y B en día en que llenen su solicitud de inscripción.

Primeramente, se buscaría que los aprendientes entiendan en qué consiste un proceso de aprendizaje formal y así conocer cuáles son los factores principales que intervienen en el mismo. Los aspectos más importantes a tratar incluirían las posibles diferencias individuales existentes entre los miembros de un mismo grupo, así como información relacionada con sus *características afectivas y cognoscitivas*.

En lo que se refiere al rubro de *características afectivas*, se sugiere explicarles los diferentes motivos que puede tener un grupo de aprendientes para estudiar la lengua, los cuales pueden ser clasificados como motivación integrativa o instrumental (Gardner y

Lambert, 1972). También se les deberá hablar de los efectos que causa la ansiedad a la lengua extranjera (Horwitz, et al., 1986) en el proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a sus *características cognoscitivas*, los aprendientes conocerían las diferentes *estrategias de aprendizaje* (Oxford, 1990) que emplean al estudiar inglés, e identificarían las que no poseen. Asimismo, estarán conscientes de sus respectivos *estilos de aprendizaje* (Reid, 1997), así como las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1985) en las que mejor se desenvuelven.

Finalmente, la institución les informará cómo concibe la labor del profesor dentro del salón de clase e igualmente, les dará a conocer lo que sus profesores esperan de ellos a lo largo del curso. Por ejemplo:

Los profesores del CELE-Mascarones promueven la autonomía del alumno durante su proceso de aprendizaje y se alejan, gradualmente, de un formato de clase tradicional y siempre evitan crear dependencia en sus alumnos.

Por ello, y para lograr un mayor y mejor aprendizaje, necesitan que asistas con puntualidad a tus clases, que participes "activamente" (habría que definir el término), que desarrolles prácticas y ejercicios fuera del salón y que estudies las lecciones previamente a su explicación de clase."

En el caso de los alumnos de reingreso, se deberá incluir un comentario breve del profesor anterior sobre el desempeño del aprendiente durante el curso y cualquier pauta que considere necesaria para que el nuevo docente continúe desarrollando y fortaleciendo las habilidades y estrategias comunicativas requeridas en el nuevo curso.

Durante el curso

La institución deberá organizar la gramática, el léxico, la fonética, la conversación, la composición y las estrategias para la recepción y producción de la lengua a lo largo de los ocho niveles de enseñanza (480 horas). Se sugiere que el tiempo de exposición a cada aspecto sea distribuido en horas/clase de manera calendarizada, implementándolos con ejercicios para introducir, desarrollar y fortalecer simultáneamente los aspectos afectivos, cognoscitivos y lingüísticos. También se recomienda que el material lingüístico nuevo se plasme en objetivos institucionales de logro, así se pretende que los aprendientes lleven a cabo las actividades pedagógicas con menor dificultad en beneficio de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, no es aconsejable que la institución le ofrezca a aprendientes con ansiedad alcanzar una competencia comunicativa similar al de sus compañeros de clase en un mismo bloque de horas. El grupo observado trabajó a un ritmo muy lento, siendo esto más notorio en las alumnas que en el resto de los estudiantes. Las alumnas decodificaban la información con menor velocidad, su período de atención era muy corto y se distraían fácilmente. Si se toman en cuenta sus promedios finales, es casi posible deducir que los aprendientes con ansiedad no van a lograr el mismo avance y resultados que sus compañeros no ansiosos y desde esta perspectiva, muy probablemente necesitarán ayuda extra o inclusive, repetir el curso.

Sin embargo, creemos que para ellos sería mejor que tuvieran acceso a cursos o prácticas lingüísticas extraclase propuestas por la institución, *diseñadas paralelamente a los cursos de idioma*. Por ejemplo, talleres para desarrollar habilidades lingüísticas

específicas, clubes de conversación, etc. Es esencial recordar que estas prácticas deberán ayudar a resolver los problemas localizados en el aula.

Después del curso

La institución deberá organizar sesiones de retroalimentación con los profesores, en las que se analice en qué medida y cómo se alcanzaron los objetivos institucionales de logro, así como los materiales que se emplearon para llevarlos a buen término.

