

Elena Goñi Osácar

La ansiedad lingüística ante el
aprendizaje de inglés en los
grados universitarios de
magisterio. Estrategias para lograr
aulas emocionalmente seguras.
Estudio de caso en un contexto
universitario español

Departamento
Filología Inglesa y Alemana

Director/es
DEL MORAL BARRIGÜETE, CRISTINA
LAFUENTE MILLAN, ENRIQUE

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL
APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LOS GRADOS
UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO.
ESTRATEGIAS PARA LOGRAR AULAS
EMOCIONALMENTE SEGURAS. ESTUDIO DE
CASO EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO
ESPAÑOL

Autor

Elena Goñi Osácar

Director/es

DEL MORAL BARRIGÜETE, CRISTINA
LAFUENTE MILLAN, ENRIQUE

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Filología Inglesa y Alemana

2019



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS
EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO.
ESTRATEGIAS PARA LOGRAR AULAS EMOCIONALMENTE SEGURAS.
ESTUDIO DE CASO EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Autora

Elena Goñi Osácar

Directores

Dra. Dña. Cristina Del Moral Barrigüete

Dr. Don Enrique Lafuente Millán

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Facultad de Educación

2019

INFORME DE APROBACIÓN DE PRESENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

D^a Cristina Del Moral Barrigüete, profesora contratada Doctora Indefinida del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada y directora de la doctoranda D^a Elena Goñi Osácar, considera que la Tesis Doctoral realizada bajo el título: “LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español”, reúne todos los criterios necesarios para su presentación y defensa.

Zaragoza, a 11 de febrero de 2019

Fdo. Cristina Del Moral Barrigüete

INFORME DE APROBACIÓN DE PRESENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

D. Enrique Lafuente Millán, Profesor Titular del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza y director de la doctoranda D^a Elena Goñi Osácar, considera que la Tesis Doctoral realizada bajo el título: “LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español”, reúne todos los criterios necesarios para su presentación y defensa.

Zaragoza, a 11 de febrero de 2019

Fdo. Enrique Lafuente Millán

*A mis padres,
por compartir mis retos e ilusiones
y ser siempre un gran apoyo*

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XXV

INTRODUCCIÓN

1. Presentación de la investigación.....	3
2. Orientaciones sobre la estructura de la Tesis Doctoral.....	8
3. Agradecimientos	11

PARTE I. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. EL COMPONENTE AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

1.1. Acerca de las emociones, sentimientos y afectividad	17
1.2. La importancia de la afectividad del aprendiz de idiomas	20
1.2.1. La contribución de la psicología humanista a la relevancia de lo afectivo: los métodos de idiomas antes y después de su influencia	21
1.2.1.1. Métodos anteriores a la psicología humanista.....	21
1.2.1.2. Métodos de enfoque humanista	25
1.2.2. Otra contribución relevante: el Modelo del Monitor de Krashen	31
1.2.3. La consideración actual de la afectividad en el aula de idiomas	34
1.2.3.1. La afectividad en los enfoques comunicativo y por tareas	36
1.2.3.2. Consideraciones afectivas en el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> (MCERL)	41
1.3. Factores individuales conectados con la afectividad más relevantes en el aprendizaje de idiomas	43
1.3.1. Motivación	44
1.3.2. Autoestima	49
1.3.3. Autoeficacia y autoconfianza.....	51
1.3.4. Extraversión e introversión.....	55
1.3.5. Estilos de aprendizaje	57

CAPÍTULO 2. UN FACTOR AFECTIVO CLAVE: LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA

2.1. Delimitación conceptual	65
2.2. Causas de la ansiedad lingüística	71
2.2.1. Factores de la dimensión interna del aprendiz	72
2.2.1.1. Aprensión comunicativa.....	73
2.2.1.2. Miedo a cometer errores y ser evaluado negativamente por los otros.....	74
2.2.1.3. Miedo ante los exámenes	75
2.2.1.4. Nivel de competencia en la lengua extranjera.....	75

2.2.1.5. Factores psicológicos del aprendiz: competencia autopercebida en la lengua meta, autoeficacia, autoconfianza y perfeccionismo.....	77
2.2.2. Factores de la dimensión externa del aprendiz.....	79
2.2.2.1. Dinámicas de clase en grupo grande.....	80
2.2.2.2. Actuación y correcciones del profesor.....	80
2.2.2.3. Competitividad en el aula.....	81
2.2.2.4. Tipo de actividades.....	81
2.3. Consecuencias de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	85
2.3.1. Efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento en la lengua meta.....	86
2.3.2. Efectos sobre el bienestar psíquico y físico del aprendiz.....	87
2.3.3. Consecuencias ante las pruebas de evaluación.....	88
2.3.4. Efectos sobre el componente emocional del aprendiz.....	89
2.3.5. Comportamientos de evasión ante la lengua meta.....	90
2.4. Estrategias para reducir la ansiedad lingüística en el aula.....	91
2.4.1. El concepto estrategias.....	91
2.4.2. Estrategias por parte del profesor.....	92
2.4.3. Estrategias por parte del aprendiz.....	97
2.5. Relación entre ansiedad lingüística y el aprendizaje de idiomas de los futuros maestros.....	99
2.5.1. El rol del profesor como modelo de los alumnos.....	99
2.5.2. El uso de la retroalimentación correctiva.....	100
2.5.3. La ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera.....	102
 CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO	
3.1. Presentación y descripción del corpus.....	107
3.2. Investigaciones sobre ansiedad lingüística y sus posibles causas en el alumnado de Magisterio.....	113
3.2.1. Estudios centrados en aspectos relativos a los alumnos.....	113
3.2.2. Estudios centrados en la ansiedad lingüística ante los distintos tipos de actividades.....	118

3.2.3. Estudios centrados en la influencia que puede ejercer el profesor	121
3.3. Estudios sobre la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio ante el aprendizaje y la enseñanza de la lengua meta	125
3.4. Investigaciones que evalúan estrategias para reducir la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio	130
3.5. Consideraciones finales sobre el estado del arte ante la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio	134

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE REFERENCIA

4.1. Aproximación desde el paradigma etnográfico	141
4.2. Metodología cualitativa	145
4.2.1. Técnicas de investigación para la recogida de datos	147
4.2.1.1. La encuesta	148
4.2.1.2. El grupo de discusión	149
4.2.1.3. La observación participante	150
4.2.1.4. El análisis de documentos	152
4.2.2. Análisis de datos cualitativos	153
4.3. El estudio de caso	160
4.3.1. Conceptualización del estudio de caso	160
4.3.2. Tipos de estudio de caso	161
4.4. Calidad y ética en la investigación cualitativa	164
4.4.1. Criterios de calidad científica	164
4.4.2. Cuestiones éticas de la investigación	169
4.5. Síntesis del marco epistemológico-metodológico	171

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. Introducción	175
5.2. Fase preparatoria de formulación del problema y diseño de la investigación ..	176
5.2.1. Cuestiones y objetivos de la investigación	177
5.2.2. Presupuestos de partida.....	179
5.2.3. Núcleos de interés.....	180
5.2.4. Contexto de la investigación: los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.....	181
5.2.5. Delimitación y selección de los casos de estudio.....	185
5.2.5.1. Delimitación del caso o unidad de análisis	185
5.2.5.2. Selección de los casos.....	186
5.2.5.3. Presentación de los casos.....	188
5.3. Fase del trabajo de campo	189
5.3.1. Primera etapa: gestiones iniciales de acceso al campo.....	190
5.3.1.1. Caracterización de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	191
5.3.2. Segunda etapa: elaboración del cuestionario semiestructurado <i>ad-hoc</i> dirigido a los estudiantes	192
5.3.2.1. Validación del cuestionario	193
5.3.2.2. Prueba piloto	193
5.3.2.3. Descripción del cuestionario y finalidad de las preguntas que lo componen	196
5.3.3. Tercera etapa: aplicación cuestionario dirigido a las profesoras.....	198
5.3.3.1. Primera caracterización de las profesoras participantes en los casos	200
5.3.4. Cuarta etapa: observación participante en el aula	201
5.3.5. Quinta etapa: administración del cuestionario a los estudiantes.....	203
5.3.6. Sexta etapa: grupo de discusión profesoras	204
5.3.6.1. Elaboración del guion de preguntas	205
5.3.6.2. Cuestionario complementario al debate.....	207
5.3.7. Séptima etapa: análisis de recogida de documentos.....	209

5.4. Fase de análisis	210
5.4.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos.....	210
5.4.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos.....	211
5.4.2.1. Tareas preliminares al análisis de los datos cualitativos	212
5.4.2.2. Procesos del análisis global de los datos cualitativos	212

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Análisis estadístico descriptivo de las respuestas cerradas del cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B: primeros resultados parciales	223
6.1.1. Primeros resultados parciales sobre aspectos generales del alumnado de los casos	224
6.1.2. Primeros resultados parciales sobre la presencia de ansiedad lingüística y sus causas.	244
6.1.3. Primeros resultados parciales sobre los efectos de la ansiedad lingüística	253
6.1.4. Primeros resultados parciales sobre las estrategias frente a la ansiedad lingüística.....	256
6.2. Análisis e interpretación de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B:segundos resultados parciales .	257
6.2.1. Segundos resultados parciales sobre aspectos generales del alumnado de los casos	257
6.2.2. Segundos resultados parciales sobre las causas de la ansiedad lingüística.....	269
6.2.3. Segundos resultados parciales sobre los efectos de la ansiedad lingüística.....	287
6.2.4. Segundos resultados parciales sobre las estrategias frente a la ansiedad lingüística	293
6.3. Análisis cualitativo profundo del conjunto de los datos obtenidos con el cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B: nuevos hallazgos	303
6.3.1. Codificación del conjunto de los datos cualitativos del cuestionario	303
6.3.1.1. Nuevos hallazgos sobre las causas de la ansiedad lingüística.....	305
6.3.1.2. Nuevos hallazgos sobre las consecuencias de la ansiedad lingüística.....	311
6.3.1.3. Nuevos hallazgos sobre las estrategias frente a la ansiedad lingüística.....	314
6.3.2. Comprobación de hipótesis o relaciones entre categorías	317
6.3.2.1. La ansiedad lingüística de los alumnos y su motivación hacia el inglés	317
6.3.2.2. La ansiedad lingüística de los alumnos y su aprendizaje de inglés.....	318

6.3.3. Exploración de los casos negativos: alumnos sin ansiedad lingüística.....	320
6.3.4. Exploración de los casos extremos: alumnos con ansiedad lingüística elevada	321
6.4. Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en el grupo de discusión con las profesoras y su cuestionario complementario	323
6.4.1. Resultados del grupo de discusión	323
6.4.1.1. Causas de la ansiedad lingüística según las profesoras	325
6.4.1.2. Consecuencias de la ansiedad lingüística según las profesoras	332
6.4.1.3. Estrategias frente a la ansiedad lingüística según las profesoras.....	334
6.4.2. Resultados del cuestionario complementario al debate	343
6.5. Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en las sesiones de observación participante en el aula.....	357
6.5.1. Resultados relativos al escenario del aula.....	357
6.5.2. Resultados relativos a la ansiedad lingüística de los alumnos	365
6.6. Análisis e interpretación de documentos	370
6.7. Integración de resultados y discusión	372
6.7.1. Hallazgos que definen el contexto de aula en el caso A y el caso B.....	372
6.7.1.1. Características de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	372
6.7.1.2. Perfil de los alumnos	374
6.7.1.3. Perfil de las profesoras.....	378
6.7.2. Discusión de los hallazgos relativos a la presencia y causas de la ansiedad lingüística	381
6.7.2.1. Presencia de ansiedad lingüística en el caso A y en el caso B.....	381
6.7.2.2. Causas de la ansiedad lingüística de los alumnos del caso A y del caso B.....	382
6.7.3. Discusión de los hallazgos relativos a los efectos de la ansiedad lingüística.....	396
6.7.4. Discusión de los hallazgos relativos a las estrategias frente a la ansiedad lingüística	405
 CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	
7.1. Conclusiones.....	417
7.1.1. Aspectos preliminares.....	417

7.1.2. Conclusiones respecto a los objetivos	419
7.2. Limitaciones del estudio	427
7.3. Perspectivas de futuro	428
7.3.1. Implicaciones y orientaciones pedagógicas	428
7.3.1.1. Orientación pedagógica general	429
7.3.1.2. Orientaciones pedagógicas específicas	429
7.3.2. Prospectiva investigadora	433
 BIBLIOGRAFÍA	 437

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Los métodos de enseñanza de idiomas y su consideración de la afectividad del aprendiz.....	30
Tabla 1.2. Modelo de la motivación en el ámbito de las L2 de Dörnyei (1994)	47
Tabla 3.1. Estado del arte.....	109
Tabla 4.1. Paradigma Positivista <i>versus</i> Paradigma Etnográfico.....	142
Tabla 4.2. Modalidades de observación a lo largo de seis dimensiones.....	151
Tabla 4.3. Caracterización del estudio de caso de esta Tesis Doctoral	163
Tabla 4.4. Criterios de calidad tradicionales <i>versus</i> criterios alternativos.....	165
Tabla 4.5. Síntesis del marco epistemológico-metodológico	171
Tabla 5.1. Datos titulaciones Grados en Magisterio - Facultad de Educación Zaragoza, curso 2016/17	184
Tabla 5.2. Grupos-clase de asignaturas obligatorias de inglés, Grados Magisterio- Facultad de Zaragoza	186
Tabla 5.3. Los casos de estudio de la presente investigación	188
Tabla 5.4. Fase del trabajo de campo de la presente investigación.....	189
Tabla 5.5. Estructura del cuestionario <i>ad-hoc</i> dirigido al alumnado participante en los casos.....	196
Tabla 5.6. Preguntas del cuestionario <i>perfil docente</i> dirigido a las profesoras	199
Tabla 5.7. La observación participante realizada en esta investigación	202
Tabla 5.8. Etapa de aplicación del cuestionario a los alumnos participantes	204
Tabla 5.9. Batería de preguntas para el grupo de discusión	206
Tabla 5.10. Principales operaciones realizadas en el análisis cualitativo de esta investigación.....	220
Tabla 6.1. Distribución de frecuencias del sexo, edad y situación laboral de los alumnos de cada caso.....	224
Tabla 6.2. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los alumnos de cada caso (1)	225

Tabla 6.3. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los alumnos de cada caso (2)	226
Tabla 6.4. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los alumnos de cada caso (3)	227
Tabla 6.5. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los participantes como estudiantes de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> para cada caso de estudio (1)	228
Tabla 6.6. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los participantes como estudiantes de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> para cada caso de estudio (2)	229
Tabla 6.7. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los participantes como estudiantes de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> para cada caso de estudio (3)	230
Tabla 6.8. Distribución de frecuencias del uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos en la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> para cada caso de estudio ...	231
Tabla 6.9. Distribución de frecuencias de los entornos de aprendizaje de inglés de los alumnos de cada caso	232
Tabla 6.10. Distribución de frecuencias del nivel de inglés autopercebido por los estudiantes de cada caso.....	234
Tabla 6.11. Distribución de frecuencias del gusto por el aprendizaje de inglés de los alumnos de cada caso.....	235
Tabla 6.12. Información relativa a la última calificación en inglés de los participantes de los casos antes de cursar la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	236
Tabla 6.13. Distribución de frecuencias de los métodos y estrategias señalados por los alumnos de cada caso como más útiles para mejorar su inglés	238
Tabla 6.14. Preferencias de los alumnos de cada caso respecto a las actividades realizadas en clase (1)	240
Tabla 6.15. Preferencias de los alumnos de cada caso respecto a las actividades realizadas en clase (2)	241
Tabla 6.16. Preferencias de los alumnos de cada caso respecto a las actividades realizadas en clase (3)	242

Tabla 6.17. Distribución de frecuencias del nivel general de ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes de cada caso de estudio.....	244
Tabla 6.18. Distribución de frecuencias de la ansiedad lingüística experimentada por los alumnos de cada caso ante los distintos tipos de actividades realizadas en el aula	245
Tabla 6.19. Distribución de frecuencias de las causas de ansiedad lingüística señaladas por los alumnos de los casos.....	247
Tabla 6.20. Distribución de frecuencias de la intención de los alumnos de cada caso de estudiar la <i>Mención de Lengua Extranjera Inglés</i>	252
Tabla 6.21. Distribución de frecuencias de la opinión de los alumnos respecto a si la asignatura cursada les ayudaba o no a avanzar en su competencia en inglés	252
Tabla 6.22. Distribución de frecuencias de los efectos de la ansiedad lingüística para los alumnos de cada caso.....	253
Tabla 6.23. Distribución de frecuencias del uso o no de estrategias por parte de los alumnos de cada caso para reducir o evitar la ansiedad lingüística.....	256
Tabla 6.24. Actividades que más gustaban a los alumnos del caso A y motivos que expusieron	261
Tabla 6.25. Actividades que menos gustaban a los alumnos del caso A y motivos que expusieron	263
Tabla 6.26. Actividades que más gustaban a los alumnos del caso B y motivos que expusieron	265
Tabla 6.27. Actividades que menos gustaban a los alumnos del caso B y motivos que expusieron	267
Tabla 6.28. Fuentes de la ansiedad lingüística de los participantes de los casos A y B ante el inglés a lo largo de su vida de estudiantes.....	274
Tabla 6.29. Motivos expuestos por los alumnos sobre su deseo o no de estudiar la <i>Mención de lengua extranjera Inglés</i>	282
Tabla 6.30. Explicaciones de los alumnos respecto a su avance o no en la lengua inglesa gracias a la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	284
Tabla 6.31. Sentimientos de los alumnos de los casos a la hora de expresarse en Inglés en el contexto de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	290

Tabla 6.32. Cambios propuestos en la asignatura por los alumnos de los casos para favorecer el aprendizaje de inglés en un clima distendido	294
Tabla 6.33. Actuaciones docentes que en opinión de los alumnos de los casos favorecen un ambiente libre de estrés en el aula	299
Tabla 6.34. Jerarquía final de categorías del conjunto de datos del cuestionario a alumnos, casos A y B	304
Tabla 6.35. Jerarquía final de categorías del análisis de los datos del grupo de discusión, casos A y B	324
Tabla 6.36. Nivel de competencia en inglés de los alumnos percibido por las profesoras de los casos	344
Tabla 6.37. Métodos que según las docentes eran más útiles para que los alumnos de los casos mejorasen su inglés	346
Tabla 6.38. Calificaciones de los alumnos matriculados en la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> correspondientes a los dos Grupos a los que pertenecían, respectivamente, los alumnos del caso A y B.....	370

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Marco general autoeficacia, compromiso y aprendizaje.....	53
Figura 5.1. Fases y etapas de la investigación cualitativa	176
Figura 6.1. Horas semanales (sin contar las horas lectivas) dedicadas por los alumnos de cada caso al estudio o preparación de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	235
Figura 6.2. Importancia dada por los alumnos de cada caso a la calificación que pudieran obtener en la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	237
Figura 6.3. Métodos más relevantes para aprender inglés según los alumnos de cada caso de estudio.....	239
Figura 6.4. Las 3 causas principales de ansiedad lingüística para los alumnos de cada caso de estudio.....	248
Figura 6.5. Opiniones de los alumnos de los casos sobre si las intervenciones orales en inglés en el aula deben estar o no condicionadas a que puedan ser fluidas y correctas.....	250
Figura 6.6. Participación oral en inglés de los alumnos de cada caso en el aula bajo la condición o no de poder intervenir de manera fluida y correcta	250
Figura 6.7. Grado de ansiedad lingüística percibida por los alumnos de cada caso de estudio en el aula	251
Figura 6.8. Las consecuencias más relevantes de la ansiedad lingüística para los alumnos de cada caso	254
Figura 6.9. Nivel de ansiedad lingüística experimentada por los alumnos de los casos al pensar en las diferentes pruebas de evaluación de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	255
Figura 6.10. El contexto de aula en el caso A y el caso B: características de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> impartida en 2016/17.....	373
Figura 6.11. El contexto de aula en el caso A y el caso B: perfil de los alumnos participantes.....	375
Figura 6.12. El contexto de aula en el caso A y el caso B: perfil de las profesoras.....	379

Figura 6.13. Principales causas de la ansiedad lingüística de los alumnos del caso A y del caso B	383
Figura 6.14. Principales efectos de la ansiedad lingüística en el caso A y el caso B	397
Figura 6.15. Principales estrategias frente a la ansiedad lingüística en el caso A y en el caso B	406

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Planes de estudio vigentes de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza	467
Anexo 2. Carta de solicitud de colaboración en el proyecto de investigación a los profesores	473
Anexo 3. Anexo a la carta de solicitud de colaboración relativo a la colaboración requerida a las profesoras	477
Anexo 4. Guía didáctica de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> , del curso 2016/2017	481
Anexo 5. Cuestionario aplicado a los alumnos de los casos	491
Anexo 6. Cuestionario “perfil docente” dirigido a las profesoras colaboradoras	505
Anexo 7. Fichas “perfil docente” de las profesoras	509
Anexo 8. Notas de campo correspondientes a la observación participante llevada a cabo en el aula	515
Anexo 9. Cuestionario de datos complementarios al debate dirigido a las profesoras participantes	537
Anexo 10. Transcripción del Grupo de Discusión llevado a cabo con las profesoras	543
Anexo 11. Categorización del conjunto de los datos cualitativos recogidos con el cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B	593
Anexo 12. Categorización de los datos cualitativos recogidos en el grupo de discusión con las profesoras del caso A y del caso B	639

INTRODUCCIÓN

1. Presentación de la investigación

Tema de investigación

La ansiedad lingüística o ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua¹ es un tipo de ansiedad específica relacionada con el aprendizaje del idioma en el aula.