Se recomienda dar seguimiento al piloteo de cada una de las fases para la instrumentación de los objetivos por lograr, tomando en consideración la opinión de expertos en cada área lingüística, su experiencia y estudios profesionales. Al compartir sus experiencias, los docentes y la institución detectarán fácilmente las deficiencias, pudiendo implementar los ajustes pertinentes en cursos posteriores.

Es así como la institución, en combinación con los docentes y a través de equipos de trabajo realizando investigación interna durante la impartición de los cursos, decidirá la línea de trabajo a seguir por todos; es decir, personal académico, administrativo y alumnado.

7.3.2 Nivel docente: Durante el curso

Partiendo de que la ansiedad afecta, en primer lugar, el proceso intelectual en el que los alumnos experimentan cierta "incapacidad cognitiva"¹ y al no poder "pensar claramente" (Zillmann cf. Goleman, 1997:62), no son capaces de decodificar un mensaje; el docente

¹ Ibid., 1997:19.

evita crearles ansiedad, ya que sabe que un grado de ansiedad elevado produciría un efecto negativo en su aprendizaje.

Según Taylor (1974:34) "el alumno primeramente debe superar las barreras empáticas establecidas por las fronteras del ego para posteriormente ser hábil con el conocimiento de una lengua extranjera". Si bien es cierto que el estar relajado durante una clase de lengua sería mejor para adquirir/aprender el idioma, también puede ser que el profesor no se haya percatado que las prácticas para llevar a este estado, funcionen meramente como paliativos.

No obstante, y sin intención de menospreciar el trabajo de mis colegas, tales esfuerzos resultarían inútiles en alumnos con ansiedad, ya que con sólo "relajarlos" no se garantiza que aprenderán más, ni mejor. Se sugiere que el docente, en lugar de enfocar su enseñanza a la reducción de la ansiedad, se concentre en cambiar el conjunto de percepciones negativas que los alumnos con ansiedad hubieran experimentado; *implementando y promoviendo experiencias afectivas positivas dentro del salón de clase*, a partir de prácticas pedagógicas que eventualmente y al paso de los años, deberán contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad.

Por ejemplo, sería bueno que el estilo de enseñanza del docente contemplara el desarrollo de estrategias cognoscitivas, primero, de manera controlada para desarrollarlas, después, de manera guiada para fortalecerlas y, finalmente, de manera libre para internalizarlas; con el objetivo terminal de que el aprendiente las emplee con confianza y creatividad en una futura situación comunicativa real.

También, se recomienda que simultáneamente enseñe a sus alumnos a reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje, lo cual les ayudará a retomar los eventos negativos experimentados en el pasado a partir de una nueva perspectiva. Este proceso reflexivo puede lograrse a través de actividades que les permitan expresar lo que perciben y piensan acerca de su entorno educativo. A continuación se proponen cuatro actividades que conllevan tal propósito²: a) Columna de la agonía, b) Anécdotas , c) Ángeles justicieros, y d) Diarios.

a) **Columna de la agonía:** Los alumnos describen sus dificultades al aprender inglés en una carta dirigida al editor de una revista especializada en problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras, en la que le solicitan su consejo.

Una vez terminadas las cartas, se divide al grupo en subgrupos de cuatro personas a los que se les dan cuatro cartas de los miembros de otro subgrupo. Los estudiantes discuten los problemas y consideran la respuesta que brindarán a los remitentes. Si se desea, las cartas se pueden mandar a un segundo subgrupo de alumnos para considerar otras opiniones.

Finalmente, las cartas son devueltas a sus respectivos dueños acompañadas por las respuestas; las cuales podrán percibirse como satisfactorias o insatisfactorias. Los alumnos que las perciban como satisfactorias deberán ser conminados a llevarlas a cabo y a sugerir ideas adicionales. Los alumnos que las perciban como insatisfactorias deberán ser interrogados acerca de la manera en

² Adaptadas de las propuestas por David Crookall y Rebecca Oxford, apud. Horwitz, et al., 1986:141-150.

que ellos hubiesen respondido y qué consejo le darían a alguien en una situación similar. Se cierra la sesión con la retroalimentación del profesor.