Hay consenso, a nivel internacional, en que se trata de una ansiedad concreta que puede interferir negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta. Este tipo de ansiedad puede describirse como un sentimiento de miedo, tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera (Wang, 2005). Si bien, tal como señalan Horwitz, Horwitz y Cope (1986), la ansiedad lingüística está muy relacionada con el temor comunicativo, el miedo a una evaluación negativa por parte de los otros y el miedo a los exámenes, sus

¹ De acuerdo con Stern (1983, p. 16), citado en Del Moral-Barrigüete (2010, p. 102), el concepto de segunda lengua tiene un estatus oficial en el país donde se está aprendiendo la lengua mientras que la lengua extranjera se refiere a la lengua de una comunidad que se aprende fuera de sus límites territoriales o nacionales, como sucede con el aprendizaje de inglés en España. Sin embargo, debido a que en ambas situaciones de aprendizaje se experimenta este “tipo de ansiedad específica en el aula”, en la presente Tesis Doctoral se utilizarán los términos: “ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera”, “ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua” y “ansiedad lingüística” como sinónimos, tal y como se vienen empleando en la literatura especializada.

causas, debido a su naturaleza multidimensional (Dewaele, 2007, p. 392), pueden ser diversas y provenir tanto del propio estudiante de la lengua meta como de las características del entorno de aprendizaje.

Desde que Horwitz et al. (1986) llamaran la atención sobre la importancia de la ansiedad lingüística como factor emocional clave presente en las aulas de idiomas, ha sido una de las variables de la esfera emocional del aprendiz más estudiadas (Marcos-Llinás & Garau, 2009, p. 94), junto con otros factores como la motivación, la autoestima o la autoeficacia del alumno con los que la ansiedad lingüística se interrelaciona. Sin embargo, a fecha de hoy siguen siendo necesarios más estudios empíricos que aborden su problemática y, sobre todo, que articulen mecanismos o estrategias para su gestión.

En esta Tesis Doctoral, a partir de la importancia reconocida a la ansiedad lingüística, se consideró que esta era especialmente relevante en el contexto universitario de los que se preparan para ser futuros maestros y se decidió abordar como objeto o tema concreto de estudio “el fenómeno de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza”.

Propósito de la investigación

El propósito general de este estudio es contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés en el mencionado contexto. Se espera que el conocimiento sobre ansiedad lingüística generado pueda orientar la toma de decisiones para la puesta en marcha de estrategias que favorezcan aulas libres de estrés en las que los futuros maestros puedan desarrollar todas las competencias lingüísticas y comunicativas en este idioma.

Además, y de acuerdo con el *criterio de transferencia*, esta Tesis Doctoral persigue que el conocimiento obtenido pueda ser aplicado también en otros contextos de enseñanza de inglés semejantes al que ocupa a la presente investigación, por lo que el contexto de estudio se define de forma detallada a tal fin. De esta manera, aunque las conclusiones alcanzadas no sean generalizables a cualquier realidad, se espera que puedan dar claves interpretativas para favorecer la comprensión del fenómeno de la ansiedad lingüística en otras realidades similares a la aquí explorada.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la presente investigación es “construir conocimiento acerca de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza”. Dicho objetivo se concreta en tres grandes objetivos específicos:

- El primero de ellos es explorar la presencia de este tipo de ansiedad en dicho contexto y analizar sus posibles causas, ya sean estas internas o externas al aprendiz.
- En segundo lugar, se pretende profundizar y comprender, desde los discursos de los alumnos y profesores, qué implicaciones tiene el fenómeno de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza.
- El tercer objetivo específico es descubrir estrategias, tanto de docentes como de discentes, que puedan ser efectivas para evitar o reducir este tipo de ansiedad con el fin de favorecer el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el mencionado entorno.

Por último, hay que añadir que se contempla un objetivo complementario: contrastar las opiniones y percepciones de los alumnos y profesores sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística en el contexto de estudio.

Interés de la investigación

El presente estudio se considera relevante porque responde a un amplio abanico de intereses: el propio interés personal de la investigadora; la utilidad específica que puede tener para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés en el marco de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza; su interés social, por cuanto el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los futuros maestros trasciende al ámbito social cuando los mismos desempeñan su labor docente y, por último, el interés que le confiere la aportación que realiza a la teoría específica sobre el tema. A continuación, se justifica la pertinencia de esta investigación en relación con su interés en cada uno de los niveles comentados.

Una parte de la actividad profesional de la autora corresponde a la impartición de inglés para fines específicos en el marco de programas de enseñanza formal y no formal. La práctica docente le ha permitido detectar que las clases de inglés no siempre resultan ser una experiencia cómoda y agradable para el aprendiz, independientemente de su deseo de aprender la lengua meta. De este modo, el presente trabajo responde a una inquietud e interés personal de la autora en querer contribuir a que la ansiedad lingüística desaparezca o, al menos, se reduzca en las aulas de inglés como lengua extranjera. El conocimiento logrado en la presente investigación ofrece a la autora pautas generales para gestionar este tipo de ansiedad y contribuye a que su labor docente pueda ser ejercida de forma más adecuada.

La presente investigación se considera especialmente relevante por el conocimiento útil que sobre ansiedad lingüística puede aportar a los profesores del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza que imparten docencia en la Facultad de Educación. Dicho conocimiento puede contribuir a lograr aulas libres de estrés que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés en los Grados en Magisterio. En el curso académico 2016/2017, los alumnos matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Primaria superaban el millar y los alumnos matriculados en Magisterio en Educación Infantil eran más de quinientos, datos que vienen manteniéndose estables durante los últimos años. Esto significa que el conocimiento alcanzado en esta Tesis Doctoral puede favorecer de forma directa a un número considerable de estudiantes potenciales cada curso académico.

Por otra parte, no solo se espera que la presente investigación sirva para propiciar que los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza puedan contar con un entorno de aprendizaje más agradable y distendido que favorezca su adquisición de la lengua meta, sino que también se busca que los mismos aprendan, como futuros docentes, a reducir y gestionar este tipo de ansiedad para que en su desempeño profesional brinden a sus alumnos las mejores condiciones de aprendizaje en el aula de idiomas. Se considera que este aspecto imprime interés social a este trabajo. Asimismo, en un plano social más general, esta investigación es conveniente porque invita a que en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras se preste más atención al factor emocional de la ansiedad lingüística.

A nivel teórico, el presente trabajo se justifica porque hasta este momento no son numerosos los estudios que han abordado el fenómeno de la ansiedad lingüística

en España y menos todavía los que lo han hecho dentro del escenario universitario de los estudiantes que se preparan para ser maestros. De esta forma, con este trabajo se contribuye a cubrir este hueco del conocimiento. Además, se estima que es especialmente necesario profundizar en el fenómeno de la ansiedad lingüística de forma holística, tal y como se procede en esta investigación.

Elección metodológica

El trabajo de investigación educativa que se presenta se aborda desde el *paradigma etnográfico*, llamado también *interpretativo, cualitativo, fenomenológico, naturalista o humanista*. Lo que se pretende investigar es la interpretación de una realidad concreta —la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza— y, para ello, no se parte de una realidad simplificada sino que, de forma holística, todo interesa porque conjuntamente favorece la comprensión de la realidad estudiada.

Desde este paradigma etnográfico se entiende: que la finalidad de la presente investigación es interpretar y comprender una realidad específica con el fin de orientar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés en dicho contexto; que el conocimiento se genera desde la práctica a la teoría, a través de la lógica comunicativa, sin pretensiones de objetividad aunque sí de transferibilidad y; por ello, se sigue una metodología eminentemente cualitativa, otorgando protagonismo a los docentes y discentes participantes en la investigación y dando cabida a los aspectos que puedan emerger.

En cuanto al método utilizado, la presente investigación es un estudio de caso, planteamiento que trata una situación compleja desde la singularidad y capacita para responder a las preguntas *por qué* y *cómo*. En concreto, se trata de un estudio de caso instrumental y colectivo, de acuerdo con la clasificación de Stake (1994), que tiene un alcance descriptivo y explicativo. El tipo de estudio de caso colectivo o múltiple, según Rodríguez, Gil y García (1996), resulta ser el tipo de caso más convincente porque permite replicar y contrastar las respuestas obtenidas de forma parcial en cada uno de los casos analizados. A través de los dos casos de estudio seleccionados se indaga en el tema de la ansiedad lingüística dentro del escenario de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Se recoge, desde su entorno real, el significado que para alumnos y profesores tiene este tipo de ansiedad y se matizan teorías y hallazgos.

Se utiliza la metodología cualitativa porque también es la que ofrece una mayor adaptabilidad cuando el objetivo es conocer con mayor profundidad un escenario determinado y la que facilita la recogida de datos desde una visión amplia de la realidad: subjetiva, objetiva e intersubjetiva.

En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados en esta investigación, se hace uso, principalmente, de varios cuestionarios semi-estructurados *ad-hoc*, se realiza observación participante en el aula y se lleva a cabo un grupo de discusión.

El tratamiento de los datos recogidos consiste, por un lado, en un análisis estadístico descriptivo de una parte de la información y, por otro, en un análisis cualitativo de los datos de naturaleza textual, que es el que tiene una mayor relevancia. Para el análisis de los datos cualitativos se sigue un proceso sistemático y recursivo que atiende a las tres fases claves apuntadas por Miles y Huberman (1994): a) la reducción de los datos; b) la disposición y transformación de los mismos y c) la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Este proceso de análisis cualitativo está auxiliado por el programa informático NVivo 11.

2. Orientaciones sobre la estructura de la Tesis Doctoral

Esta Tesis Doctoral, por su carácter de estudio teórico-empírico, consta de dos grandes partes. La Parte I contextualiza teóricamente el factor emocional de la ansiedad lingüística investigado. La Parte II corresponde al estudio empírico llevado a cabo para conocer y comprender la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La Parte I está integrada por tres capítulos. En el *Capítulo 1. El componente afectivo en el aprendizaje de idiomas* se pone de relieve la importancia que tiene la dimensión emocional del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. El capítulo comienza con algunas precisiones en torno al significado de los términos *emoción*, *sentimiento* y *afectividad*. A continuación, se destaca la contribución de la psicología humanista y de Krashen (1982, 1985) a la relevancia de lo afectivo y se muestra la consideración que tiene la parte emocional del aprendiz en el documento el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) del Consejo de Europa, así como en los enfoques comunicativos y por tareas, predominantes hoy en la enseñanza de segundas lenguas. Finalmente, este primer

capítulo se ocupa, a modo de marco conceptual, de una serie de factores individuales conectados con la afectividad y vinculados con la ansiedad lingüística considerados significativos en el aprendizaje de idiomas por la literatura especializada. Se trata de la motivación del alumno, la autoestima, la autoeficacia y autoconfianza, la extraversión e introversión y los estilos de aprendizaje.

El *Capítulo 2. Un factor afectivo clave: la ansiedad lingüística* está enteramente dedicado a este constructo. Se procede a su delimitación conceptual para diferenciarlo de otros tipos de ansiedad y se exponen las diversas causas que han sido analizadas y discutidas en la literatura. Así mismo, se alude a las principales consecuencias que han sido atribuidas a este tipo de ansiedad y que recaen, principalmente, en el propio aprendiz. Por último, se dedica un apartado a las estrategias que han sido exploradas en la literatura para gestionar este tipo de ansiedad. El capítulo concluye destacando algunos aspectos especialmente característicos de las aulas de idiomas donde se forman los futuros maestros.

El *Capítulo 3. Investigaciones recientes sobre ansiedad lingüística en los estudios universitarios de Magisterio* constituye el estado del arte del tema de estudio. Es decir, alude a las últimas investigaciones llevadas a cabo, a nivel internacional, sobre este tipo de ansiedad en estudiantes universitarios que se forman para ser futuros maestros. Los trabajos se presentan organizados en torno a las principales temáticas o tendencias de investigación que han tenido lugar desde el año 2008 hasta la actualidad. Este abordaje bibliográfico evidencia la necesidad de poner en marcha investigaciones que profundicen de forma holística en el fenómeno de la ansiedad lingüística en relación con los estudiantes de Magisterio, tal y como ha sido señalado anteriormente.

La Parte II de esta Tesis Doctoral comienza con el *Capítulo 4. Marco epistemológico y metodológico de referencia* en el que se exponen cuáles son los referentes epistemológicos y metodológicos que fundamentan y dan coherencia interna a la presente investigación. En los distintos apartados del capítulo, se alude al paradigma etnográfico, a las peculiaridades de la metodología cualitativa empleada, a las características de las técnicas e instrumentos utilizados, así como al tipo de análisis cualitativo realizado, que es el tipo de análisis principal del estudio. El capítulo continúa explicando la naturaleza del estudio de caso y el tipo de estudio de caso que corresponde a la presente investigación, de acuerdo con la catalogación de Stake (1994) y de Yin (2003; citado en Quintanilla, 2010). Se finaliza mencionando las consideraciones de calidad científica propias de la investigación de enfoque cualitativo

—credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad—, y las cuestiones éticas tenidas en cuenta en esta Tesis Doctoral.

El *Capítulo 5. Diseño y desarrollo del estudio empírico* presenta, en primer lugar, las preguntas formuladas, los objetivos fijados, los presupuestos de partida y los núcleos de interés de la presente investigación. Así mismo, se aporta información relativa al contexto de la investigación que corresponde a “los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza”. A continuación, se hace referencia a los criterios empleados para delimitar y seleccionar los dos casos de estudio con los que se lleva a cabo la presente investigación. Seguidamente, se describe pormenorizadamente cada una de las etapas del trabajo de campo, para lo que se alude a los instrumentos empleados —diferentes cuestionarios semi-estructurados, guion para el grupo de discusión y cuaderno de campo para la observación participante en el aula—. Se finaliza el capítulo con la explicación del procedimiento seguido para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recolectados.

El *Capítulo 6. Resultados y discusión* es el más amplio de esta Tesis Doctoral y está estructurado en siete apartados. En él se ha querido dar especial relevancia a las operaciones realizadas en el proceso de análisis de los datos cualitativos para no contribuir a las críticas que, en ocasiones, hace la literatura a la metodología cualitativa cuando el procedimiento de análisis de datos se presenta simplificado en relación con el tratamiento otorgado a la recogida de la información, tal como señala Gil-Flores (1994, pp. 8-9). Se tiene presente que la *credibilidad* de los resultados alcanzados se ve reforzada si se aportan transparencia y detalles sobre el proceso de análisis seguido con los datos cualitativos.

De esta forma, primeramente se muestran los resultados parciales de la investigación, de acuerdo con la naturaleza cuantitativa o cualitativa de los datos y conforme a los instrumentos de recogida empleados. Posteriormente, los resultados parciales se contrastan e integran en unos resultados finales que se presentan en una serie de mapas conceptuales para proceder a su discusión.

La Tesis Doctoral se cierra con el *Capítulo 7. Conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro* que corresponde a las consideraciones finales del trabajo realizado: se presentan las conclusiones en relación con los objetivos anteriormente expuestos; se recogen las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación; se aportan una serie de orientaciones pedagógicas y se proponen nuevos caminos para seguir profundizando en el tema de la ansiedad lingüística ante

el aprendizaje de inglés en el marco de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza.

Por último, el informe de investigación termina con las referencias bibliográficas manejadas. Además, se incorporan una serie de anexos que incluyen: los planes de estudio vigentes de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza; correspondencia generada en la investigación; la guía didáctica de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*; los diferentes cuestionarios elaborados *ad-hoc* y utilizados para la obtención de datos de alumnos o profesores; una muestra de la información recogida (cuaderno de campo, transcripción grupo de discusión, etc.) y dos anexos correspondientes a la categorización de los datos llevada a cabo con el software de análisis cualitativo NVivo 11.

3. Agradecimientos

Mis agradecimientos están dirigidos a todos los que han sido parte, de una manera u otra, del fondo cognitivo y afectivo que necesitaba para llevar a cabo este proyecto con éxito.

Quisiera empezar mostrando mi gratitud al Dr. D. Enrique Lafuente Millán y a la Dra. D.^a Cristina del Moral Barrigüete, directores de esta Tesis Doctoral.

Al Dr. D. Enrique Lafuente Millán, por confiar en mí y lograr que este trabajo fuera posible gracias a la colaboración, que él mismo propició, del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Agradezco también todos sus comentarios a mi trabajo; han sido valiosos para enriquecer el ejercicio de reflexión intelectual que requiere todo proceso de investigación.

A la Dra. D.^a Cristina del Moral Barrigüete, mi agradecimiento por acometer en todo momento con prontitud las revisiones de aquello que yo iba escribiendo y por atender todas mis consultas siempre, sin ninguna prisa, en largas conversaciones de teléfono. Agradezco especialmente la minuciosidad con la que ha valorado cada una de las páginas que iban conformando esta Tesis Doctoral y todos sus acertados consejos.

Doy las gracias, a ambos, por los conocimientos, orientaciones y recomendaciones aportados y por transmitirme siempre ánimo de forma afectuosa.

Destaco especialmente la colaboración en el proyecto de cuatro profesoras del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza: Dra. D.^a Violeta Delgado Crespo, Dra. D.^a M^a Rosario Artiga León, D.^a M^a Isabel Griñón Egea y D.^a Margarita Herrero Rodríguez.

Tampoco quiero dejar de reconocer la cooperación puntual, pero del todo clave, de las siguientes personas: Dra. D.^a Pilar Mur Dueñas, Dr. D. Claus-Peter Neumann, Dr. D. José Luis Antoñanzas Laborda y Dr. D. Javier Nuño Pérez, profesores de la Universidad de Zaragoza; Dr. D. Jorge Jesús Leiva Rojo, profesor de la Universidad de Málaga; Dr. D. Raúl Ruiz Cecilia y Dra. D.^a M^a Ángeles Jiménez Jiménez, profesores de la Universidad de Granada y D^a Magdalena Arillo, profesora jubilada ya, que impartió docencia en la Universidad de Zaragoza.

Quiero continuar ahora agradeciendo todo su apoyo, ánimo, provisión de ilusión y de entusiasmo a mis padres, Javier y Mari Jose, por su acompañamiento e interés constante en lo que sabían era importante para mí y porque constituyen y serán siempre uno de los pilares firmes de mi existencia, a la vez que fuente de alegría y satisfacción. También, a Cecilio, mi marido, y a mis hijos, Javier y Eduardo, por ser los que me dieron el impulso necesario para empezar este trabajo, así como los que han alimentado mi tesón para seguirlo y culminarlo.

Agradezco igualmente el cariño y apoyo recibido de otras personas, familiares y amigos, que durante un tiempo largo se han interesado por la marcha de este proyecto, lo han entendido y valorado. Especialmente, a María, mi sobrina pequeña, que el día de su noveno cumpleaños quiso brindar por la culminación con éxito de este trabajo.

Finalmente, reitero a todos, de corazón, mi agradecimiento.

PARTE I

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

EL COMPONENTE AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

1.1. Acerca de las emociones, sentimientos y afectividad

La definición de *afectividad*, *sentimiento* o *emoción* no es una tarea sencilla, así como tampoco lo es clasificar los numerosos sentimientos que nos acompañan momento tras momento durante cada día donde quiera que nos encontremos: el entorno laboral, familiar o el contexto académico del aula. Los psicólogos, neurólogos, filósofos, etc. se han ocupado de definir y catalogar las distintas familias de emociones y sentimientos asociados para facilitarnos su comprensión.

Respecto a las emociones, por ejemplo, el reputado neurólogo norteamericano de origen portugués, Antonio Damasio (2005, p. 55), explica que una emoción, como felicidad, tristeza, vergüenza o simpatía, es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo producido de forma automática por el cerebro cuando este detecta un estímulo emocionalmente competente, un objeto o acontecimiento cuya presencia, real o recuerdo, desencadena la emoción.

La tesis que argumenta la existencia de cuatro emociones básicas o centrales parte, en cierto modo, del descubrimiento realizado por Ekman (1992) de cuatro expresiones faciales concretas —la alegría, la tristeza, el miedo y la ira— en una investigación en la que mostró fotografías de rostros a personas de culturas muy

alejadas de todo el mundo y encontró que todos los sujetos reconocían las mismas cuatro emociones básicas (Goleman, 1996, pp. 442-443).

Siguiendo a Damasio (2005, pp. 46-49), podemos agrupar las distintas emociones en tres grandes categorías, que lejos de constituir compartimentos estancos están interrelacionadas: las *emociones de fondo*, las *emociones primarias* y las *emociones sociales*. Las primeras, que no son especialmente visibles a través de nuestro comportamiento, configuran nuestro *estado de ánimo*. Las emociones primarias o básicas, por el contrario, sí resultan fácilmente identificables debido a su fuerte componente somático. En este segundo grupo, de acuerdo con la tradición establecida, se incluyen las siguientes: *miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad*; aquellas que habitualmente se asocian de inmediato con la palabra emoción. Por último, en el grupo de emociones sociales se engloban: la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén.

La mayor parte de los conocimientos logrados en el campo de la neurobiología de las emociones procede del estudio de las emociones primarias. Se puede decir que este tipo de emociones, en su justa medida, tiene una función adaptativa positiva: el miedo, protege; la ira ayuda a la autodefensa; el asco nos permite ejercer el rechazo; la sorpresa favorece la exploración; la tristeza nos sirve para responder a sucesos negativos, nos induce a tomar perspectiva y reflexionar sobre la situación y la alegría facilita la afiliación.

En cuanto a los *sentimientos*, Ledoux (1999), citado en Teruel (2009, p. 222), apunta que estos son “las emociones pensadas”. Así, los sentimientos pueden ser explicados como una evaluación consciente de nuestro estado corporal durante una respuesta emocional. Los sentimientos son conscientes, mapas mentales como aquellos que desencadenaron la emoción —imágenes, sonidos, percepciones físicas— (Damasio, 1999, citado en Pincheira, 2012, p.51). Aunque podamos considerar que primeramente sentimos y luego expresamos nuestros sentimientos con las emociones, esta idea es incorrecta porque las emociones siempre preceden a los sentimientos (Damasio, 2005, p. 33). Podríamos decir que la emoción de tristeza se convierte en sentimiento de tristeza cuando pensamos en ella de forma consciente. Una emoción puede dar origen a distintos sentimientos y estos, como son nuestras interpretaciones de las emociones, pueden ser regulados por nuestros pensamientos.

Teruel (2009) parte de Damasio (2005) y Rojas (1998) para elaborar una síntesis de las características de las emociones y de los sentimientos:

- Las emociones (*emovere*): sobrevienen por algo; su teatro es el cuerpo; son un estado subjetivo, concreto y repentino; conllevan cambios físicos relevantes que turban; aparecen de forma inesperada, aguda, súbita; tienen unos perfiles precisos, de naturaleza conductual, motora; son estados fugaces. La enfermedad por antonomasia de las emociones es la ansiedad.
- Los sentimientos: provienen de diferentes fuentes; su teatro es la mente; son una amalgama subjetiva y objetiva con mensajes cifrados, crípticos; son estados subjetivos “difusos”; tienen escaso correlato vegetativo; son sosegados, crónicos; presentan perfiles abigarrados también difusos; se presentan cognitivamente, en la imaginación; son estados permanentes. La enfermedad por antonomasia de los sentimientos es la depresión (pp. 222-223).

Por otro lado, Daniel Goleman (1996) en su renombrado libro, titulado *Inteligencia Emocional*, que constituye todo un referente para la puesta en valor de los aspectos emocionales de la condición humana y en un sentido más general que lo recogido en líneas anteriores, apunta que la palabra emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, estados biológicos y psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan y menciona que existen centenares de emociones y tantas mezclas, variaciones y matices diferentes entre todas ellas que faltan palabras para su descripción.

En cuanto al término *afectividad*, Dulay, Burt y Krashen (1982) exponen que “la afectividad de alguien hacia una cosa, acción, situación o experiencia concretas consiste en saber cómo encaja esa cosa, acción, situación o experiencia en las necesidades o en las intenciones de esa persona, y el efecto resultante en sus emociones” (citado en Stevick, 2000, p. 64). También Teruel (2009, p.221) señala que nuestra afectividad es la manera en la que somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor y que esta se compone de emociones, sentimientos, motivaciones, deseos e ilusiones.

En la misma línea, Arnold y Brown (2000, p. 19) aluden a que en los contextos de aprendizaje el término *afectividad* tiene una significación amplia relacionada con los aspectos de las emociones, los sentimientos, las creencias, el estado de ánimo o las actitudes que condicionan nuestro comportamiento.

Así, tanto coloquialmente como en la literatura, las palabras *emoción* y *sentimiento* se utilizan muchas veces indistintamente para hacer referencia a los estados afectivos y emocionales experimentados por las personas. De esta forma,

pero solo después de dejar constancia de la importancia de estos matices, se utilizarán en la presente Tesis Doctoral estos términos como sinónimos porque el objetivo primero es poner de relieve que en el aula de lengua extranjera el aprendizaje funciona con dos mentes, la que piensa y la que siente (Goleman, 1996, p. 29).

1.2. La importancia de la afectividad del aprendiz de idiomas

Tradicionalmente, en el campo educativo lo cognitivo ha sido considerado más relevante que lo afectivo. Sin embargo, el interés de la educación por los factores emocionales no es algo nuevo. Su estudio cobró auge en los años sesenta (Hernández-Rojas, 2004). Así por ejemplo, Hilgard (1963), gran especialista en aprendizaje y cognición humana, ya argumentaba que las teorías de aprendizaje puramente cognitivas serían rechazadas a menos que asignaran un papel a la afectividad (Brown, 2000, p. 142) al tiempo que Vygotski, por ejemplo, otorgaba una notable importancia al tema de la integración de lo cognitivo y lo afectivo en su obra “Pensamiento y lenguaje” de 1962 (González-Rey, 2009, p. 4).

Hay que destacar además, como señalan Arnold y Brown (2000, p. 23), que el desarrollo de la psicología humanista² durante los años sesenta contribuyó de manera muy notable a que los factores emocionales ganaran importancia en la educación. Como no puede ser de otra manera, los autores distinguen a Maslow (1968) y Rogers (1969) y, también, al movimiento de confluencia educativa liderado por teóricos como George Isaac Brown (1971) o Gloria Castillo (1973) que pusieron de relieve la necesidad de aunar aspectos cognitivos y afectivos con el fin de educar globalmente a la persona.

Según Brown (2000, pp. 89-90), la psicología humanista de Rogers pone un mayor foco en lo afectivo que en lo cognitivo y puede decirse que desemboca en una teoría constructivista del aprendizaje. Rogers aboga por una figura de profesor facilitador y por un alumno que sea verdadero protagonista de su aprendizaje (*Ibidem*).

De esta forma, desde el enfoque humanista, el alumno es considerado en su globalidad, tanto por sus factores cognoscitivos como emocionales, y constituye el

² La psicología humanista es una reacción contra el conductismo que había dominado la primera mitad del siglo XX y que se caracterizaba por ser mecanicista, elementalista y reduccionista. La psicología humanista pone de manifiesto la gran riqueza de la naturaleza humana: su subjetividad, su tendencia a la autorrealización, su dimensión social, su capacidad de libertad y elección, su creatividad, etc. Algunos de los autores más representativos de la orientación humanista son: Allport, Rogers, Maslow, Buber, Lecky, Kelly, Combs, Jourard, Bühler, Moustakas y Contril (Martínez, 1982).

centro de atención del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el aula humanista lo importante es la persona, sus intereses, experiencias de aprendizaje y autorrealización. Esto significa que se entiende necesario prestar atención a los diferentes estilos de aprendizaje, capacidades, motivaciones y creatividad del alumnado flexibilizando para ello la metodología de enseñanza. En definitiva, la humanización del proceso de enseñanza y aprendizaje consigue que el componente emocional del estudiante sea relevante.

En el ámbito concreto de la enseñanza de idiomas, la psicología humanista fue la base sobre la que se desarrollaron varios métodos que otorgaron a la afectividad del alumno un papel sustancial.

1.2.1. La contribución de la psicología humanista a la relevancia de lo afectivo: los métodos de idiomas antes y después de su influencia

Sin entrar a valorar los puntos fuertes y débiles de los distintos métodos que han existido y todavía perviven hoy para la enseñanza de las lenguas extranjeras, la revisión de los más representativos nos permite advertir cómo aquellos métodos que se desarrollaron sobre la base de la psicología humanista sirvieron, a diferencia de los métodos que les precedieron, para poner en valor el papel hoy indiscutible que ejerce el componente afectivo del aprendiz en el proceso de adquisición de la lengua meta.

En las líneas que siguen se comentan, bajo el epígrafe de *Métodos anteriores a la psicología humanista*: el Método Gramática-traducción, el Método Directo y el Audiolingüismo. En lo que respecta a los recogidos bajo la denominación de *Métodos de enfoque humanista*, se alude a: la Vía Silenciosa, La Sugestopedia, el Aprendizaje de la Lengua en Comunidad y la Respuesta Física Total. Se comentan las características más significativas de cada una de las metodologías para después poner el foco en sus consideraciones emocionales con el fin de destacar la contribución que la psicología humanista realizó a la enseñanza de idiomas.

1.2.1.1. Métodos anteriores a la psicología humanista

Si bien hay que considerar que cada uno de los métodos anteriores a la psicología humanista realiza aportaciones útiles a la didáctica de las lenguas extranjeras, desde la perspectiva de la afectividad que ocupa a esta Tesis Doctoral, se

puede afirmar que no resultan adecuados. Como señala Zanón (2007), hasta los años 60 los métodos se caracterizan por el modelo conductual del lenguaje y son, por tanto, metodologías mecanicistas que se basan en la repetición y el refuerzo. Se trata de métodos demasiado estructurados cuya falta de flexibilidad no les permite tener en cuenta las diferencias individuales ni la parte emotiva de los estudiantes que intervienen en el aprendizaje. Se caracterizan por ser monótonos y no dar cabida a las necesidades e intereses de los estudiantes ni a su creatividad en el uso de la lengua. El protagonismo del proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el profesor y, como señalan Arnold y Brown (2000), no analizan los efectos que tiene la instrucción en el alumnado.

Método Gramática-Traducción

En la literatura revisada el Método Gramática-Traducción aparece como el primer método con entidad para la enseñanza de lenguas extranjeras de la historia. Por tener su origen en la manera en la que se enseñaban las lenguas clásicas (latín y griego) es conocido también como método “tradicional”. Su procedimiento consiste, principalmente, en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y léxico de la lengua meta y su afianzamiento por medio de la práctica de traducción de textos. La lengua materna, es decir sus componentes gramaticales, son la referencia para el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, el docente utiliza para transferir sus conocimientos y dirigir los ejercicios en el aula su primera lengua. Este método dominó la enseñanza de las lenguas extranjeras hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial (Alcalde-Mato, 2011, p. 13).

Su aplicación enfatiza la diferencia de escala jerárquica entre el docente y el aprendiz. El papel del alumno es el de discípulo silencioso y, por tanto, las interacciones personales carecen de relevancia. De esta manera, el método ignora el componente emocional del aprendiz, como su motivación o actitud hacia la lengua meta, y tampoco concede importancia al clima de trabajo en el aula (García-Laborda, 2002, pp. 35-36). En definitiva, se trata de un método muy estructurado que no valora las inquietudes del alumnado para quien, en palabras de Richards y Rodgers (2001, p. 6), el aprendizaje de la lengua extranjera resulta ser una experiencia tediosa que a menudo crea frustración.

Método Directo

Tradicionalmente denominado “natural” o “inductivo”, el Método Directo surge en la segunda mitad del siglo XIX como oposición al Método tradicional de Gramática-Traducción. Defiende un aprendizaje más natural de una segunda lengua y concede gran importancia a la parte comunicativa por lo que, principalmente, se desarrollan las destrezas de expresión y comprensión oral. Su planteamiento se apoya en el convencimiento de que el aprendizaje de la segunda lengua es un proceso similar al de la adquisición de la primera. Propugna la enseñanza a través del uso exclusivo de la lengua meta.

La gramática es enseñada de manera inductiva y la presentación del léxico se realiza utilizando objetos y dibujos, gesticulando o mediante la asociación de ideas. El Método Directo fomenta la interacción oral entre el docente y los alumnos por medio, normalmente, de ejercicios de preguntas y respuestas. La lengua se aprende empleando la técnica de memorización de frases y diálogos que se repiten. El protagonismo del aula recae en la figura del profesor.

El énfasis de esta metodología en la producción oral en la lengua meta desde la etapa inicial puede inhibir a aquellos estudiantes con menor autoconfianza y capacidad de relación interpersonal de tal manera que sus oportunidades de aprendizaje disminuyan (García-Laborda, 2002, p. 37). Además, este método tiene otro tipo de exigencias para el alumno ya que este tiene que entender a un profesor que nunca emplea la lengua materna y tiene que descubrir la gramática por sí solo y autocorregirse, lo que para algunos estudiantes puede ser frustrante.

Este método obtuvo buenos resultados en los centros privados que contaban con profesorado nativo y un alumnado altamente motivado, a diferencia de lo que sucedía en los centros públicos con grupos-clase numerosos (Brown, 2001, pp. 21-22).

Método Audiolingüe

El método Audiolingüe, conocido también como Método Audiolingüístico o Audiolingual, aparece a mediados del siglo XX en Estados Unidos. Surge a partir del enfoque oral o estructural desarrollado por Fries³ y del programa que las universidades

³ El enfoque oral o estructural establece que los problemas de aprendizaje de un idioma extranjero parten del conflicto que crean los diferentes sistemas estructurales. Es decir, los distintos patrones gramaticales

americanas crearon para dar formación en idiomas al ejército de los Estados Unidos cuando el país entró en la Segunda Guerra Mundial. Este programa se centra en una práctica oral intensiva en el laboratorio de idiomas.

Esta metodología Audiolingüe se sustenta en la teoría de aprendizaje del conductismo por lo que entiende que el uso del lenguaje es un tipo de comportamiento que se aprende adquiriendo hábitos a través de ciertas conductas repetitivas. Dichas conductas implican tres elementos claves: el *estímulo* que inicia la conducta, la *respuesta* repetida a un determinado estímulo y el *refuerzo positivo* que señala que una respuesta es adecuada y motiva su futura repetición. Al mismo tiempo es muy importante el *refuerzo negativo*, que evita que se repita la respuesta no deseada. Es imprescindible para evitar que los errores puedan consolidarse como hábitos inadecuados.

Esta metodología enfatiza las destrezas orales y considera que una lengua es un sistema de estructuras gramaticales, de tal manera que la comparación (análisis contrastivo) de las mismas en la primera y segunda lengua permite ver sus diferencias y similitudes y favorecer el aprendizaje de la lengua meta. La unión de la teoría de aprendizaje conductista y la teoría lingüística del estructuralismo dio como resultado el audiolingualismo (Richards & Rodgers, 2001, p.23).

De acuerdo con los principios comentados, el procedimiento de enseñanza en el aula se lleva a cabo de la siguiente manera: 1) los alumnos escuchan un diálogo modelo (de una cinta o leído por el profesor) que incluye una serie de estructuras clave. Lo repiten poniendo atención a la gramática y pronunciación y lo memorizan. La corrección de errores es directa e inmediata⁴; 2) después, los alumnos representan el diálogo; 3) las estructuras fundamentales del diálogo se trabajan con diferentes ejercicios de repetición. La explicación gramatical es mínima; 4) finalmente, se realizan ejercicios diversos centrados en el diálogo (copiar frases, transformación, etc.) y por último, 5) cabe la posibilidad de que se realicen actividades de refuerzo en el laboratorio de idiomas (*Ibidem*, pp. 64-65).

El protagonismo que tiene el aprendiz en este tipo de proceso de enseñanza es extremadamente limitado. Su papel es fundamentalmente mecanicista porque el método no le permite al alumno ningún tipo de iniciativa, improvisación o creatividad a

y fonológicos de la lengua nativa y la lengua meta (Richards & Rodgers, 1986, p. 46). Este enfoque puede ser consultado en: Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press.

⁴ Para el conductismo los errores son la consecuencia de la interferencia que la lengua materna produce sobre la lengua meta y estos deben ser evitados a toda costa ya que podrían dar lugar a la formación de hábitos erróneos (Escobar-Urmeneta y Bernaus, 2001— Manuscrito de Escobar-Urmeneta, p. 1—).

la hora de usar la lengua y tampoco tiene en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. El protagonista es el profesor, al que los alumnos deben imitar.

Con el método audiolingüe, los estudiantes se encuentran con la dificultad de no poder transferir lo aprendido en sus clases a situaciones de comunicación real fuera del aula lo que puede frustrar sus expectativas, además de que para muchos aprendices los procedimientos resultan monótonos y poco satisfactorios (Richards & Rodgers, 2001, p. 65). En definitiva, el método deja al margen las motivaciones y las necesidades del alumno y, en general, todo su componente afectivo.

1.2.1.2. Métodos de enfoque humanista

A lo largo de los años 60 y 70 se fueron desarrollando en el marco de la psicología humanista y como reacción a la falta de consideraciones emocionales del audiolingüismo imperante varios métodos de enseñanza de idiomas. Como se ha señalado en líneas anteriores, estas nuevas metodologías se preocupan del componente emocional, analizan el efecto de la instrucción en el alumno, buscan formas de facilitar el aprendizaje y, en definitiva, otorgan a los aspectos afectivos un papel esencial (Arnold y Brown, 2000).

En la base de estos métodos se enfatiza la necesidad de crear una atmósfera distendida en el aula para promover el aprendizaje de la segunda lengua. El modelo humanista hace hincapié en el respeto al individuo y establece que un entorno de respeto mutuo entre docentes y discentes y entre compañeros favorece un clima libre de estrés en el que los estudiantes tienen la libertad de participar y exponer sus propias opiniones en la lengua meta. Desde este enfoque, el ambiente de trabajo del aula es un aspecto primordial (Cerdas y Ramírez, 2015, p. 307).

En los métodos humanistas se considera que es necesario tener en cuenta la parte afectiva del alumno si se quiere lograr el éxito de cualquier actividad que se realice. Es decir, el mundo emocional del aprendiz —sus pensamientos, comportamientos y sentimientos— es contemplado como un aspecto más relevante para lograr que el aprendizaje de la lengua meta tenga lugar que, incluso, los recursos y materiales didácticos empleados. Se puede decir que los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras que se consideran humanistas responden a los siguientes principios clave: sensibilidad hacia los aspectos afectivos y emocionales de los estudiantes; participación activa del alumno; consideración del entorno de

aprendizaje —para minimizar la ansiedad del aprendiz y favorecer su seguridad— y aprendizaje significativo como oposición al aprendizaje mecanicista.

La trascendencia de los métodos de enfoque humanista estriba, más que en el alcance logrado por cada uno de ellos individualmente, en la influencia que han ejercido de forma conjunta en la didáctica de las lenguas al transmitir su componente humanista. Entre los métodos que alcanzaron una mayor popularidad se encuentran los que aquí se analizan.