A partir de esta actividad, el profesor puede convertirse en *Tía o Tío Agonía* a lo largo del curso. Los estudiantes que lo deseen podrán escribirle cartas describiendo sus problemas de aprendizaje o aspectos relacionados con la ansiedad. El docente les contestará por escrito o platicará con ellos individualmente acerca de cómo podrían resolver el problema o los problemas percibidos.

b) Anécdotas: Se divide al grupo en subgrupos de cuatro estudiantes a los que se les proporcionan breves relatos de situaciones que producen ansiedad. Por ejemplo:

"Ayer el maestro me preguntó algo, y quería que le contestara en inglés. Sentí cómo me temblaban las piernas y no pude decir nada".

Los estudiantes en sus respectivos subgrupos deciden cómo enfrentar las situaciones propuestas. Posteriormente, el docente recaba y anota en el pizarrón los diferentes enfoques. Se invita a los alumnos a reflexionar sobre cuál o cuáles de las opciones expuestas les redituaria mejores resultados en su aprendizaje y se les invita a ponerlas en práctica a lo largo del curso.

c) **Ángeles justicieros:** Los aprendientes reciben la siguiente información:

Imagina que has muerto y como ex-estudiante de inglés perteneces a la Asociación Internacional de Ángeles del Universo (AIAU), la cual se reúne a cada año luz.

Este año, se convoca a los miembros a sesionar para decidir que castigo le impondrán a las personas que les causaron ansiedad cuando estudiaban inglés. Se pretende distinguir tres factores:

1) el problema, 2) el causante y 3) el castigo que merece recibir.

Por igual, también se decidirá quienes serán los ángeles justicieros que saldrán a la tierra el siguiente solsticio.

Los alumnos trabajan individualmente por algunos minutos, pensando en los tres factores de acuerdo con su experiencia personal. Después se agrupan con dos o tres personas para comentar las diferencias o similitudes de sus malas experiencias. Todos decidirán y concordarán en el tipo de castigo de acuerdo a la gravedad del problema. Se cierra la sesión con la presentación de problemas, culpables y castigos, así como la retroalimentación del profesor.

d) **Diarios:** Los alumnos relatan en un diario aquellas situaciones que les provocan dificultad al aprender inglés. Las situaciones pueden ser tanto pasadas como presentes. El profesor leerá sus relatos y les dará su opinión posteriormente. Se sugiere que los alumnos escriban en sus diarios una vez a la semana.

Cabe aclarar que las actividades propuestas, no sólo pretenden tranquilizar a los aprendientes, sino que al reflexionar acerca del fenómeno de la ansiedad, descubrirían y entenderían sus causas. Al trabajar y reflexionar sobre los aspectos cognoscitivos y afectivos, se espera fomentar en los aprendientes experiencias positivas de aprendizaje que les ayudará a “borrar”, paulatinamente, las situaciones negativas provocadas por la ansiedad. Se sugiere que las actividades de clase sean ilustradas empleando los propios comentarios de los aprendientes con ansiedad acerca de los problemas que comúnmente enfrentan; quienes se identifiquen con los mismos, orientarán su proceso reflexivo con mayor facilidad.

Consideramos que un aprendizaje óptimo sólo se logrará cuando la responsabilidad sea compartida por la institución, el docente, los docentes-investigadores y, sobre todo, por el propio alumno. Para lograrlo, tanto la institución como el docente deberán unificar los criterios de enseñanza-aprendizaje a seguir con y por la población de aprendientes a través de la creación, implementación, promoción y evaluación de un *modelo de enseñanza sistemática, progresiva y gradual*.