La Vía Silenciosa

El método silencioso creado por Caleb Gattegno (1972) está enfocado al aprendizaje inicial de una segunda lengua. Para este autor, el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera difiere de la adquisición de la lengua materna. Este método parte del principio de que en el aula lo importante es fomentar todo lo posible el uso de la lengua meta por parte de los aprendices, dando énfasis a la pronunciación. De esta forma, el profesor reduce al máximo sus intervenciones, no corrige a los estudiantes de forma directa ni ofrece modelos. Su actuación consiste en introducir vocabulario básico y presentar actividades para trabajarlo, que serán realizadas en gran grupo o en pequeños grupos. El aprendiz es quien se autocorrige. Esta actividad de autocorrección es una de las características más notables de la Vía Silenciosa frente a otros procedimientos de aprendizaje de lenguas (Richards & Rodgers, 2001, p. 83).

Otro aspecto que distingue al método es la utilización de elementos físicos (tarjetas de colores, murales, regletas de madera para hacer construcciones, etc.) para facilitar el aprendizaje, así como la realización de tareas por parte de los estudiantes. De esta manera, el método pretende incentivar el aprendizaje por descubrimiento en lugar de mediante la memorización y repetición. El alumno tiene un papel activo que promueve su independencia, autonomía y responsabilidad y que, además, a través de la resolución de problemas favorece la cohesión del grupo-clase. Por su parte, la figura silenciosa del docente se encarga de apoyar y estimular al alumno y propiciar un ambiente de trabajo adecuado.

Como se puede apreciar, aspectos como la motivación de los estudiantes y las relaciones interpersonales entre los mismos son parte del fondo afectivo de este método. La Vía Silenciosa se construye a partir de la teoría de que son necesarias determinadas condiciones en el alumno y en el contexto para que el aprendizaje se

produzca con éxito: es preciso que los aprendices se sientan seguros en relación con su aprendizaje y asuman el control del mismo (Richards & Rodgers, 2001, p. 23).

La Sugestopedia

El método de la Sugestopedia fue creado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1978). Esta metodología busca, por medio de técnicas de relajación y atención, predisponer a la parte racional y emocional de la persona para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea más efectivo. La música es un elemento importante del método y se utiliza para crear un estado de relajación psicológica en el estudiante y aumentar su concentración de cara a promover la interacción comunicativa entre estudiantes o con el profesor. La atmósfera del aula y su entorno físico se consideran elementos muy importantes. De hecho, una de las características más llamativas del método es la decoración, mobiliario y disposición de la clase (Richards & Rodgers, 2001, p. 100). Por ejemplo, el aula puede estar acondicionada con butacas o asientos reclinables, tener una iluminación especial, una decoración llamativa, etc.

El papel del docente, como autoridad, pero de forma paternal, es aportar seguridad a los estudiantes y corregir sus errores de forma delicada. Lozanov (1978) afirma que la información aprendida en un clima carente de tensión o ansiedad puede ser almacenada directamente en la memoria.

El objetivo primordial de este método es desarrollar la destreza conversacional y para ello se pone especial énfasis en el vocabulario. Las actividades de aprendizaje incluyen: lectura en voz alta por parte de los estudiantes, actividades de comprensión oral, ejercicios de preguntas y respuestas, juegos, canciones, role play, etc. Sin embargo, lo más significativo del método no son el tipo de actividades sino la atmósfera de aprendizaje que se pretende crear a través de un entorno físico agradable, el respeto mutuo entre los participantes y la propia actitud del docente que se esfuerza para que el estudiante se encuentre cómodo y relajado en un ambiente positivo en el que ninguna barrera psicológica interfiera en su aprendizaje. Un ejemplo de dinámica de clase de este método podría ser una audición en la que el profesor lee un determinado texto mientras los alumnos lo escuchan en asientos reclinables, con música de fondo y los ojos cerrados.

Por otra parte, según Zanón (2007, p. 5), la Sugestopedia aporta al panorama de la enseñanza de idiomas, entre otras cosas, la reivindicación del aprendiz como

sujeto activo del proceso de aprendizaje de la segunda lengua y la importancia de las diferencias individuales.

El Aprendizaje de la Lengua en Comunidad

El Aprendizaje Comunitario (Curran, 1972) parte de la convicción de que la lengua es ante todo un proceso social y, de esta forma, concede gran importancia a la interacción oral de los estudiantes. El profesor debe proporcionar un entorno afectivo seguro donde llevar a cabo las tareas orales. El método considera que el aprendizaje de la lengua es un logro colectivo por lo que se promueve la cooperación dentro del grupo-clase. El éxito del método depende de las relaciones que se establezcan entre compañeros y con el profesor.

Entre los roles del alumno se encuentra el de ayudar o cooperar con sus compañeros y el de participar en la elaboración del sílabo, lo que puede proporcionarle una mayor motivación para el aprendizaje de la lengua meta. El programa de contenidos es abierto y se va elaborando a partir de los temas de interés que van surgiendo en las sesiones lectivas. El material inicial base lo constituyen las conversaciones espontáneas de los alumnos que son grabadas y transcritas por el profesor para que, posteriormente, los alumnos las traduzcan y aprendan desde ellas la construcción de frases y el léxico. La lengua materna se emplea si es necesario porque se parte de la concepción de que una mayor comprensión favorece la seguridad del alumno.

Según mencionan Richards y Rodgers (2001, p. 90), las técnicas que utiliza el método, denominadas por algunos autores como humanísticas, se caracterizan por considerar a la persona en su globalidad, incluyendo sus emociones y sentimientos (esfera afectiva) a la vez que su conocimiento lingüístico y sus aptitudes conductuales. Curran otorga una importancia crucial a la atmósfera de la clase para que el proceso de aprendizaje de la lengua tenga éxito de tal forma que su método busca también disminuir los sentimientos de intimidación e inseguridad que muchos aprendices puedan experimentar (*Ibidem*, p.23).

La Respuesta Física Total

Este Método desarrollado por Asher (1977) consiste en la enseñanza de la lengua en combinación con determinadas acciones físicas. Se apoya en la concepción

de que la memoria es más efectiva si el aprendizaje de la lengua está asociado a una actividad motora. Está enfocado a principiantes jóvenes y a ser empleado en combinación con otros métodos. Su objetivo es el desarrollo de la competencia oral en la segunda lengua y para ello centra más la atención en los significados que en la forma.

La Respuesta Física Total tiene en consideración la ansiedad que puede generar el aprendizaje de otra lengua. Trata de minimizar su efecto mediante la realización de actividades físicas y juegos a la vez que establece un periodo de *aprendizaje silencioso* en el que, únicamente, se trabaja la comprensión lingüística para no comprometer al alumno prematuramente con una producción deficiente.

A modo de síntesis, la Tabla 1.1 que sigue muestra las consideraciones que han otorgado los métodos comentados a determinados aspectos clave relacionados con la dimensión emocional del aprendiz: su motivación, autoestima, autoeficacia y autoconfianza, extraversión e introversión, estilo de aprendizaje⁵ y, por último, ansiedad ante el aprendizaje de la lengua meta.

⁵ Vid. Apartado 1.3.

Tabla 1.1. Los métodos de enseñanza de idiomas y su consideración de la afectividad del aprendiz

MÉTODOS	Consideración de algunas variables de la dimensión afectiva del aprendiz en el fundamento teórico de los métodos de enseñanza de idiomas				
	Motivación	Autoestima Autoeficacia Autoconfianza	Extraversión/ introversión	Estilos de aprendizaje	Ansiedad
ANTERIORES A LA PSICOLOGÍA HUMANISTA:					
Gramática/ Traducción	Escasa consideración de los intereses y necesidades del aprendiz. Método poco motivador.	No se tienen presentes estos factores. El profesor no interactúa con el aprendiz.	No son factores relevantes para una metodología de trabajo individual y silenciosa.	Las actividades de aprendizaje son siempre las mismas y, por tanto, no atienden a los distintos estilos de aprendizaje.	No se contempla este factor en el aprendizaje ni en el clima del aula, al que no se le da importancia.
Método Directo	No se consideran las necesidades del alumnado aunque para algunos alumnos el aspecto comunicativo fuera motivador.	No se tiene en cuenta la influencia de estos factores aun cuando las actividades son de producción oral frente al grupo.	No se tiene en cuenta la posible influencia de estos factores. Las actividades predominantes son de producción oral sea cual sea el perfil del alumno.	Las actividades de aprendizaje siguen siempre el mismo patrón y no atienden a los distintos estilos de aprendizaje.	No se contempla este factor a pesar de que los alumnos no cuentan con el apoyo de su primera lengua.
Método Audiolingual	Método muy repetitivo y, por tanto, poco motivador.	No se tiene en cuenta la influencia de estos factores en el aprendizaje.	No se contemplan. La mecánica de trabajo es siempre la misma sea cual sea el tipo de alumno.	No se atiende a los distintos estilos de aprendizaje. El papel del alumno es repetir e imitar lo que hace el profesor.	No se considera este factor. El error se corrige de forma constante.
DE ENFOQUE HUMANISTA:					
Vía silenciosa	Es importante. Se da al alumno un papel activo para que construya su aprendizaje. El profesor motiva al aprendiz.	Se consideran estos factores. El papel del profesor es crear un contexto donde el aprendiz se sienta seguro.	El docente tiene el papel de facilitar el aprendizaje del alumno para lo cual considerará estas variables.	El método da cabida a los distintos estilos de aprendizaje. Permite que cada alumno construya su aprendizaje.	El profesor contemplará este factor en su papel de apoyo al alumno.
Sugestopedia	Es importante. Se busca a través de canciones, juegos y un entorno físico agradable, etc.	Son factores importantes. Se busca un clima de aprendizaje distendido para promover la confianza del aprendiz.	Se consideran estos factores ya que el rol del profesor es atender la parte emocional del alumno y sus diferencias.	El método da importancia a las diferencias individuales.	Factor clave. La relajación del alumno se considera requisito fundamental para el aprendizaje.
Aprendizaje de la Lengua en Comunidad	Se considera importante. Se motiva al alumno dándole un papel protagonista en el aula y de participación en el sílabo.	Se consideran estos factores. Todo el componente emocional es contemplado. Se busca la autonomía del alumno.	Se tienen en cuenta estos factores. El método considera la esfera emocional del alumno en su globalidad.	Se pueden considerar los diferentes estilos debido a que el programa de aprendizaje es abierto y responde a los intereses de los alumnos.	Se ve como un factor clave. Por ello, el docente trabaja para crear una atmósfera de trabajo tranquila.
Respuesta Física Total	Se considera importante. Se motiva al alumno con juegos. Poco a poco se da más protagonismo al aprendiz.	Se contemplan. El periodo silencioso permite reforzar su confianza antes de su producción oral.	El periodo silencioso puede establecerse teniendo en cuenta estos factores.	Es un método abierto que combinado con otros puede atender a distintos estilos de aprendizaje.	Se le concede gran importancia y se busca reducirla al máximo para favorecer el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

1.2.2. Otra contribución relevante: el Modelo del Monitor de Krashen

Otra de las contribuciones importantes que ha logrado dar relevancia a la dimensión afectiva del aprendiz de idiomas proviene de la Teoría o Modelo del Monitor desarrollada por Krashen (1985)⁶. Se trata de una de las primeras teorías que valoró el factor afectivo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

El lingüista Barry McLaughlin, en su libro “Theories of second-language learning” (1987), discute ampliamente el modelo propuesto por Krashen. Alude a la falta de definición de los términos aprendizaje y adquisición y a la insuficiente evidencia empírica de sus teorías, entre otras cuestiones. A pesar de que a fecha de hoy varios aspectos sigan siendo debatidos o discutidos, la Teoría del Monitor es considerada una de las más relevantes en el estudio de la adquisición/aprendizaje de idiomas y logró poner en el punto de mira a factores emocionales tan importantes como la motivación, la autoconfianza, la ansiedad o la actitud del estudiante.

El Modelo del Monitor está integrado por cinco hipótesis: 1) la hipótesis sobre la diferenciación entre adquisición y aprendizaje; 2) la hipótesis del monitor; 3) la hipótesis del orden natural; 4) la hipótesis del *input* y 5) la hipótesis del filtro afectivo.

La primera hipótesis formula que la adquisición y el aprendizaje de una lengua son dos procesos independientes para desarrollar la destreza en una segunda lengua. El primero se lleva a cabo inconscientemente de manera similar a cómo se adquiere la primera lengua mientras que el aprendizaje es un proceso consciente con el que se alcanzan determinados “conocimientos sobre la lengua”.

Partiendo de esa diferenciación, la segunda hipótesis del monitor explica de forma metafórica la relación entre aprendizaje y adquisición aludiendo a que el aprendizaje tiene como única función la de actuar como “monitor” o “supervisor” de las producciones orales o escritas realizadas en la segunda lengua. Es decir, el aprendiz produce enunciados en la lengua extranjera de forma espontánea gracias a la competencia adquirida y lo aprendido en esa lengua (reglas de gramática) funciona como una “guía gramatical” de consulta que se utiliza antes o después de la producción para corregir o mejorar la misma. De acuerdo con Krashen (1982, p.16), el

⁶ Stephen Krashen es una de las figuras más relevantes a nivel mundial en las áreas de adquisición y educación de lenguas. Posee, entre artículos y libros, más de 450 publicaciones que contribuyen a los campos de la adquisición de un segundo idioma, la educación bilingüe y la lectura. Actualmente, Krashen promueve el uso generalizado en la educación, como herramienta para adquirir un segundo idioma, la lectura voluntaria con libre elección de los títulos por parte de los alumnos y con un peso mínimo en la evaluación.

aprendiz se puede servir en sus producciones de esta “guía gramatical” siempre y cuando se cumplan tres condiciones —que son necesarias pero no suficientes para todos los aprendices de idiomas—:

- 1) *Tiempo*. Para poder pensar y utilizar las reglas gramaticales de forma efectiva el aprendiz necesita disponer de suficiente tiempo. El ritmo normal de las conversaciones no concede tiempo a la mayoría de los hablantes para llevar a cabo esta tarea sin que la fluidez de su discurso o la atención a su interlocutor se vean afectadas.
- 2) *Preocupación consciente por la forma correcta del enunciado*. Aun con tiempo, muchas veces el aprendiz presta más atención a lo que dice que a cómo lo dice.
- 3) *Conocimiento de la regla gramatical que corresponda*.

Respecto a la tercera hipótesis, del orden natural, Krashen (1985, p. 1) sostiene que las reglas gramaticales se adquieren en un orden natural predecible que no tiene que ver con el orden en que son enseñadas en el aula de idiomas y que tampoco depende únicamente de la simplicidad de su forma. Según el lingüista, la adquisición de otra lengua sigue una cierta secuencia y los estudiantes van aprendiendo nuevas formas cuando están realmente preparados para ello.

Por otro lado, la hipótesis del *input* alude a que el idioma solo se adquiere cuando el caudal lingüístico está “ligeramente” por encima del nivel de competencia que tiene el aprendiz. Es decir, para que la adquisición de la lengua extranjera tenga lugar es necesario que el aprendiz reciba un *input* asequible y comprensible. Esta teoría es un punto clave del Modelo de Krashen⁷. No obstante, para el autor esta no es la única condición para que se produzca la adquisición porque es también indispensable que el aprendiz se encuentre emocionalmente receptivo al *input* comprensible que se le presenta.

De esta manera, la última de las hipótesis formuladas por Krashen fue la del “filtro afectivo”, que según el autor puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso en el aula de lengua extranjera. Para formular esta hipótesis, el lingüista retomó el concepto de filtro afectivo propuesto en 1977, por primera vez, por Dulay y Burt y consideró los hallazgos de la década de los años setenta que confirmaban la relación

⁷ Frente a la importancia dada al “input comprensible” numerosos autores, entre ellos: Spada (1990), Wu (1994) y Zhou (1991), han destacado también la condición del “output comprensible” y la necesidad de realizar producciones en la lengua meta para que la adquisición tenga lugar.

que tenían determinados factores afectivos con el éxito en la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982, pp. 30-31). La mayor parte de esas investigaciones tenían que ver con el estudio de las variables motivación, autoconfianza y ansiedad.

El filtro afectivo alto puede ser definido como "el bloqueo mental que impide que los aprendices utilicen completamente para la adquisición del lenguaje el *input* comprensible recibido" (Krashen, 1985, p. 3). La hipótesis establece que la afectividad del estudiante interviene en el proceso de adquisición de la lengua. Esta afectividad, metafóricamente hablando, actúa como una pantalla o filtro afectivo invisible que puede obstaculizar el aprendizaje. Las variables emocionales que intervienen de forma más destacada en este filtro o barrera son la motivación, la autoconfianza y la ansiedad del alumno. En otras palabras, los bajos niveles de motivación, la escasa autoconfianza y los altos niveles de ansiedad actúan como una barrera psicológica o "filtro afectivo" negativo en la mente del aprendiz que impide que el *input* recibido sea procesado con éxito. Si este filtro se encuentra en unos niveles altos puede resultar un impedimento manifiesto para el aprendizaje. Sin embargo, un filtro bajo (alta motivación y autoconfianza y baja ansiedad) se traduce en una adquisición más factible y efectiva de la segunda lengua.

Un punto destacable en relación con el filtro afectivo es que este está más bajo cuando el aprendiz se encuentra tan involucrado en el mensaje que recibe en la lengua meta que olvida, temporalmente, que está leyendo o escuchando en una lengua diferente a la suya (Krashen, 1985, p. 4, citando a Krashen, 1982a).

De acuerdo con Krashen (1982, p. 32), la implicación pedagógica de la hipótesis del filtro afectivo supone que el objetivo de la enseñanza de la lengua meta no debe ser solo suministrar suficientes *inputs* comprensibles sino también procurar una situación de aprendizaje que propicie un filtro bajo en el alumnado. Según el autor, un profesor de idiomas efectivo es alguien que puede proporcionar un *input* y ayudar a hacerlo comprensible en una atmósfera de baja ansiedad.

A pesar de que algunas cuestiones necesitarían ser revisadas, las teorías de Krashen han servido para avanzar en la comprensión de la adquisición de la lengua extranjera y llamar la atención sobre el papel que desempeñan los factores emocionales. De hecho, las variables emocionales con las que se relaciona el filtro afectivo (motivación, ansiedad y autoconfianza) son factores principales que hay que considerar en el aula de idiomas y que, debido a su complejidad, siguen necesitando más análisis y, sobre todo, nuevas investigaciones.

1.2.3. La consideración actual de la afectividad en el aula de idiomas

Además de las contribuciones de la psicología humanista y del Modelo del Monitor de Krashen a la puesta en valor del componente afectivo, desde los años setenta y, principalmente, en las últimas décadas, han sido cada vez más numerosos los estudiosos e investigadores que han ido sustentando con sus teorías y hallazgos la importancia de los factores emocionales en el aprendizaje de idiomas.

En 1975, la investigación que realizó Chastain para estudiar de forma comparada el peso del componente afectivo y cognitivo del aprendiz de lengua extranjera concluía que la afectividad tiene, al menos, tanta influencia como las capacidades cognoscitivas en los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Gardner y MacIntyre (1993) u Onwuegbuzie, Bailey y Daley (2000) también resaltarían la influencia de la dimensión afectiva del estudiante en el logro de la segunda lengua.

Por otro lado, Brown (2000, p. 142) señalaba que si elaborásemos teorías de adquisición de una segunda lengua y métodos de enseñanza basados exclusivamente en consideraciones cognitivas estaríamos dejando al margen la parte más relevante del comportamiento humano, el dominio afectivo.

Los resultados de la investigación de Arnold (2001), citado en Arnold (2006), son uno de los ejemplos que corroboran la anterior afirmación. La autora llevó a cabo una “enseñanza holística” con un grupo de estudiantes y una enseñanza más tradicional con otro. En el primer caso, tuvo en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno, se enfatizaron cuestiones como la dinámica de grupos y se potenció la confianza y autoestima, la creatividad, la capacidad del alumno de ejercer la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y de trabajar con autonomía, la habilidad de hablar en público, el apoyo grupal y el conocimiento de los demás y de sí mismos. En el segundo caso, la enseñanza se centró en la realización de actividades del tipo “presentación-práctica-producción”. Los hallazgos del estudio mostraron un mayor nivel de aprendizaje en el primer grupo además de un incremento de la motivación hacia la asignatura y de la percepción del aprendizaje como un proceso ameno.