7.4 Investigación futura

Se presume que las tendencias presentadas en este estudio pueden resurgir en otra investigación cualitativa. Sin embargo, otro docente y otros aprendientes pueden aportar nuevos puntos de comparación. Por lo cual, se sugiere replicar esta investigación en otros niveles básicos de la misma institución o inclusive, en otros contextos de aprendizaje formal. A partir de la investigación sobre la ansiedad en el salón de lengua

extranjera será como la institución podrá guiar la actualización pedagógica de los docentes en beneficio del proceso global de aprendizaje de la lengua meta

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

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

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

2) ¿Existe ansiedad en niveles avanzados?

Gardner, et al. (1977) sugirieron que la ansiedad en el alumno disminuía conforme practicaba más la lengua y avanzaba de nivel. Siguiendo su planteamiento, sería fácil pronosticar la inexistencia de ansiedad en niveles superiores. Sin embargo, los autores

no mencionan que hayan estudiado a la misma población progresivamente a lo largo de varios cursos.

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

3) ¿La ansiedad se presenta sólo en mujeres?

Durante los últimos cuatro años, más de la mitad de la población del CELE-Mascarones ha estado compuesta por mujeres (1997-59%, 1998-62%, 1999-60%, 2000-58%) y a pesar de que la población en este estudio estuvo formada por cinco mujeres con ansiedad, esto no debe tomarse como indicador de que esta variable afectiva se presenta únicamente en el sexo femenino. No obstante, cabe la posibilidad de que se concentre más en mujeres por cuestiones de tipo cultural representando indirectamente, algunas características estereotípicas de mujeres con auto-estima baja. Sin embargo un estudio de caso con alumnos ansiosos varones arrojaría datos susceptibles de ser comparados con los resultados aquí obtenidos.

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

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

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

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

6) ¿Experimentó ansiedad el docente cuando estudiaba inglés?

A pesar de que todos los profesores debemos variar, complementar, adaptar y balancear nuestras clases en beneficio de la mayoría de nuestros alumnos; es posible que

inconscientemente, ¿o conscientemente?, impartamos clase ya sea, 1) en la forma en la que originalmente aprendimos, 2) en la forma en la que nos hubiera gustado aprender, o 3) en la forma en la que nos gustaría aprender si estudiáramos otra lengua extranjera.

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

El docente podría proporcionar datos relacionados con la variable afectiva de la ansiedad en su propio proceso de aprendizaje de inglés a través de entrevistas profundas semi-estructuradas. A partir de su análisis se visualizaría si su práctica docente actual está supeditada a experiencias ocurridas en el pasado; exactamente como sucedió con las alumnas.

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

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

Epílogo

La ansiedad experimentada por las alumnas se presentó como una característica afectiva “predispuesta”, no creada, ni formada en el nivel básico del CELE-Mascarones. No obstante, las predisposiciones de las alumnas fueron “reactivadas” indirectamente por el formato de clase observado. Se espera que las contribuciones de las alumnas ayuden al docente a reflexionar acerca de su práctica profesional y de la forma en que conduce su clase. Por lo pronto, debemos seguir haciendo lo necesario para “motivar al tímido, apoyar al ansioso y liberar al creativo” (Chastain, 1975:60).

Referencias bibliográficas

- Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmis, S. (1976). "Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference." *Cambridge Journal of Education*, 6, 3, pp. 139-150.
- Alpert, R. y Haber, R. N. (1961). "Anxiety in Academic Achievement Situations". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 61, No. 3., pp. 207-215.
- Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa. Capítulo 11: Factores de la personalidad en el aprendizaje. México: Trillas.
- Bailey, K. M. (1983). "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning. Looking at and through the Diary Studies." En Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Capítulo 4. H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.) EUA: NHP.
- Bartz, W. H. (1974). A Study of the Relationship of certain Factors with the Ability to Communicate in a Second Language (German) for the Development of Communicative Competence. Tesis Doctoral. Universidad Estatal de Ohio.
- Beeman, P., Martin, R. y Meyers, J. (1972). Interventions in relation to Anxiety in School. En C. Spielberger (Ed.) *Anxiety Current Trends in Theory and Research* pp.40-50. Nueva York: Academic Press.
- Brewter, E. (1975). Personality Factors Relevant to Intensive Audiolingual Foreign Language Learners. Tesis Doctoral. Universidad de Texas.
- Brown, H. D. (1973). "Affective Variables in Second Language Acquisition." *Language Learning*, vol. 23, 2, pp. 231-244.
- Chastain, K. (1975). "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition." *Language Learning*, vol. 25, No. 1, pp. 153-161.
- Cohen, L. y L. Marion. (1985). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- Cook, V. (1991). Second Language Learning and Language Teaching. Chapter 5: Learners as Individuals. Gran Bretaña: Edward Arnold.
- Crookall, D. y Oxford, R. (Eds.) (1990). "Language Learning through Simulation/Gaming." Nueva York: NHP/Harper and Row.
- Curran, C. A. (1961) Counseling Skills adapted to the Learning of Foreign Languages. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 25.78, 93.

- Daly, J. A. y Miller, M. D. (1975a). "The empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension." *Research in the Teaching of English*, 9, 242-256.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dulay, H., et al. (1982). Language Two. Oxford: OUP.
- y Burt, M. (1977). "Remarks on Creativity in Language Acquisition." En M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiaro, *Viewpoints on English as a Second Language* (Eds.) Nueva York: Regents.
- Ellis, R. (1984). Classroom Second Language Development. Great Britain: Pergamon Press Ltd.
- Ely, C. M. (1986a). "An analysis of Discomfort Risk-Taking, Sociability and Motivation in the L2 Classroom," *Language Learning*, vol. 36, pp: 1-25.
- Emerson, R. M, et al. (1995). Writing Ethnographic Field Notes. EUA: University of Chicago Press.
- Endler, N. S. (1980). Person-situation Interaction and Anxiety. En MacIntyre, P.D. y Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learning*, vol. 39, No. 2., pp. 251-275.
- Foddy, W. (1993). Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. UK: CUP.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1994) Interviewing. The Art of Science. En Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gardner, H. (1985). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1980). "On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition: Conceptual, Contextual, and Statistical Considerations." *Language Learning*, Vol. 30, No. 2, pp. 255-270.
- y Smythe, P. C. y Brunet, B. R. (1977). "Intensive Second Language Study: Effects on Attitude, Motivation and French Achievement." *Language Learning a Journal of Applied Linguistics*, vol. XXVII, 2.
- y Padric C., Smythe P. C., Clement R., y Gliksman, L. (1976). "Second Language Learning: A Social-Psychological Perspective." *Canadian Modern Language Review*, vol. 32, pp. 198-213.

- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: NHP.
- Goode, W., y Hatt, P. (1967) (1952). Métodos de Investigación Social. Capítulo 11: Construcción de Cuestionarios. México: Trillas.
- Gordon, E. M. y S. B. Sarason (1955). "The Relationship between Test Anxiety and Other Anxieties". *Journal of Personality*. 23, pp. 317-23.
- Guiora, A. Z. y Beit-Hallahmi, B., Brannon, R. C., Dull, C. Y. y Scovel, T. (1972b). "The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language. An Exploratory Study." *Comprehensive Psychiatry*, 13, 421-28.
- Heyde, A. (1977). "The Relationship between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language." En H. D. Brown, D. A. Yorio, y R. H. Crymes (Eds.) *On Tesol 1977, Teaching and Learning English as a Second Language*, Washington, D. C.
- Hilgard, E. (1963). "Motivation in Learning Theory." En S. Koch (Ed.) *Psychology: A Study of Science*, vol. 5, pp.253-283, Nueva York: McGrawHill.
- Horwitz, E. K., et al. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*, vol. 70, II, pp. 125-132.
-y Young, D. J. (1991). Language Anxiety, from Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, New Jersey, USA.: Prentice Hall.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Janesick, V. (1994). The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodology and Meaning, en Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln. (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kerlinger, F. (1985). Investigación del Comportamiento. Buenos Aires: Interamericana.
- Kleinmann, H. H. (1977). "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition." *Language Learning*. Vol. 27, No. 1, pp. 93-107.
- Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. UK: Pergamon Press.
- y Scarcella, R. C. y Long, M. H. (1982). Child Adult Differences in Second Language Acquisition. Rowley: NBH.