Por su parte, Hooper Hansen (2000, p. 232) destaca la influencia, positiva o negativa, que ejercen los factores emocionales en el aprendizaje de idiomas. Argumenta que las emociones negativas producen, normalmente, algunas reacciones defensivas de pasividad que son habituales en las aulas —quedarse dormido, “soñar

despierto”, estar mentalmente inactivo— u otras reacciones de cierta agresividad, mientras que las emociones positivas, como en el caso del estudio de Arnold, tienen un efecto contrario y preparan la mente para el aprendizaje.

Desde las mismas consideraciones afectivas, Stevick (2000, pp. 74-75) pone de relieve cómo interviene la afectividad en el funcionamiento de la memoria y, por tanto, en el aprendizaje. El autor considera que la afectividad tiene un papel muy importante en el proceso de cambiar los recursos internos del alumno para que sean más útiles y explica cómo esta lleva a cabo su papel de cinco maneras: 1) los datos emocionales son *almacenados* de forma conjunta en unas determinadas estructuras de la memoria que son compartidas con otros tipos de datos e incluso podría decirse que es en torno a los sentimientos como se organizan esas estructuras; 2) los datos afectivos pueden *invocar* a otro tipo de datos concretos provenientes de la memoria a largo plazo. Pero si esos datos suplementarios son negativos pueden convertirse en *obstáculos* que disminuyen la capacidad de procesamiento del estudiante e impiden que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente; 3) la dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo; por otro lado, 4) la afectividad ejerce un papel importante a la hora de iniciar la *reproducción voluntaria* de la lengua meta e incide también en la respuesta de *reproducción involuntaria*; 5) incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, los aspectos emocionales todavía pueden interferir en nuestra capacidad de *hacer uso* de esa memoria.

En definitiva, las diversas investigaciones que han estudiado la influencia de variables como la autoestima, motivación o ansiedad lingüística del alumno han constatado la importancia del componente emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Çubukçu, 2008; Dewaele, 2007, 2011; Gkonou, 2013; Lahuerta, 2014 o Ozturk & Gurbuz, 2013; entre otros).

En los últimos años, se ha producido un notable incremento de la preocupación por estos factores por parte de muchos profesionales de la enseñanza de idiomas. Su labor educativa se lleva a cabo, en general, desde unos planteamientos actuales de la enseñanza de idiomas que han optado por un enfoque comunicativo, que tiene como punto de apoyo El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por ello, las siguientes secciones se dedican a las consideraciones afectivas que tienen los *enfoques comunicativos y por tareas* así como *El Marco Común Europeo de Referencia*.

1.2.3.1. La afectividad en los enfoques comunicativo y por tareas

El objetivo de este apartado es comentar el papel que tiene el componente afectivo del aprendiz en los enfoques⁸ de enseñanza en el siglo XXI: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Para ello, tal y como se ha hecho con los métodos comentados⁹ previamente, se abordarán en cada uno de los enfoques sus peculiaridades, para poner después el acento en la importancia que se concede al componente afectivo del discente.

El enfoque comunicativo

Como se ha comentado anteriormente, los métodos de enfoque humanista nacieron, en parte, por su oposición a la falta de consideraciones afectivas del audiolingualismo imperante en los años 50 y 60. Ahora bien, paralelamente al desarrollo de estos métodos, se produjeron una serie de cambios en el campo de la lingüística y en las necesidades de formación en idiomas a nivel europeo que llevaron al desarrollo de un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este nuevo enfoque, que se opuso al estructuralismo audiolingual, fue denominado *enfoque comunicativo* y es uno de los que predomina en la enseñanza actual.

Respecto a los cambios en el campo de la lingüística, las aportaciones de Chomsky fueron un factor clave. El lingüista y filósofo estadounidense demostró que las teorías estructurales del lenguaje eran incapaces de explicar las características fundamentales de la lengua: la creatividad y singularidad del discurso. De esta manera, planteó que la forma del lenguaje no podía separarse del significado lo que cuestionó uno de los principios fundamentales de la lingüística estructural: la mayor importancia otorgada a la forma del lenguaje. A partir de ahí, expertos británicos de lingüística aplicada destacaron el potencial funcional y comunicativo de la lengua y la necesidad de priorizar la competencia comunicativa del aprendiz por encima del mero dominio de las estructuras lingüísticas, lo que fue promovido por estudiosos como Christopher Candlin y Henry Widdowson que se apoyaron en lingüistas funcionalistas como John Firth y M. A. K. Halliday, entre otros (Richards & Rodgers, 2001, p. 153).

⁸ A diferencia del método que se plasma en un programa único, el enfoque puede ser desarrollado en más de un tipo de programa; cada uno con sus características pero compartiendo algunas peculiaridades propias del enfoque en el que se originan. Si bien en los años 80, la distinción entre método y enfoque preocupaba a lingüistas y profesionales de la enseñanza de idiomas, en los 90, era habitual la referencia como enfoque tanto a los *métodos* como a los propios *enfoques* (Ceular, 1993, pp. 115-116), algo que ocurre en la actualidad.

⁹ Vid. Apartado 1.2.1.

Al mismo tiempo, fueron surgiendo en Europa nuevas necesidades de formación en lenguas extranjeras, en gran medida, como consecuencia del funcionamiento del Mercado Común. Este nuevo panorama llevó al Consejo de Europa a una búsqueda prioritaria de nuevos métodos de enseñanza de idiomas. Como parte de los resultados del trabajo de sus expertos, en 1972, el lingüista británico Wilkins realizó una propuesta de definición funcional o comunicativa de la lengua.

Hay que destacar el esfuerzo realizado por Wilkins (1972) para describir los elementos que subyacen a los usos comunicativos de la lengua y por la diferenciación que estableció entre categorías nocionales, de naturaleza semántico-gramatical (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, localización, frecuencia, etc.) y categorías funcionales, de naturaleza pragmática (peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.) (Del Moral-Barrigüete, 2010, pp. 76-77).

El Consejo de Europa incorporó el análisis semántico/comunicativo de Wilkins a un sistema de especificaciones para el desarrollo de un programa comunicativo para la enseñanza de idiomas de primer nivel o nivel umbral¹⁰. Las especificaciones de este primer nivel tuvieron gran influencia para el diseño de programas comunicativos y libros de texto. A partir de mediados de los años 70, el enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua contaba con una gran aceptación en toda Europa (Richards & Rodgers, 2001, pp. 154-155).

Hay que resaltar que el enfoque comunicativo no responde a una única concepción universal. Para algunos autores consiste en la integración en la enseñanza de la lengua de sus aspectos gramaticales, funcionales, pragmáticos y sociolingüísticos. Para otros, significa usar procedimientos donde los aprendices trabajen en parejas o grupos empleando los recursos lingüísticos disponibles en la resolución de tareas. De hecho, debido a la variedad de matices existentes, Del Moral-Barrigüete (2010, p. 76) habla de “enfoques comunicativos”, en plural, y resalta como orientación común a todos ellos la de poner el acento en el desarrollo de la competencia discursiva. Por su parte, Howatt (1984) hace una distinción entre dos versiones de la enseñanza comunicativa de la lengua: una “fuerte” —que parte de la idea de que la lengua se adquiere por medio de la comunicación y es necesario usarla para ello— y otra “débil” —que fue la práctica estándar en los años 70 y enfatiza la necesidad de proporcionar a los aprendices oportunidades para el uso de la lengua con propósitos comunicativos a la vez que intenta integrar estas actividades con otras

¹⁰ En español: Nivel Umbral. Este nivel define el grado mínimo de dominio de la lengua extranjera que un aprendiz debe alcanzar para poder usar la lengua en situaciones cotidianas y temas habituales; es un nivel que permite establecer relaciones sociales con hablantes de la lengua extranjera.

en un programa de enseñanza de la lengua más amplio (Richards & Rodgers, 2001, pp. 154-155).

En resumen, el enfoque comunicativo tiene como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa¹¹ del aprendiz. Conforme señalan Richards y Rodgers (2001), este enfoque parte de una serie de principios que reflejan una visión comunicativa del lenguaje y su aprendizaje y puede ser usado para apoyar una amplia variedad de procedimientos en el aula. Estos principios son:

- Los aprendices aprenden la lengua usándola para comunicarse.
- La comunicación auténtica y significativa debería ser el objetivo de las actividades del aula.
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- La comunicación implica la integración de las diferentes habilidades en la lengua.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que implica ensayo y error (p. 172).

Como apunta Hernández-Reinoso (2000), el enfoque comunicativo “intenta integrar el *hacer* de los conductistas desde la óptica de un hacer con sentido y significado, el *pensar* propio de los cognitivistas y el *sentir*, la afectividad, la empatía y el ambiente relajado de los humanistas” (p.149). De esta forma, toma de la psicología humanista el énfasis en el trabajo y las dinámicas de grupos, la búsqueda de la sensibilidad, el sentido de la necesidad del crecimiento personal y la libertad del alumno para enfrentarse, sin el control directo del docente, a los problemas o tareas que debe resolver (*op. cit.*, pp. 143-150). Su componente humanista otorga al alumno un papel central en el que sus variables individuales, motivación, creatividad y autonomía son importantes. El profesor es el encargado de disminuir el filtro afectivo y de propiciar una atmósfera de trabajo agradable y de respeto mutuo donde los alumnos puedan expresar sus opiniones. Su papel es el de facilitador de la comunicación, participante independiente, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo (Fernández-Martín, 2009, p. 11).

¹¹ La propuesta de “competencia comunicativa” de Hymes y Gumperz sustituye el concepto de “competencia lingüística” de Chomsky centrada en el conocimiento gramatical de naturaleza abstracta. Lo que configura la competencia comunicativa es el conocimiento del uso y condiciones de uso de las estructuras lingüísticas (Zanón, 2007, p.16). Posteriormente, Canale y Swain (1980) establecieron dentro de la competencia comunicativa cuatro subcompetencias: la competencia lingüística, la competencia socio-lingüística, la competencia estratégica y la competencia discursiva (Brown, 2000, pp. 246-247).

El enfoque por tareas

Para algunos autores, entre ellos Jane Willis (1996)¹², el *enfoque por tareas* surge como el desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa de la lengua, ya que este está basado en varios de sus principios anteriormente comentados: el aprendizaje de la lengua requiere de actividades de comunicación real; el uso de la lengua en tareas significativas promueve su aprendizaje y el lenguaje que tiene interés para el aprendiz facilita el proceso de adquisición (Richards & Rodgers, 2001, p. 223).

El enfoque por tareas consiste en asignar a los aprendices diversas *tareas* para ofrecerles la oportunidad de que utilicen la lengua meta durante el desarrollo de las mismas y, posteriormente, en la presentación de la solución o resultado alcanzado. Son muchos los autores que ofrecen diferentes definiciones de *tarea*. No obstante, como señalan Richards y Rodgers (2001, p. 224), de forma general, se entiende que una *tarea* es cualquier tipo de actividad o propósito que se lleve a cabo utilizando la lengua meta —leer un mapa y dar indicaciones, hacer una llamada de teléfono o escribir una carta—. Siguiendo el modelo metodológico propuesto por Willis (1996) la realización de la tarea responde a la siguiente estructura:

1. Una fase previa (*pre-task*) en la que el docente introduce el tema y explica en qué consiste la tarea;
2. El ciclo de la tarea (*task-cycle*), propiamente dicho, que se divide en tres momentos (*Task/Planning/Report*). En un primer momento (*Task*), los estudiantes en parejas o grupos reducidos realizan la tarea mientras el profesor “monitoriza” la actividad y estimula a los estudiantes; en una segunda etapa (*Planning*), los alumnos se preparan para comunicar el resultado de su tarea—practican su discurso o lo escriben—, el profesor asesora a los estudiantes; en la última etapa (*Report*), los alumnos presentan su informe a sus compañeros. El profesor dirige esta etapa marcando las intervenciones y, de acuerdo a las mismas, proporciona el adecuado *feed-back* en relación al contenido de la tarea;
3. Una fase de post-tarea (análisis y práctica). En esta fase, se analiza léxico y/o estructuras gramaticales y se practica lo analizado por medio de la realización de ejercicios.

¹² Jane Willis es uno de los referentes del enfoque por tareas: Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, U.K.: Longman.

En la literatura sobre el enfoque por tareas encontramos distintas maneras de clasificar las tareas. Por ejemplo, Willis (1996) se refiere a seis tipos diferentes de tareas de acuerdo con las siguientes acciones: elaborar listas, ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales y realizar tareas creativas.

Por su parte, Richards y Rodgers (2001, p. 231) señalan que Nunan (1989) sugiere el empleo de dos tipos de tareas: tareas relacionadas con las necesidades de la lengua en el mundo real (por ejemplo, utilizar el teléfono) y tareas pedagógicas que tienen una base psicolingüística en las teorías de adquisición de la segunda lengua pero que no necesariamente reflejan tareas del mundo real (por ejemplo, una tarea en la que dos estudiantes tienen que intercambiar información para completar una actividad —*information-gap task*—). A grandes rasgos, se puede decir que los currículos de tareas proponen una organización del curso de idiomas en torno a dos tipos de tareas: tareas comunicativas del uso del lenguaje en situaciones cotidianas de comunicación y tareas de aprendizaje centradas en aspectos concretos del sistema lingüístico (Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1990).

En cuanto al papel del docente y del discente en el enfoque por tareas, Richards y Rodgers (2001, pp. 235-236) apuntan que el rol que tiene el aprendiz es: el de participante de un grupo, ya que se trabaja con frecuencia en parejas o grupos reducidos; el de ser su propio “monitor” a la hora de realizar las tareas y el de alumno con iniciativa para buscar soluciones ante la falta de recursos propios. Por su parte, al profesor le corresponde: seleccionar, adaptar o crear y secuenciar las tareas de aprendizaje de acuerdo con las necesidades, intereses y nivel de competencia de los alumnos; preparar a los aprendices para que sean capaces de realizar las tareas y lograr que los aprendices tomen conciencia de la *forma* de la lengua.

Hay un amplio consenso en que las *tareas* incrementan la motivación del aprendiz y, por consiguiente, su aprendizaje. Esto se debe a que las tareas requieren que los aprendices utilicen un lenguaje auténtico, tienen una estructura bien definida, son variadas en cuanto a formato, pueden incluir actividad física, implican compañerismo y colaboración, pueden utilizar experiencias anteriores del aprendiz y se adaptan y fomentan diversos estilos de comunicación (Richards & Rodgers, 2001, p.229). Por tanto, se puede afirmar que para que las mismas se realicen de forma satisfactoria se debe prestar atención a los aspectos de la esfera afectiva del alumno: sus intereses, autonomía, creatividad, estilo de aprendizaje, ansiedad, extraversión/introversión, etc. así como al ambiente de trabajo del grupo, que debe

permitir la necesaria interacción y *negociación de significado*¹³ (solicitudes de aclaración, repeticiones, confirmaciones, etc.) entre compañeros para facilitar la adquisición de la lengua meta.

1.2.3.2. Consideraciones afectivas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

El documento denominado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación* fue el resultado, tras más de diez años de trabajo, de la iniciativa del Consejo de Europa para potenciar el dominio de las lenguas entre los europeos con el fin de mejorar su comunicación. Aunque no se trata de un documento prescriptivo, sino orientativo, en la práctica constituye un modelo internacional para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Además, establece unos niveles de dominio de la lengua que sirven de referencia a los docentes y discentes de diferentes países.

En el documento *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (2002) se pone de manifiesto de forma explícita la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En su apartado 5.1.3 “La competencia existencial (saber ser)” se señala que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (p.103).

Por otro lado, en el punto 7.3. “La dificultad de la tarea”, reconoce que a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea en la lengua meta para un alumno concreto hay que tener en cuenta sus características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística. Los factores afectivos que se recogen en este punto son los siguientes: la autoestima del alumno; su motivación e implicación en la tarea; su estado físico y emocional y su actitud.

¹³ Según Long (1996), “la negociación de significado (*negotiation for meaning*) es el proceso en el cual, en un esfuerzo por comunicarse, aprendices y hablantes competentes proporcionan e interpretan señales propias y la comprensión percibida de sus interlocutores, lo que provoca ajustes en la forma lingüística, en la estructura de la conversación y el contexto del mensaje, o en los tres, hasta alcanzar un nivel de entendimiento aceptable” (p. 418). La negociación de significado es el proceso por el que dos o más interlocutores identifican y luego intentan resolver un fallo en la comunicación (Ellis, 2005, p. 51).

Respecto a la autoestima, el MCERL expone que la imagen positiva de uno mismo puede contribuir al éxito en la realización de la tarea y que la autoestima le proporciona al alumno seguridad en sí mismo para insistir en la consecución de la tarea. Además, se menciona que un aprendiz con autoestima interactúa cuando necesita solicitar aclaración o confirmar lo que ha entendido a la vez que está dispuesto a asumir mayores riesgos en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la implicación y la motivación del aprendiz, el MCERL señala que hay más probabilidades de éxito en la ejecución de una tarea cuando se consigue en el alumno una alta implicación. La motivación intrínseca y la implicación del alumno pueden surgir por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que la misma pueda tener, por ejemplo, para las necesidades comunicativas reales o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras). Al mismo tiempo, se reconoce en el MCERL que la motivación extrínseca —como el reconocimiento de los demás— también desempeña un papel importante para completar la tarea con éxito.

Asimismo, se hace un reconocimiento a la influencia que puede tener el estado físico y emocional del alumno aludiendo a que es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que esté cansado o intranquilo.

Por último, el MCERL se refiere a la actitud del aprendiz e indica que las siguientes actitudes disminuirán la dificultad inherente a la tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales:

- Actitudes de interés y apertura hacia lo que es una cultura diferente.
- Una disposición adecuada a relativizar la propia perspectiva cultural y sistema de valores para asumir el papel de “intermediario cultural” entre la propia cultura y la cultura extranjera para resolver malentendidos y conflictos interculturales.

Podemos observar que aunque en el documento el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se señalen solamente cinco factores afectivos, en la justificación de la trascendencia de los mismos se está aludiendo, de manera implícita, a otros factores también. De esta forma, cuando se expone la variable autoestima, esta se relaciona con la autoconfianza y la autoeficacia del discente; al nombrar el estado emocional, se hace una referencia a la influencia de la intranquilidad o ansiedad en el aprendizaje y respecto a la actitud del alumno ante la lengua extranjera

se tiene en cuenta la influencia de otra variable emocional como es la empatía. Todo ello da evidencia de la importancia y amplitud de la dimensión emocional del aprendizaje de idiomas y de cómo todos sus componentes se interrelacionan.

Tal como señala Maati (2013, pp.119-120) y, tras el análisis realizado, se puede decir que en las últimas décadas el interés por las variables individuales de los aprendices de idiomas y, en particular, por su componente afectivo y su papel en el aprendizaje (motivación, transacciones en el aula, estilos de aprendizaje, etc.) es uno de los elementos esenciales incorporados a la enseñanza de idiomas.

Parece conveniente que en la clase de lenguas extranjeras los aspectos emocionales sean tenidos cada vez más en consideración como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que los componentes afectivos positivos sean potenciados y aquellos negativos minimizados para así contribuir a propiciar resultados de aprendizaje satisfactorios de acuerdo con las capacidades y expectativas de los estudiantes. Pero, ¿cuáles son los aspectos emocionales primordiales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a los que los docentes deben prestar una mayor consideración?

1.3. Factores individuales conectados con la afectividad más relevantes en el aprendizaje de idiomas

En gran parte de la literatura especializada en el aprendizaje de segundas lenguas se utiliza el término *diferencias individuales* en alusión a factores no lingüísticos del alumno que influyen en el aprendizaje (Gass & Selinker, 2001, p. 329). El presente apartado se ocupa de una serie de factores individuales del estudiante que están conectados con la afectividad.