-(1977). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocciaro (Eds.), Viewpoints on English as a Second Language. Nueva York: Regents Publishing Company, pp. 152-161.
- LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52 (1), pp. 31-60.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition Research. Nueva York: Longman.
- Long, M. H. y Richards, J. C. (Eds.). (1987). Methodology in TESOL. Rowley: NBH.
- Lucas, J. (1984). "Communication Apprehension in the ESL Classroom: Getting our Students to Talk." *Foreign Language Annals*, 17, No. 6, pp. 593-598.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1991). "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature". *Language Learning*, vol. 41, no. 1, pp. 85-117.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learning*, vol. 39, no. 2., pp. 251-275.
- Mandler, G. y Sarason, S. B. (1952). "A Study of Anxiety and Learning." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 47, pp. 810-817.
- Mathison, S. (1988) "Why Triangulate?" *Educational Researcher*. March.
- Meagher, M. E. y Castaños, F. (1996). "Perceptions of American Culture. The Impact of an Electronically Mediated Cultural Exchange Program on Mexican High School Students." En Herring, S. C. (Ed.) Computer-Mediated Communication. Nueva York: John Benjamins Publishing, pp. 187-201.
- Morgan, D. L. (1988). Focus Groups as Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Naimon, N., Frohlich, M., Stern, D. y Todesco A. (1978) The Good Language Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. (1992). Research Methods in Language Learning. Cambridge: CUP
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. Nueva York: NBH
- Pike, S. y López, A. (1980). Como investigar en Ciencias Sociales. México: Trillas.

- Pimleur, P., Masberg, L., Morrison, A. L. (1962). "Student Factors in Foreign Language Learning." *Modern Language Journal*, 46, pp. 160-170.
- Reid, J. (1997). Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Regents.
- Richards, J.C., et al. (1990) Interchange I. English for International Communication. Cambridge: CUP.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ryan, P. M. (1999). "Inter-culture: the Emotional Dilemmas." Talk presented at the Symposium of Intercultural Experience and Education. University of Durham UK (Sep. 29, 1999).
- Schumann, J. H. (1975). "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition". *Language Learning*, vol. 25, no. 2, pp. 209-235.
- Scott, M. L. (1986). Student Affective Reactions to Oral Language Tests. *Language Testing*, 3, pp. 99-118.
- Spielberger, C. (1983). Smanual for the State-trait Anxiety Inventory. (STAI-Form Y) Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Gorush, R. L. y Lushene, R. E. (1970). Strait-trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- (1966a). The Effects of Anxiety on Performance in Complex Learning Taks. En C. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Spolsky, B. (1989). Conditions for Second Language Learning. Chapter 7: Ability and Personality. Oxford: OUP.
- Spradley, C. (1979). The Ethnographic Interview. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- Stevick, E. (1976). Memory, Meaning, Method. Rowley:NHP
- Taylor, B. (1974). "Toward a Theory of Language Acquisition." *Language Learning*, vol. 24, pp. 213-35.
- Tobias, S. (1986). *Anxiety and Cognitive Processing Instruction*. En R. Shwarzer (Ed.) *Self-related Cognition in Anxiety and Motivation*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Van Lier, L. (1985). The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research. Londres: Longman.
- Watson, D. y Friend, R. (1969). "Measurement of Social-Evaluative Anxiety." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 33, no. 4, pp. 448-457.
- Watson-Gegeo, K. y Pulichny. (1998). *Ethnographic Inquiry into Second Language Acquisition and Instruction*. University of Hawaii Working Papers in ESL, 7. 2.
- Westcott, D. B. (1973) Personality Factors Affecting High School Students Learning a Second Language. Tesis Doctoral, Universidad de Texas.
- Wittenborn, J. R., Larsen, R. P., y Mogil, R. L. (1945). "An Empirical Evaluation of Study Habits for College Courses in French and Spanish." *Journal of Educational Psychology*, 36, pp. 449-74.
- Young, D. J. (1992). "Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrel and Rardin". *Foreign Language Annals*, vol. 25, no. 2., pp. 157-72.
-(1991). "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety suggest?" *The Modern Language Journal*, vol. 75, no. 4, pp. 426-439.
- Yukie, A. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese." *The Modern Language Journal*, vol. 78, no. 2, pp. 155- 167.

Anexo 1



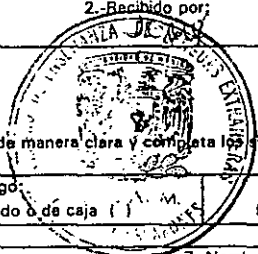
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Centro Mascarones

SOLICITUD DE INSCRIPCION



Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras



1.-No. de expediente: <i>2561</i>	2.-Recibido por:	3.Recibo: <i>2054897</i> Consecutivo CIE <i>345245-0</i>	4.-Tipo de inscripción: <input checked="" type="checkbox"/> (R) <input type="checkbox"/> (E) Guía CIE <i>6209792</i>
--------------------------------------	------------------	---	---

Favor de escribir con letra de molde, de manera clara y completa los siguientes datos:

4.-Forma de pago: Efectivo <input checked="" type="checkbox"/> Cheque certificado o de caja <input type="checkbox"/>	5.-Idioma: Inglés <input checked="" type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/>	6.-Grupo: <i>F-103</i>
---	---	---------------------------

7.-Nombre completo:		
Apellido paterno <i>Hernandez</i>	Apellido materno <i>Morales</i>	Nombre (s) <i>Ma. Eugenia</i>

B.-Domicilio particular (o fiscal en caso de requerir recibo a nombre de una empresa):

Nombre o Razón Social:		9.- R.F.C.	
Calle y número: <i>Enrique Glez Mtz 127-12</i>	Colonia: <i>Sta. Ma. de la Ribera.</i>	Delegación o municipio: <i>Cuautlémoc.</i>	
Ciudad / Estado: <i>México D.F.</i>	Código postal: <i>06400</i>	Teléfono particular: <i>5415222</i>	Teléfono de oficina (incluír extensión): <i>5837845 Noches.</i>
Teléfono para dejar recados	E-mail	Fax de oficina	

10.-Sexo: Femenino <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	11.-Estado civil: Soltero <input type="checkbox"/> Casado <input checked="" type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>	12.-Edad: <i>27</i> Años
--	--	-----------------------------

13.-¿Estudia Actualmente? Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	14.-Indique su máximo nivel de estudios: Bachillerato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input checked="" type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> ¿Cual?	
---	---	--

15.-Escuela donde estudia o estudió UNAM <input type="checkbox"/> IPN <input type="checkbox"/> UAM <input checked="" type="checkbox"/> Escuela o Universidad privada <input type="checkbox"/> ¿Cuál?

16.-Carrera o especialidad: <i>Química Farmacéutica Biológica</i>
--

17.-¿Trabaja Usted? (Si no trabaja pase al punto 23) Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	18.-Sector: Público <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>
--	---

19.-Nombre de la empresa: <i>ISSSTE.</i>

20.-Número aproximado de empleados de la empresa donde labora: De 1 a 10 <input checked="" type="checkbox"/> De 11 a 49 <input type="checkbox"/> De 50 a 200 <input type="checkbox"/> Más de 200 <input type="checkbox"/>
--

21.-Domicilio de la empresa:		
Colonia: <i>Huacalco.</i>	Delegación: <i>Fco. I. Madero.</i>	Ciudad / Estado: <i>México D.F.</i>

22.-Puesto que desempeña: <i>Químico</i>

23.-¿Por que estudia este idioma? Por gusto <input checked="" type="checkbox"/> Por necesidad: en la escuela <input type="checkbox"/> en el trabajo <input type="checkbox"/> para viajar <input type="checkbox"/> otro _____

Anexo 2

No. De alumno (a): _____

CUESTIONARIO A:

Estimado alumno (a):

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

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

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

Gracias por tu amable cooperación

Anexo 3

No. De alumno (a): _____

CUESTIONARIO B:

Estimado alumno (a):

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

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

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

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

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

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

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

Gracias por tu amable cooperación