La dimensión afectiva del aprendizaje es difícil de describir científicamente. Son muchas las variables relacionadas con la parte emocional del comportamiento humano que están implicadas en el aprendizaje de una segunda lengua y la tarea de clasificar o categorizar estas variables resulta muy complicada (Brown, 2000, pp. 142-143). No obstante, la literatura destaca como algunas de las variables más influyentes la motivación, la ansiedad lingüística y la actitud del aprendiz ante la lengua meta y estas han sido, entre otras, las que han acaparado gran parte de la atención de los investigadores (Henter, 2014). Como se ha visto, la teoría sobre adquisición de segundas lenguas de Krashen gira también en torno a estos factores. En la misma

línea, Kralova, Skorvagova, Tirpakova y Markechova (2017) apuntan que desde que, en la segunda mitad del siglo XX, los investigadores empezaran a reconocer que los factores afectivos tenían la misma relevancia que los cognitivos en el aprendizaje, una de las variables afectivas más examinadas en el campo de las lenguas extranjeras ha sido la ansiedad lingüística.

Otros estudiosos, como Gardner (1985), Arnold y Brown (2000), Brown (2000) y Dewaele (2011), que también han abordado la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas, han coincidido en atribuir especial importancia al papel que ejerce la ansiedad lingüística así como al valor positivo del componente motivacional. Además, uno u otro han prestado atención a los siguientes aspectos: las actitudes lingüísticas del aprendiz, su autoconfianza, extraversión o introversión, autoestima, empatía, capacidad de asumir riesgos, etc.

Los siguientes apartados de este primer capítulo se dedican a variables afectivas relevantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con la bibliografía consultada. Se comienza por la motivación y la autoestima, para continuar con la autoeficacia y la autoconfianza y terminar con la extraversión e introversión y los estilos de aprendizaje. El conocimiento de la naturaleza de estos factores facilitará también la comprensión del papel que pueden ejercer dentro del fenómeno de la ansiedad lingüística objeto de esta Tesis Doctoral.

1.3.1. Motivación

Bisquerra apunta (2009, p. 194) que la palabra motivación tiene la misma raíz latina que emoción (*movere*) y que se trata de las dos caras de la misma moneda porque la emoción también predispone a la acción. De acuerdo con este autor (*op. cit.*):

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo del organismo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 193).

En realidad, debido a la complejidad del concepto motivación no existe una única definición consensuada. Sin embargo, la mayoría de los estudiosos están de acuerdo en que este constructo concierne a la dirección y magnitud del comportamiento humano. Es decir, a la elección de nuestras acciones así como a la persistencia y esfuerzo realizado en torno a las mismas. De esta forma, la motivación es la responsable de: las decisiones que toman las personas para llevar a cabo una determinada acción o comportamiento, de la duración de ese deseo de acción y de la cantidad de esfuerzo que se dedica (Dörnyei & Ushioda, 2013, p. 4).

En la misma línea, Fernández-Abascal (2000, pp. 27-29) expone que una conceptualización global de la motivación que integre todos los aspectos que la componen (determinantes, energías y direcciones) la define como el campo de estudio de un proceso multideterminado que energiza y direcciona el comportamiento. Según este autor, en la motivación intervienen una serie de determinantes o factores internos que ejercen la tracción del comportamiento y otra serie de factores externos que lo propulsan. Los principales factores internos son la herencia o programación genética del organismo, la homeostasis —el mantenimiento de niveles óptimos de activación del organismo—, la tendencia al crecimiento o mejora de las propias capacidades y los procesos cognitivos, es decir, los planes y propósitos, metas e intenciones. Entre los determinantes externos se encuentran: lo aprendido, referido a la adquisición, modificación y mantenimiento de patrones de conducta por efecto del aprendizaje; la interrelación social, referida a la influencia de las situaciones sociales y la presencia de otras personas y el hedonismo —la búsqueda del placer y la evitación del dolor—.

El estudio de la motivación ha sido abordado desde cuatro grandes enfoques generales: 1) biológico; 2) comportamental o basado en el aprendizaje; 3) cognitivo-social y 4) basado en las diferencias individuales (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002, p. 160). Estos enfoques han dado lugar al desarrollo de un gran número de teorías. Se podría decir que cada uno de los modelos teóricos desarrollados ha concedido mayor importancia a una serie de motivos concretos de entre todos los posibles que intervienen en el comportamiento de los sujetos. Algunas de las teorías que han alcanzado más relevancia son: la *Teoría de la motivación por el logro* de Atkinson y Raynor (1974); la *Teoría de la autodeterminación* de Deci y Ryan (1985), que hace referencia a la motivación intrínseca y extrínseca o la *Teoría de la eficacia personal* de Bandura (1997), que señala como motivo para emprender ciertas acciones la valoración positiva de las propias capacidades.

En lo que concierne a la motivación específica para aprender idiomas extranjeros, como se ha indicado anteriormente, esta se ha considerado como uno de los principales factores en la adquisición de un segundo idioma. Muchas de las investigaciones sobre el papel que ejerce este factor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se han inspirado en el modelo teórico y los instrumentos de medida¹⁴ desarrollados por los psicólogos canadienses Gardner y Lambert (1972), citados en Dörnyei (1994, p. 273). Estos autores distinguieron en sus inicios entre dos tipos de motivación para aprender una lengua extranjera: una *integradora* y otra *instrumental*. La primera hacía referencia a que era el interés o el deseo del estudiante de relacionarse con otra cultura e incluso integrarse en ella lo que le hacía aprender la lengua meta. Por su parte, la motivación instrumental se relacionaba con los deseos del alumno de aprender una lengua extranjera por razones prácticas como mejorar su curriculum académico o incrementar sus opciones de empleabilidad (Gardner & Lambert, 1972). Más tarde, Gardner y McIntyre (1991) se referirían más apropiadamente a esta dicotomía como un tipo de *orientación* en lugar de un tipo de *motivación* para hablar de *orientación integradora* y *orientación instrumental*. Es decir, según sea el contexto del aprendiz académico (orientación instrumental) o tenga una orientación social o cultural (orientación integradora) puede haber distintas necesidades que satisfacer en el aprendizaje de la lengua. La importancia de distinguir entre *motivación* y *orientación* radica en que dentro de cada orientación uno puede tener alta o baja motivación (Brown, 2000, pp. 162-163).

Posteriormente, Richard Clément (Clément, 1980; Clément et al. 1994) añadió al modelo de la motivación comentado el elemento de *confianza lingüística en uno mismo* como un subsistema significativo de la motivación (Dörnyei, 2008, p. 37).

El Modelo de Gardner y Lambert era un modelo socio-psicológico que se centraba más en la dimensión social de la motivación que en el entorno académico del aula. Por ello, los trabajos de otros autores, desde un enfoque pedagógico, se dirigieron a contemplar nuevos aspectos cognitivos de la motivación por aprender que trataron de integrar con las contribuciones del modelo de Gardner, Clément y colaboradores (Dörnyei, 1994, pp. 273-274). Dörnyei (2008, pp. 39-42) recoge dos de los modelos más relevantes: el elaborado por Dörnyei (1994), mostrado en la Tabla 1.2 y el de Williams y Burden (1997).

¹⁴ Batería de cuestionarios AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery* o Batería de Pruebas de Actitud / Motivación), que mide los diferentes aspectos que intervienen en la motivación: actitudes, ansiedad, estímulo o ánimo por parte de los progenitores, evaluación del profesor y el curso, etc. Consultar en: Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London, ON: Univ. of Western Ontario.

Tabla 1.2. Modelo de la motivación en el ámbito de las L2 de Dörnyei (1994)

COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA	
A NIVEL DE LA LENGUA	Subsistema integrador de la motivación y Subsistema instrumental de la motivación
A NIVEL DEL ALUMNO	La necesidad de obtener logros La confianza en uno mismo: - ansiedad respecto al uso del idioma - Competencia percibida en el uso de la L2 - Atribuciones causales - Autoeficacia
A NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Componentes motivacionales relacionados con: 1. La asignatura 2. El profesor 3. El grupo-clase	1. Interés en la asignatura, relevancia de la asignatura para las propias necesidades, expectativas de éxito, satisfacción con el resultado. 2. Motivación afiliativa, por el tipo de autoridad (de control o de promoción de la autonomía), socialización directa de la motivación (modelos, presentación de tareas, retroalimentación). 3. Orientación a objetivos, sistema de normas y recompensas, cohesión del grupo, estructura objetivo de la clase (cooperadora, competitiva o individualista).

Fuente: Dörnyei (2008, p. 39)

Siguiendo el Modelo de Dörnyei (1994, pp. 279-280), el *nivel de la lengua* representa los elementos más tradicionales de la motivación, que están asociados con la orientación integradora e instrumental y que dependen del contexto. Por otro lado, el *nivel del alumno* incluye las características individuales del aprendiz. Concretamente, la confianza en sí mismo —aportada por Richard Clément— abarca varios aspectos (la ansiedad lingüística, la competencia autopercebida, la autoeficacia y las atribuciones de experiencias anteriores). Por último, el *nivel de la situación de aprendizaje* está compuesto de motivos intrínsecos y extrínsecos y condiciones motivacionales relativas a tres aspectos: la propia asignatura de lengua extranjera, el docente y el grupo-clase.

Por su parte, el esquema de la motivación de Williams y Burden (1997) agrupa los factores que intervienen en la motivación en el ámbito de la lengua extranjera en dos grandes categorías, la *interna* y la *externa*, reflejando determinadas teorías de la psicología pedagógica. En este modelo los determinantes de motivación intrínsecos engloban: el valor de la actividad percibido, el interés intrínseco de la misma, el sentimiento de agencia, el dominio, la concepción de uno mismo, las actitudes hacia el aprendizaje, la lengua y su comunidad, la edad y el género y otros estados afectivos

como la ansiedad o el miedo. En cuanto a los factores externos, estos incluyen: la presencia de personas significativas y la naturaleza de interacción con las mismas, las características del entorno de aprendizaje (comodidad, recursos, etc.) y otros motivos del contexto más amplio —expectativas y actitudes sociales, el sistema educativo local, etc.— (Dörnyei, 2008, pp. 40-42).

Posteriormente, Dörnyei realiza otras contribuciones teóricas a la motivación. En 1998, en colaboración con Ottó, desarrolla un modelo que se basa en un *enfoque orientado al proceso*. Este modelo aporta la consideración de la motivación como un proceso dinámico que se desarrolla en tres estadios: en la primera fase de *pre-acción*, existe una motivación para la selección de objetivos; la segunda fase, de *acción*, conlleva la motivación para la ejecución e implica una evaluación continua de multitud de estímulos del entorno. En esta etapa se mantiene la motivación y hay un progreso hacia el resultado; la última etapa, de *retrospección motivacional* o evaluación de los resultados alcanzados, influirá en la motivación para la elección de acciones futuras (Dörnyei & Ottó 1998, Dörnyei, 2001). Según expone Dörnyei (2006, p. 51), desde un enfoque orientado al proceso que ve la motivación no como un atributo estático sino como un sistema dinámico que fluctúa, se pueden explicar, a nivel de aula, los *altibajos* diarios de la motivación por aprender una lengua extranjera y los cambios que se producen en la motivación a lo largo del tiempo.

Por otro lado, Dörnyei y Ottó señalan que el hecho de que un estudiante tenga el estímulo necesario para fijar un determinado objetivo no comporta que esté lo suficientemente motivado para comprometerse con el esfuerzo que requiere alcanzar dicho objetivo. Hay un gran número de factores que influyen a la hora de convertir el objetivo fijado en una verdadera *intención*. De esta forma, el desarrollo de una intención implica un proceso de deliberación, de sopesar la viabilidad y la conveniencia de las opciones de que se dispone y de visualización de las posibles consecuencias de las acciones potenciales de uno. Entre los factores que intervienen en este proceso de formación de la intención se encuentran:

- La *expectativa de éxito* que tenga el estudiante que, a su vez, depende de una serie de variables que interactúan entre sí: autoeficacia y autoconfianza, dificultad percibida del objetivo, cantidad de apoyo esperado, ansiedad ante la segunda lengua, competencia percibida en la lengua meta, contacto con la misma, atribuciones causales en relación con éxitos o fracasos pasados, etc.
- *Cálculo de coste-beneficio*. El coste implica el componente negativo del objetivo. El alumno sopesa los aspectos positivos y negativos del mismo. Entre

los segundos están el tiempo y esfuerzo empleados así como los costes emocionales —por ejemplo, ansiedad o temor al fracaso— (1998, pp. 53-54).

Respecto a otros desarrollos más recientes de la motivación, también desde un enfoque dinámico, hay que mencionar *el Sistema Motivacional del Yo* (Dörnyei, 2009), compuesto por tres elementos fundamentales: *el yo ideal*, referido al hablante de la lengua extranjera que aspiramos ser y que nos motiva; *el yo necesario*, que alude a las cualidades que uno considera que debe poseer para alcanzar su objetivo y la *experiencia o situación de aprendizaje*, que está relacionada con todo lo que interviene en el contexto de clase (el ambiente del aula, los compañeros, el profesor, etc.).

Moreno-Bruna (2014) concluyó en su investigación que los estudiantes asociaban *el yo ideal* con la idea de triunfar profesionalmente y *el yo necesario* con la idea de obligación. De esta manera, *el yo ideal* es el elemento central en el *Sistema Motivacional del Yo*. Además, la autora señala que la imagen del *yo ideal* engloba no solo la imagen idealizada del aprendiz como hablante de la lengua extranjera sino además una actitud positiva hacia los hablantes y la cultura de la lengua meta.

Como se ha podido apreciar en los modelos teóricos de motivación expuestos la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera es un factor que siempre interviene, lo que da muestras de la interrelación existente entre ambos constructos. Se hará referencia a la misma en el capítulo siguiente.

1.3.2. Autoestima

En el apartado previo en el que se ha comentado el documento *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001)¹⁵, ya se ha hecho alusión a lo que comporta la *autoestima* en el aula de segundas lenguas. Este concepto se refiere, a grandes rasgos, a la valoración que cada sujeto realiza de sí mismo. Esta evaluación responde, por tanto, a una percepción personal que puede ser más o menos positiva o negativa y que, normalmente, es estable en el tiempo.

De acuerdo con Brown (2000, p. 145), la autoestima es probablemente el aspecto que más impregna el comportamiento humano, de tal manera que se podría decir que es necesario cierto grado de autoestima para lograr el éxito en cualquier actividad emocional o cognitiva que se lleve a cabo en la vida. El autor propone como definición de *autoestima*, por contar con una amplia aceptación, la elaborada por

¹⁵ Vid. Apartado 1.2.3.2.

Coopersmith (1967), que enuncia: autoestima es la evaluación que los individuos hacen y habitualmente mantienen respecto de ellos mismos; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto las personas se consideran capaces, importantes, valiosas o con posibilidades de éxito. En resumen, la autoestima es un juicio sobre la valía personal que se expresa en las actitudes que los individuos mantienen hacia ellos mismos. Es una experiencia subjetiva que el sujeto transmite a los demás verbalmente o a través de otros comportamientos expresivos.

Novoa (1991) denominó *escalera de autoestima* a los estadios por los que se supone atraviesa toda persona hasta alcanzar un nivel de autoestima satisfactorio: 1) autoconocimiento, 2) autoconcepto, 3) autoevaluación, 4) autoaceptación, 5) autorespeto y, finalmente, 6) autoestima (Montes de Oca, 2005, p. 62).

Por otro lado, Brown (2000, p. 146) señala que la autoestima se construye sobre la base de valoraciones externas y experiencias acumuladas y añade que se han descrito tres niveles de autoestima:

- *Autoestima a nivel global o general*, que es una concepción de la valía personal que se mantiene estable a lo largo del tiempo.
- *Autoestima situacional o específica*, que está asociada a las situaciones o entornos particulares de la vida (interacción social, trabajo, educación, etc.) o a los rasgos personales (inteligencia, capacidad de comunicación, etc.). En este caso, el grado de autoestima depende de cada situación o rasgo evaluado. De esta forma, un estudiante puede sentirse satisfecho consigo mismo a nivel global pero, al mismo tiempo, experimentar una baja autoestima en una determinada situación o entorno concreto (Scarcella y Oxford, 1992, citados en Oxford, 2000, p. 81).
- *Autoestima en relación con una determinada tarea* dentro de un contexto específico. Por ejemplo, en el entorno académico, podríamos hablar de la autoestima en referencia a las asignaturas. De esta forma, se puede aludir a una baja autoestima en relación con un campo específico de estudio y, a la vez, a una alta autoestima en otro —un alumno puede tener una baja autoestima en el aprendizaje del inglés pero alta en el de matemáticas— (Montes de Oca, 2005, p.69). La autoestima de tarea podría también referirse, ante el estudio de una lengua extranjera, a la autoevaluación sobre un aspecto determinado del proceso de aprendizaje: producción oral, expresión escrita, etc. o, incluso, un tipo de ejercicio de clase concreto (Brown, 2000, p. 146).

Montes de Oca (2005, pp. 62-63) enumera algunos de los rasgos habituales de las personas que experimentan baja autoestima y de aquellas que tienen un grado de autoestima alto. En el primer caso, las personas se caracterizan por ser menos estables emocionalmente y poseer una menor confianza en sí mismas; por otro lado, presentan un mayor grado de ansiedad y una menor tolerancia a la frustración, tienen un alto temor al fracaso, se muestran tímidas y su necesidad de aprobación es muy elevada. Por el contrario, una alta valoración de uno mismo se traduce en un mejor control de los propios impulsos, en una mayor capacidad para llevar a cabo la retroalimentación positiva con uno mismo y con los demás así como en una persistencia más elevada para buscar soluciones positivas a los problemas.

Todo lo expuesto deja constancia de que en el contexto académico la autoestima del estudiante es un elemento clave. Varias investigaciones en el campo de la didáctica de idiomas han demostrado que la autoestima favorece la adquisición y el rendimiento en la segunda lengua (De Andrés 1993 y 1996, citada en De Andrés, 2000; Hassan 2001, citado en Kara, 2013).

A menudo, se considera que la autoestima puede ir de la mano de otras variables diferentes pero muy relacionadas: la autoeficacia y la autoconfianza, que son analizadas en la siguiente sección.

Por otra parte, tal como señala Oxford (2000, p. 80), la autoestima también se relaciona con la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual será comentado en el siguiente capítulo.

1.3.3. Autoeficacia y autoconfianza

Para Goleman (1995, p. 153), detrás de sentimientos como el optimismo y la esperanza se encuentra la *autoeficacia*. Este concepto fue desarrollado por Albert Bandura (1987, p.416) quien, según recoge Rubio-Alcalá (2004), lo define como: "...los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (p. 187). Las creencias de autoeficacia son juicios específicos y situacionales de las propias capacidades: un juicio de autoeficacia en un curso avanzado de habilidades de lectura podría expresarse como "estoy seguro de que puedo obtener el B+" (Çubukçu, 2008, p. 149).

Dörnyei (1994, p. 277) menciona a Schunk (1991) quien apunta, en el mismo sentido, que la autoeficacia alude a la creencia u opinión que tiene un individuo sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea específica, creencia de eficacia que se desarrolla en función de los logros pasados y también a través de experiencias de observación (por ejemplo, observando a compañeros de aula) así como teniendo en cuenta la valoración y refuerzo recibido de otras personas, en especial, de progenitores o profesores, si hablamos de un entorno académico. En concreto, Bandura (1977, pp.195-198) clasificó las fuentes de las expectativas de eficacia personal en cuatro grandes categorías que denominó:

- *Éxitos de desempeño.* Esta fuente de información de la eficacia influye de forma especial porque se basa en las experiencias personales de maestría. Cuando se desarrolla una fuerte autoeficacia después de sucesivos éxitos el efecto negativo de un fallo ocasional es probable que se reduzca.
- *Experiencias vicarias* (expectativas desde la observación). Ver a otras personas llevar a cabo una actividad que inquieta sin consecuencias adversas puede generar en los observadores la expectativa de que ellos también mejorarán si intensifican y persisten en sus esfuerzos.
- *Persuasión verbal.* Las expectativas de eficacia que proceden de la persuasión verbal de otras personas son más débiles que las que resultan de los propios logros.
- *Activación emocional.* Debido a que en las situaciones que el individuo experimenta ansiedad normalmente su rendimiento se debilita, las personas tienen mayores expectativas de éxito cuando no se encuentran estresadas.

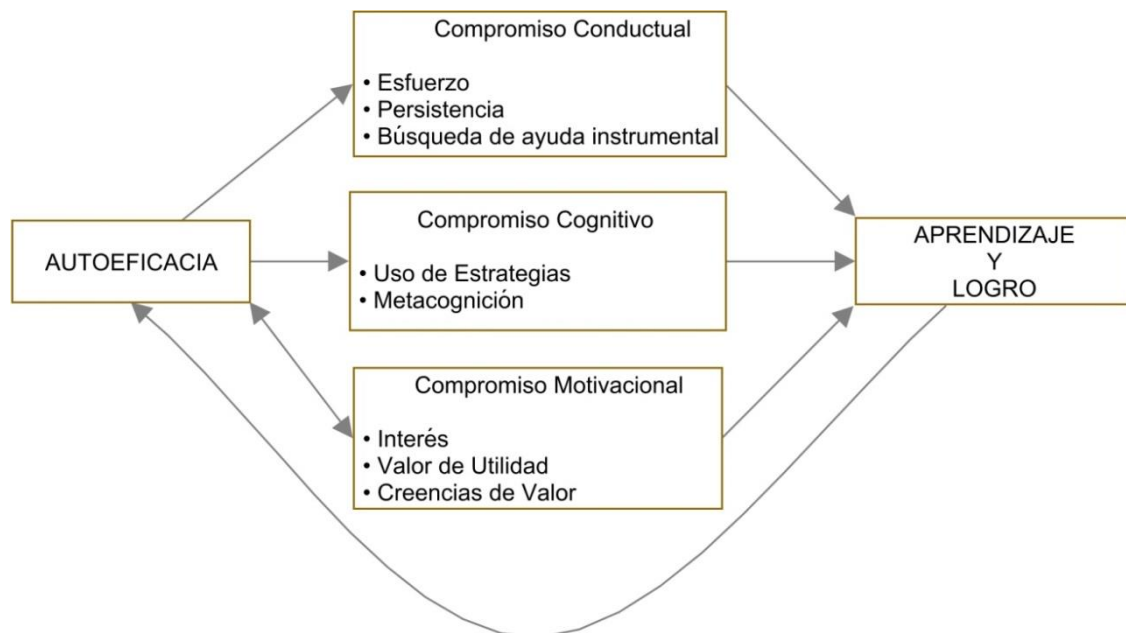
El autor (*Ibidem*, p. 212) postula que existe un “procesador central” para toda la información de la eficacia, de tal forma que las personas procesan, sopesan e integran diversas fuentes de información relativas a sus capacidades y con ello regulan el comportamiento elegido y el esfuerzo empleado.

Dörnyei (1994, p. 277) apunta que, debido a que cuando se desarrolla un fuerte sentido de eficacia un determinado fallo o fracaso puede no tener mucho impacto, es conveniente que los profesores faciliten la sensación de autoeficacia a su alumnado proporcionándole tareas en la lengua meta que sean significativas, alcanzables y generadoras de éxito. Por su parte, Arnold y Fonseca (2004, p. 53) señalan que puede suceder que un aprendiz de idiomas, a pesar de tener las habilidades y conocimientos necesarios, no se crea capaz de expresarse correctamente en la segunda lengua y no lo consiga. En la misma línea que Dörnyei, los autores exponen que para desarrollar la

autoeficacia de los alumnos el profesor puede ofrecerles distintos tipos de tareas comunicativas que se adecuen a los distintos estilos de aprendizaje, de tal manera que cada estudiante tenga, en un determinado momento, la oportunidad de expresarse en la lengua meta con éxito.

Asimismo, se considera que la autoeficacia está relacionada con el compromiso que adquiere el estudiante y con su aprendizaje. La Figura 1.1 recoge este marco general con sus diferentes componentes y muestra cómo se relaciona la autoeficacia con cada uno de ellos (Linnebrick & Pintrich, 2003).

Figura 1.1. Marco general autoeficacia, compromiso y aprendizaje (Linnebrick & Pintrich, 2003, p. 122).



La conducta de compromiso implica un comportamiento del alumno en términos de esfuerzo, persistencia y solicitud de ayuda que el docente puede percibir con facilidad. Por el contrario, el compromiso cognitivo es difícil de detectar, aunque cuando los estudiantes en pequeño grupo discuten en profundidad el tema de la lección o cuando realizan preguntas pertinentes al profesor, etc. sí se pueden obtener datos sobre su compromiso cognitivo. Los alumnos que se sienten eficaces utilizan más estrategias metacognitivas. El compromiso motivacional se refleja en el interés personal del alumno en el contenido o la tarea y en el valor de utilidad que les concede. Como muestra la Figura 1.1, la autoeficacia puede conducir a un nivel de compromiso más elevado por parte del alumno y, consecuentemente, a un mayor

logro en su aprendizaje que, a su vez, generará un mayor nivel de autoeficacia (Linnebrick & Pintrich, 2003, pp. 123-126).

De acuerdo con Bandura (1994, p. 2) un fuerte sentido de eficacia mejora los logros alcanzados y el bienestar personal de muchas maneras:

- Las personas con alto nivel de seguridad en sus capacidades abordan las tareas difíciles como desafíos para superar en lugar de como amenazas para evitar. Su perspectiva de eficacia fomenta el interés intrínseco y una fuerte implicación en las actividades.
- Se imponen retos y mantienen un fuerte compromiso con ellos.
- Intensifican y mantienen sus esfuerzos ante los fallos y recuperan rápidamente su sentido de eficacia después de fracasos o contratiempos. Atribuyen el fallo a un esfuerzo insuficiente o a la falta de conocimientos o habilidades que pueden adquirirse.
- Afrontan las situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas.
- Desde la perspectiva de la autoeficacia se consiguen más logros personales, se reduce el estrés y la vulnerabilidad a la depresión.

Tal y como se refleja en el modelo de la motivación de Dörnyei¹⁶ y apunta Rubio-Alcalá (2004, p. 186), la autoeficacia es considerada un importante aspecto motivacional que ha cobrado gran interés en la educación durante los últimos años.

Asimismo, la autoeficacia es una de las variables con la que más se ha relacionado y estudiado la ansiedad experimentada en el aula de idiomas extranjeros. Fallah (2016, p. 2) recoge a autores como Chesney et al. (2006) y Luberto, Cotton, McLeish, Mingione y O'Bryan (2013) que señalan que se trata de un factor clave a la hora de regular y controlar las situaciones angustiosas o de estrés. Fallah (*op. cit.*, pp. 2-3) cita a Bandura (1997) quien afirma que la autoeficacia juega un papel vital en la autogestión de los estados emocionales y que la incapacidad percibida para hacer frente a un acontecimiento puede generar ansiedad.

El concepto *autoconfianza*, por su parte, se refiere a la creencia que tiene una persona en su capacidad o habilidad para producir resultados, lograr objetivos o realizar tareas de manera competente. Parece similar a la autoeficacia pero responde a un sentido más general (Dörnyei, 1994, p. 277). Mientras que la autoeficacia es siempre específica a una tarea concreta, la autoconfianza se refiere, normalmente, a la

¹⁶ Vid. Apartado 1.3.1.

percepción global de las potencialidades de uno mismo en relación a una amplia gama de tareas así como al dominio de diversos temas. En función de la capacidad general que cada persona se atribuya a sí misma, esta se verá más o menos preparada para realizar distintas tareas y alcanzar distintos logros en la vida.

La autoconfianza fue introducida por primera vez en la literatura relativa a las segundas lenguas por Clément (1980) para quien, como se ha visto, el concepto incluye un componente emocional (ansiedad ante el uso de la lengua extranjera) y otro cognitivo (autopercepción de la destreza en la lengua meta)¹⁷.

Para Dörnyei (2008, pp. 122-133), la noción de autoconfianza, está muy ligada a los conceptos autoestima, eficacia personal y ansiedad. El autor entiende que la autoestima y la confianza en uno mismo son los cimientos necesarios para construir un aprendizaje firme. Las propuestas que realiza a los docentes de idiomas para que promuevan la autoconfianza de sus alumnos son: proporcionar experiencias de éxito, expresar positiva y persuasivamente su creencia de que el alumno es capaz de conseguir un determinado objetivo, reducir la ansiedad lingüística y enseñar estrategias de aprendizaje y de comunicación. Entre las primeras, se incluyen, por ejemplo, aprender a clasificar el material, evaluar regularmente el propio progreso, resumir por escrito o mentalmente el material nuevo o relacionar la información reciente con la que ya se posee. Dentro de las estrategias de comunicación, se puede enseñar a los aprendices de idiomas, por ejemplo, a utilizar aquellas que permiten ganar tiempo cuando se realiza una tarea de expresión oral o, también, estrategias de interacción que capacitan al alumno para solicitar ayuda, aclaraciones o expresar que no se ha entendido el mensaje correctamente cuando realizan una conversación en la lengua meta.

1.3.4. Extraversión e introversión

Según Jung (1964), autor referente en las teorías sobre la personalidad, la dimensión extraversión-introversión implica la dirección hacia donde el sujeto orienta su foco de atención. De tal manera que la persona puede estar orientada primordialmente al mundo exterior, dirigiendo sus juicios y percepciones sobre las personas y objetos, o hacia el mundo interior, centrandó su atención en los conceptos e ideas (Ríos-Muñoz, 2006). En consonancia con ello, normalmente, las personas que poseen un carácter extrovertido tienden a unirse a grupos, ser más participativos y

¹⁷ Vid. Apartado 1.3.1.

aprovechar más oportunidades de aprendizaje haciendo uso de la lengua meta (Naiman et al., 1978 y McDough, 1981; citados en Skehan, 1989, p. 101).

La extraversión y, por consiguiente, la introversión, no han recibido mucha atención en el campo de la enseñanza de idiomas si se comparan con las variables que han sido comentadas en las secciones anteriores —motivación, autoestima, autoeficacia y autoconfianza—. Dewaele y Furnham (1999) apuntan que, tradicionalmente, la extraversión no se ha considerado relevante en relación con el aprendizaje de la segunda lengua. Según estos autores, esto se debe, en gran medida, a que las primeras investigaciones que trataron de relacionar esta característica de la personalidad con el éxito en la adquisición de la segunda lengua utilizaron un diseño de estudio que no resultó adecuado para evaluar este factor. En concreto, los autores citados aluden al trabajo pionero de Naiman y sus colaboradores (1978) realizado con estudiantes canadienses de francés que tenía como objetivo determinar si el rasgo de extraversión estaba asociado al logro de un mayor dominio de la lengua meta. Durante un largo tiempo, sus resultados, que no indicaron una correlación positiva entre ambas variables, no fueron cuestionados. Sin embargo, Dewaele y Furnham (1999) señalan que esos hallazgos pudieron deberse al hecho de que los instrumentos empleados en el estudio medían únicamente las destrezas de comprensión y producción escrita de los alumnos.

En la actualidad, dado que el enfoque comunicativo basa el aprendizaje en la interacción oral entre los aprendices, la incidencia del rasgo de extraversión se hace evidente en el aula y, por tanto, ha llamado la atención de estudiosos y profesionales de la enseñanza de idiomas.

En algunas investigaciones, como las que recogen Dewaele y Furnham (1999, p. 533), se ha encontrado un patrón claro que indica que en tareas complejas de conversación el rasgo de extraversión se corresponde con una mejor producción oral en la lengua meta en términos de fluidez, pero no siendo necesariamente los alumnos más precisos en el uso de la lengua, lo que afianza la distinción entre fluidez y precisión como dos dimensiones independientes en el dominio de la lengua.

Por su parte, Brown (2000, pp. 155-156) afirma que, hasta la fecha, los estudios no han determinado de forma concluyente que la extraversión o introversión favorezcan el aprendizaje de segundas lenguas. El autor pone como ejemplo la investigación realizada por Busch (1982) con aprendices japoneses de inglés. Este estudio encontró que los estudiantes introvertidos fueron significativamente mejores que los extrovertidos en cuanto a pronunciación, lo que sugirió que los aprendices de

idiomas introvertidos pueden tener a su favor la paciencia y la concentración necesarias para atender a cómo se articulan correctamente las palabras en el idioma extranjero. Asimismo, Skehan (1989, p. 104) señala que tanto la extraversión como la introversión aportan sus aspectos positivos a la hora de aprender un idioma.

En general, parece lógico pensar que determinadas actividades de aula pueden resultar más adecuadas para favorecer el aprendizaje de un perfil de alumno u otro (Arnold y Brown, 2000, p. 29). Es concebible considerar que la extraversión pueda ayudar a desarrollar la competencia comunicativa oral general que requiere una interacción cara a cara, pero no queda claro qué papel ejerce en el desarrollo de las competencias de comprensión auditiva, lectora o de expresión escrita (Brown, 2000, p. 156). Lo mismo indica Rubio-Alcalá (2015, p. 50) cuando expone que un alumno introvertido se siente incómodo a la hora de participar frente al resto de sus compañeros en actividades comunicativas, al margen de que pueda destacar en otro tipo de actividades que requieran destrezas escritas o en tareas que impliquen reflexión y análisis.

Por otro lado, Dewaele y Furnham (1999, p. 535) sugirieron que los estudiantes de carácter extrovertido muestran un mejor desempeño cuando se realizan tareas en la lengua meta en situaciones estresantes y que, a su vez, experimentan menores niveles de ansiedad lingüística. Según los autores (*op cit.*, p. 536), el hecho de que los estudiantes más extrovertidos se encuentren menos nerviosos a la hora de comunicarse en la lengua meta y estén más dispuestos a unirse a las discusiones o debates de aula demuestra que reciben más *input* comprensible y, al mismo tiempo, producen más *output* comprensible.

1.3.5. Estilos de aprendizaje

A grandes rasgos, el término *estilo de aprendizaje* puede ser definido como la manera en la que cada persona aprende. Por tanto, es fácil comprender que existen muy diversos estilos. Antes de aludir a algunos de los modelos más relevantes, se considera conveniente aclarar que en la literatura revisada el término *estilo de aprendizaje* es empleado para hacer referencia a dos conceptos íntimamente relacionados pero distintos.

Por un lado, los estilos de aprendizaje son entendidos como aquellos *rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos* que sirven como indicadores de la forma en la que

los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe y Thompson, 1987, citados en Pantoja, Duque y Correa, 2013, p. 81). Esta definición es una de las más ampliamente aceptadas. En la misma línea, Villanueva (2010, p. 248) recoge a Willing (1989) y Wenden (1991) quienes apuntan que los estilos de aprendizaje describen los comportamientos cognitivos y afectivos que reflejan las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz. A su vez, Brown (2000, pp. 112-122) señala que son las características de funcionamiento intelectual y de personalidad que tiene cada persona y que le diferencian de otra. Es decir, en estas definiciones se puede observar que el término hace referencia a un *conjunto* de rasgos y así, por ejemplo, se habla de un *estilo de aprendizaje teórico*.

Por otro lado, la expresión estilo de aprendizaje se emplea a menudo en referencia a una sola característica del aprendiz, que puede corresponder a cualquiera de sus dimensiones, la cognitiva, la afectiva o la física. Un ejemplo de ello sería cuando se alude al *estilo de aprendizaje auditivo*. A esto se podría añadir también que la combinación de los distintos estilos de aprendizaje en función de diferentes criterios de clasificación nos ofrece un gran número de *perfiles de aprendizaje* y así podemos referirnos, por ejemplo, a que un alumno es visual, reflexivo y grupal.

Son muchos los autores que se han implicado en la clasificación de los estilos de aprendizaje. Dos de las clasificaciones que han obtenido un mayor seguimiento en la literatura son: la de Kolb, McIntyre y Rubin (1974) y la de Honey y Mumford (1986, 1992, 1995). Como señalan Pantoja et al. (2013, p. 85), los primeros concibieron el aprendizaje como un proceso cíclico de cuatro fases —experiencia concreta, conceptualización abstracta, experiencia activa y observación reflexiva— desde las que establecieron cuatro estilos de aprendizaje diferentes en función de la fase en la que cada persona prefiere trabajar: *convergente, divergente, asimilador y acomodador*. Posteriormente, los segundos replantearon las teorías de Kolb redefiniendo las cuatro etapas como experiencia, reflexión, elaboración de hipótesis y aplicación y asociaron a cada fase el estilo de aprendizaje correspondiente: *activo, reflexivo, teórico y pragmático*. Estos estilos de aprendizaje, tal y como recogen Craveri y Anido (2008, p. 51), fueron definidos por Honey y Mumford de la siguiente manera:

- *Activos*. Corresponde a personas que se implican plenamente en nuevas experiencias, con mentalidad abierta. Son confiados, muestran entusiasmo ante las nuevas tareas y centran a su alrededor todas las actividades.

- *Reflexivos*. Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes ángulos. Recogen datos y los analizan con detenimiento antes de alcanzar una conclusión.
- *Teóricos*. Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Afrontan los problemas de manera secuencial siguiendo una serie de etapas lógicas.
- *Pragmáticos*. Se caracterizan principalmente por la aplicación práctica de las ideas. Descubren lo positivo de las nuevas teorías y les gusta experimentar.

Honey (1986) afirma que lo ideal sería que todas las personas fueran capaces, en la misma medida, de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas pero que, en general, los individuos son más capaces de llevar a cabo una acción que otra (Craveri y Anido, 2008, p. 50). Posteriormente, las investigaciones de Alonso, Gallego y Honey (2007, pp. 71-74) añadirían una serie de características o manifestaciones a los estilos de aprendizaje definidos por Honey y Mumford:

- Un predominio claro del estilo activo posee, principalmente, algunas de estas características o manifestaciones: *animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo*.
- El estilo reflexivo posee muchos de estos rasgos o manifestaciones principales: *ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo*.
- El estilo preferentemente teórico tiene características o manifestaciones como: *metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado*.
- Las personas de estilo pragmático son: *experimentadoras, prácticas, directas, eficaces, realistas*.

Además de las clasificaciones de los estilos de aprendizaje comentadas, que parten de la experiencia de aprendizaje, Pantoja et al. (2013) mencionan a otros autores que han desarrollado sus modelos desde diferentes consideraciones o criterios, por ejemplo: de acuerdo a cómo se construye el conocimiento, Charles y Owen (1997 y 1998) distinguen entre el estilo analítico y práctico; de acuerdo con la mejor percepción de la información, Gardner (1997) propone la existencia de ocho tipos de inteligencia: lingüística, matemática, corporal–kinestésica, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista, influenciadas por factores internos y externos a cada persona; conforme a las estrategias de aprendizaje, Ramanaiah, Ribich y Schmeck, (1977) identifican el estilo profundo, de elaboración y superficial; basándose en la relación social o interacciones personales del estudiante, el Modelo de Grasha y Riechman (1975) plantea desde tres aspectos del aula la existencia de seis estilos de

aprendizaje. Es decir, considerando la actitud del alumno hacia el aprendizaje, estos autores distinguen entre el estilo participativo y el elusivo; teniendo en cuenta su actitud hacia los compañeros y profesor, diferencian entre estilo competitivo y colaborativo y según la reacción del alumno ante los procedimientos didácticos hablan del estilo dependiente y el independiente.

De entre las numerosas catalogaciones existentes de los estilos de aprendizaje, Arnold (2006, p. 6) señala dos que han recibido especial atención en el campo de la enseñanza de idiomas: la primera es la que tiene en consideración los canales sensoriales (visual, auditivo y cinético) por los que el alumno tiende a procesar los estímulos que recibe y que constituyen la base de todo aprendizaje (Revell y Norman, 1999). Arnold (2006) apunta que un alumno de estilo de aprendizaje visual prefiere ver las instrucciones escritas en la pizarra o estudiar el material lingüístico en tablas a diferencia del estudiante auditivo que preferirá oír las explicaciones y de aquel que tienda a lo cinético que valorará una implicación física en las actividades de aprendizaje. La segunda de las clasificaciones a las que se refiere la autora es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ya comentada en líneas anteriores. Reid (2000, pp. 318-319) también señala el uso habitual de estas dos clasificaciones y añade, además, otras tendencias o criterios que se han seguido para catalogar los estilos de aprendizaje en las segundas lenguas:

- Estilos de aprendizaje en función de la sensibilidad del alumno al campo. A esta corriente de investigación también se refiere Ellis (1992, citado en Villanueva, 2010, p. 249). Desde este criterio, los estilos se catalogan en *campo independiente* y *campo dependiente*. El primer estilo corresponde a los alumnos que aprenden con mayor eficacia de forma secuencial y analizando los hechos. El segundo, a los que aprenden de forma holística y son sensibles a las relaciones con los demás.
- Clasificación de los estilos de aprendizaje como *analítico* y *global*. El primer estilo corresponde a quien aprende más eficazmente de manera individual, secuencial y lineal y el segundo estilo a quien aprende mejor mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas.
- Distinción de los estilos de aprendizaje entre reflexivo e impulsivo. El alumno de idiomas reflexivo aprende con mayor eficacia cuando dispone de tiempo para considerar las opciones mientras que el estudiante impulsivo cuando es capaz de responder de inmediato.

En esta Tesis Doctoral, partiendo de que en el aula de idiomas actualmente se aprende desde un enfoque comunicativo en el que las relaciones interpersonales son relevantes, se considera que el Modelo de Grasha y Riechman (1975) comentado resulta particularmente apropiado para clasificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, contemplando la variedad de recursos empleados en la enseñanza de segundas lenguas, se considera que es interesante abordar los estilos de aprendizaje en función de las preferencias de los alumnos a la hora de recibir la información.

Por otro lado, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones importantes en relación con los estilos de aprendizaje (Reid, 2000, pp. 319-320):

- Cada alumno tiene un estilo de aprendizaje propio que implica cualidades y carencias de aprendizaje.
- Aunque a veces desde determinados criterios se clasifiquen los estilos de aprendizaje de forma dicotómica (por ejemplo, analítico *versus* global), los pares opuestos existen en un largo continuo.
- Los estilos de aprendizaje tienen un valor neutral, ninguno es mejor que otro.
- Los docentes de idiomas pueden animar a los alumnos a que amplíen sus estilos de aprendizaje para que puedan aprovechar más eficazmente un mayor número de situaciones de aprendizaje.
- A menudo las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos están vinculadas a sus estilos de aprendizaje.

Asimismo, es importante señalar que en el aula de idiomas es necesario atender, en la medida de lo posible, a la diversidad de perfiles de aprendizaje presentes en el alumnado ya que, como apunta Rubio-Alcalá (2004), el estilo de enseñanza que no sintoniza con el estilo de aprendizaje del alumno puede producir en éste sentimientos de frustración y ansiedad.

Seguidamente, el capítulo 2 se dedica de forma exclusiva y más amplia al constructo ansiedad lingüística como factor emocional clave en el aula de idiomas. En dicho capítulo, se hace referencia a las relaciones existentes entre las variables emocionales que han sido comentadas y la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua meta.

CAPÍTULO 2

UN FACTOR AFECTIVO CLAVE: LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA

2.1. Delimitación conceptual

El objetivo primordial de este apartado es definir el constructo “ansiedad lingüística” o “ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera” en torno al cual gira el interés central de la presente investigación. En primer lugar, se considera adecuado hacer referencia de forma breve al término ansiedad en sentido general con el fin de clarificar posteriormente la especificidad de la ansiedad lingüística que ocupa a esta Tesis Doctoral.

En la literatura parece haber un amplio consenso en que la ansiedad tiene asociados dos sentidos contrapuestos: uno positivo para la propia existencia humana al que algunos autores denominan *miedo* mientras otros lo llaman *ansiedad positiva* y un sentido negativo que puede ser etiquetado simplemente con la palabra *ansiedad* o denominado *ansiedad negativa* si se hace uso del término ansiedad positiva para referirse al miedo (Segura y Arcas, 2003).

Clark y Beck (2012, p. 22) recogen las definiciones que de estos conceptos hace Barlow (2002) en su renombrado volumen sobre los trastornos de ansiedad, donde afirma que “el miedo es una alarma primitiva en respuesta a un peligro presente, caracterizado por una intensa activación y por las tendencias a la acción” (p. 104) y que la ansiedad, por el contrario, es una emoción que está orientada hacia el

futuro y se caracteriza por percepciones de incontrolabilidad e impredecibilidad en relación a sucesos potencialmente aversivos, con un cambio brusco en la atención hacia el foco de eventos potencialmente peligrosos o hacia la propia respuesta afectiva ante tales sucesos. Por su parte, Reyes-Ticas (2010) apunta, citando a Kaplan (1994), que “en psiquiatría, la ansiedad se define como un estado emocional desagradable en el que hay sensación subjetiva de un peligro, malestar, tensión o aprensión, acompañado de una descarga neurovegetativa y cuya causa no está claramente reconocida para la persona” (p.12) y que en el miedo existe una similar respuesta fisiológica pero con la diferencia de que hay una causa, un peligro real, consciente, externo, que está presente o que amenaza con materializarse.

El estudio de la ansiedad ha seguido un proceso paulatino y complejo comenzado por la filosofía existencial, pasando por el psicoanálisis de Freud hasta llegar a tener múltiples conceptualizaciones conductuales, cognitivas y cognitivo-conductuales. Al final de este proceso, las teorías que hacen referencia a la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo como las dos dimensiones que componen la ansiedad han logrado dar una explicación sólida al término (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003, p. 49). La primera dimensión es considerada como un rasgo permanente de la personalidad (Spielberger, Edwards y Lushene, 1990), mientras que la segunda está asociada a la respuesta dada ante circunstancias varias percibidas como potencialmente peligrosas por el sujeto. Sierra et al. (2003) aclaran la diferencia entre la ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado de la siguiente manera:

Desde el punto de vista de rasgo (personalidad neurótica), se presenta una tendencia individual a responder de forma ansiosa, es decir, se tiende hacia una interpretación situacional-estimular caracterizada por el peligro o la amenaza, respondiendo ante la misma con ansiedad. En general, esta tendencia va acompañada de una personalidad neurótica de base similar a la timidez, apareciendo durante largos periodos de tiempo en todo tipo de situaciones. Existe una gran variabilidad interindividual en cuanto al rasgo de ansiedad, debido a la influencia tanto de factores biológicos como aprendidos; así pues, algunos sujetos tienden a percibir un gran número de situaciones como amenazantes, reaccionando con ansiedad, mientras que otros no le conceden mayor importancia. Por otra parte, la ansiedad entendida como estado se asimila a una fase emocional transitoria y variable en cuanto a intensidad y duración; esta es vivenciada por el individuo como patológica en un momento particular, caracterizándose por una activación autonómica y somática y por una percepción consciente de la tensión subjetiva (pp. 15-16).

Cano-Vindel y Miguel-Tobal (1999, pp.15-16) también apuntan que la ansiedad viene siendo estudiada como rasgo de personalidad y como respuesta emocional. Estos autores afirman (citando a Cano-Vindel, 1989) que la ansiedad como reacción emocional puede ser observada a tres niveles distintos: a nivel cognitivo-subjetivo, cuya característica principal es el malestar subjetivo; a nivel fisiológico, caracterizado por la alta activación fisiológica y a nivel motor-expresivo, que conlleva inquietud motora. Se trata pues de una reacción emocional que surge ante una situación o una representación interna de la misma, que conlleva una experiencia de malestar o *distress* psicológico con sentimientos de miedo, preocupación, autovaloraciones negativas y la anticipación de sucesos negativos y que puede estar acompañada de falta de concentración y dificultades para recordar. A nivel fisiológico, se producen una serie de alteraciones en la intensidad de las respuestas del Sistema Nervioso Autónomo (S.N.A.), como modificaciones en el ritmo cardíaco o la presión arterial, acompañadas de un incremento en la tensión muscular (Sistema Nervioso Somático), que pueden llegar a generar desórdenes como sudoración excesiva en las palmas de las manos, palpitaciones y arritmias, molestias en el estómago, dolores de cabeza, temblor en las extremidades, escalofríos, respiración agitada, sequedad de boca, etc. Por otra parte, a nivel motor-expresivo la ansiedad está asociada a distintas conductas que indican inquietud motora (movimientos repetitivos, movimientos rítmicos con las extremidades, movimientos sin una finalidad concreta, manipulación continua de objetos, etc.), así como a conductas que manifiestan un exceso de tensión muscular (movimientos torpes, temblores, paralización, tartamudez u otras dificultades de expresión verbal), o a actitudes que muestran malestar (expresiones faciales de susto, miedo o desesperación, evitación o escape de la situación, etc.).

A su vez, la ansiedad estado o transitoria puede estar asociada a determinadas situaciones, lo que se denomina *ansiedad situacional* o *fobia* (por ejemplo, a viajar en avión, hablar en público, permanecer en lugares concurridos, etc.). La “ansiedad lingüística” es un tipo de ansiedad específica que podemos encuadrar dentro del tipo de ansiedad-estado o temporal (Silva, 2005). Sin embargo, las experiencias repetidas de este tipo de ansiedad específica en el entorno de aprendizaje del aula podrían convertirla en un tipo de ansiedad situacional para el aprendiz. Como dicen Trang, Baldauf y Moni (2013, p.710), cuando un aprendiz experimenta ansiedad estado de forma repetida en el aula, este asocia la llegada de la ansiedad con el aprendizaje de la lengua extranjera y esta ansiedad se convierte en un tipo de ansiedad situacional ante el aprendizaje de la lengua meta. Este modelo interpretativo es coherente con las teorías psicológicas del desarrollo de la ansiedad y también sirve para describir cómo

la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera es diferente de otros tipos de ansiedad (MacIntyre, 1999; citado en Trang et al., 2013, p. 710).

Es de destacar que hay consenso en que la ansiedad lingüística es un tipo específico de ansiedad y no la transferencia de otras formas de ansiedad (Trang, 2012). Las investigaciones de MacIntyre y Gardner (1989 y 1991) demostraron que la ansiedad ante una segunda lengua es diferente de otros tipos de ansiedad general y pusieron de manifiesto la existencia de una correlación negativa entre dicha ansiedad específica y la ejecución de determinadas tareas en una segunda lengua, al mismo tiempo que constataron que esa correlación negativa no aparecía cuando la ansiedad que se medía era la general.

La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera es un factor emocional que puede afectar negativamente al rendimiento del estudiante (Arnold, 2006; Gregersen, 2007). Fue definida, por primera vez, por Horwitz, Horwitz y Cope (1986, p. 128) como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje. Posteriormente, han sido numerosos los autores que han ofrecido definiciones de la ansiedad lingüística. Wang (2005) la identifica como un sentimiento de miedo, tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, asociado con la percepción o anticipación de eventos negativos en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, los estudiantes con ansiedad lingüística temen participar oralmente en clase, cometer errores, no ser comprendidos cuando se expresan en inglés, ser evaluados negativamente y parecer menos competentes que sus compañeros (Suleimenova, 2013).

Además, como señalan Trang et al. (2013, p.709), se ha constatado la existencia de ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera en numerosos países. Duxbury y Tsai (2010, p. 4) afirman que se trata de un fenómeno universal que impide el logro del estudiante en las clases de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Trang (2012) apunta:

Hay un considerable cuerpo de investigación (Casado & Dereshiwsky, 2001; Coryell & Clark, 2009; Kostić-Bobanović, 2009; Liu, 2006; Liu & Jackson, 2008; MacIntyre & Gardner, 1994a; Tallon, 2009 o Wörde, 2003, entre otros) que indica que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera no es un constructo meramente abstracto estudiado por teóricos o investigadores en un laboratorio en condiciones de ansiedad inducida sino que se trata de una realidad para muchos estudiantes (p. 69).

Trang (2012, p. 69) señala que Clement (1980) define la ansiedad lingüística como un constructo complejo que tiene que ver con la parte psicológica del aprendiz en lo relacionado con sus sentimientos, autoestima y autoconfianza. Por su parte, Sánchez y Sánchez (2017, p. 162) mencionan que Zhang (2001, p. 74) concibe este tipo de ansiedad como la tensión psicológica que experimenta un aprendiz al llevar a cabo una tarea de aprendizaje en otra lengua.

El constructo ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera ha venido siendo estudiado en los diferentes niveles educativos desde la década de los años ochenta a través de investigaciones de corte cuantitativo, cualitativo y mixto que se han centrado, principalmente, en determinadas facetas. Muchos de los estudios de enfoque cuantitativo llevados a cabo, los más numerosos, han asumido el marco teórico sobre ansiedad lingüística desarrollado por Horwitz et al. (1986) y han hecho un uso generalizado de su medida *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) para determinar los niveles de ansiedad de los aprendices en relación con diferentes variables. La versión española de la FLCAS fue realizada por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001).

Según recoge Suleimenova (2013) de Worde (1998), la FLCAS ha sido utilizada en estudios sobre ansiedad lingüística por investigadores como Price (1988), MacIntyre y Gardner (1989), Young (1992), Aida (1994) y Sparks y Ganschow (1996), entre otros. A los que recientemente se pueden añadir, por ejemplo, Kamarulzaman, Ibrahim, Yunus e Ishak (2013); Terantino (2014); Haley, Romero Marín y Gelgand (2015); Cakici (2016), Doğan y Tuncer (2016) o Elaldi (2016).

Horwitz (2010) destacó que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera está relacionada con tres tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a una evaluación negativa de los otros.

Respecto a la *aprensión comunicativa*, McCroskey (1984) la definió como “el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra u otras personas” (p. 13). Horwitz et al. (1986, pp. 127-128) la explican como el temor a comunicarse oralmente en diadas, grupos, en público (*ansiedad escénica*) o a escuchar o aprender de mensajes hablados y apuntan que probablemente los estudiantes con una mayor aprensión comunicativa son los que experimentan una mayor ansiedad en el aula de lengua extranjera, donde se encuentran con la dificultad añadida de expresarse en un idioma que no dominan a la vez que se sienten continuamente observados. Aunque matizan que pueda suceder también que personas conversadoras en otros contextos de su lengua materna

permanezcan calladas y, lo contrario, que los individuos más retraídos se animen a intervenir bajo el velo de protección de otro idioma que les hace sentirse diferentes y menos ansiosos.

Por otro lado, estos autores señalaron que, habitualmente, los estudiantes que sienten *ansiedad ante los exámenes* son personas intransigentes con sus posibles errores, que temen cometer fallos, aspecto relevante teniendo en cuenta que la estructura de los exámenes de lengua extranjera implica que incluso los alumnos más preparados cometan equivocaciones. Remarcaron, además, que en las pruebas orales de una segunda lengua confluyen tanto la ansiedad comunicativa como la ansiedad ante los exámenes.

En cuanto al *temor a la evaluación negativa*, este se ha identificado con la evitación de situaciones de evaluación y la expectativa de una evaluación negativa por parte de los demás. Incluye, por tanto, el temor a los exámenes, pero se trata de una ansiedad mucho más amplia porque está asociada a una variedad de situaciones sociales en las que la persona percibe que está siendo observada, como sucede a la hora de intervenir oralmente en la clase de inglés. En este contexto, los estudiantes se sienten continuamente evaluados por el profesor y, al mismo tiempo quizá, por sus compañeros (Horwitz et al., 1986, p. 128).

Si bien los tres tipos de temor comentados, que se tratarán con más detalle en el siguiente apartado, se relacionan con el constructo ansiedad lingüística, es conveniente destacar dos aspectos. El primero, que son numerosos los estudios que han otorgado al *temor comunicativo* un importante peso específico en la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera poniendo de relieve cómo este temor interfiere negativamente en el proceso de adquisición de conocimientos (Horwitz et al., 1986; Suleimenova, 2013; Woodrow, 2006 y Wörde, 2003; entre otros). Este hecho resulta de gran transcendencia teniendo en cuenta, como apunta Soler (2008) y se ha comentado en el capítulo anterior, que desde los años ochenta la didáctica de lenguas extranjeras ha evolucionado considerablemente hacia métodos más comunicativos, en los que la destreza de expresión oral está fuertemente potenciada.

El segundo aspecto que hay que destacar es que el constructo ansiedad lingüística se relaciona con mucho más que los tres temores mencionados porque, como ya se ha anticipado, corresponde a un conjunto diferenciado de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos que están vinculados con el aprendizaje del idioma en el aula y que son consustanciales a dicho aprendizaje (Horwitz et al., 1986, p.128). McIntyre y Gardner (1989) y McIntyre (1995) pusieron de

relevancia la amplitud del constructo ansiedad lingüística cuando afirmaron que podía responder a numerosas combinaciones de factores. Se trata, por tanto, de un fenómeno complejo y multidimensional (Young, 1991, p. 434) en el que pueden intervenir diversas variables o factores independientes, siendo algunos de ellos internos y otros externos al aprendiz.

2.2. Causas de la ansiedad lingüística

Una vez que ha quedado definido el concepto de ansiedad lingüística, en este apartado se hace referencia a una serie de factores o fuentes de la misma que han sido probablemente los más analizados y discutidos en la literatura.

Uno de los objetivos principales de numerosas investigaciones llevadas a cabo en torno a este fenómeno ha sido encontrar las causas de la ansiedad lingüística que puede llegar a experimentar el alumno en el aula de lengua extranjera, independientemente de qué lengua se tratara o del contexto de enseñanza. Los estudios han centrado su atención en la influencia que puedan tener diferentes variables en este tipo de ansiedad, por ejemplo: el nivel de competencia (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; Ewald, 2007; Liu, 2006, 2009; Liu & Jackson, 2008; Pan, Zang & Wu, 2010; Pichette, 2009; Toth, 2007, 2010); la naturaleza competitiva de los estudiantes (Pan et al., 2010); las percepciones del aprendiz (Yan & Horwitz, 2008); la actitud del aprendiz hacia la segunda lengua (Kurihara, 2008; Mak, 2011); la falta de conocimientos de vocabulario y sintaxis (Koçak, 2010); los procedimientos del aula, el comportamiento del profesor y las creencias de docentes y discentes (Kim, 2009; Xu & Li, 2010; Young, 1991); las actividades en clase, las características personales y comportamiento de los profesores (Rodríguez & Delgado, 2008); el temor a una evaluación negativa y la competencial oral autopercebida (Subaşı, 2010).

Como se desprende de la literatura revisada que se acaba de enunciar y si se atiende al carácter multidimensional de la ansiedad lingüística, se puede decir que sus causas pueden ser diversas y obedecer a la interacción de una serie de factores. Por ejemplo, el estudio de Gkonou (2013) evidenció a través del análisis cualitativo de los diarios de clase de varios estudiantes de inglés que son numerosos los factores que pueden incidir en la ansiedad lingüística: la percepción del alumno sobre el *input* que recibe; el tipo de actividades; las características individuales de los aprendices; otras variables psicosociológicas relacionadas con el temor a equivocarse y a ser corregido,

con la evaluación negativa del profesor o de los demás compañeros y con la motivación extrínseca.

Así pues, la ansiedad lingüística puede estar causada tanto por una serie de factores independientes, internos o externos al aprendiz, como por distintas variables interrelacionadas. Estos factores están asociados con los propios aprendices, los profesores, las pruebas de evaluación, las características de la clase o las prácticas instruccionales (Trang et al., 2013, p. 711). Young (1994, pp. 31-32) clasificó las fuentes de ansiedad en cinco categorías:

1. La ansiedad derivada de ansiedades personales o interpersonales (baja autoestima, aprensión comunicativa, competitividad, etc.).
2. Creencias relacionadas con la enseñanza de idiomas, que otorgan al docente el papel de protagonista y de corrector constante de los errores cometidos y que no apoyan el trabajo entre pares, etc.
3. Ansiedad proveniente de las interacciones profesor/alumno (del temor a ser corregido continuamente, del miedo a equivocarse delante de los compañeros, etc.).
4. Ansiedad en relación con los procedimientos en el aula (tener que expresarse en la lengua meta delante de la clase, realización de actividades de comprensión y expresión oral, etc.).
5. La ansiedad relacionada con las pruebas de evaluación.

A continuación, se exponen algunos de los principales factores señalados como fuentes de ansiedad lingüística en la literatura. Han sido clasificados en dos grandes grupos: los que corresponden a las características del propio aprendiz y aquellos otros que son externos al mismo.

2.2.1. Factores de la dimensión interna del aprendiz

En cuanto a los factores de la dimensión interna del aprendiz, se vuelven a comentar los tres tipos de ansiedad ya introducidos al definir la ansiedad lingüística y que de acuerdo con Horwitz (2010) están principalmente relacionados con este constructo: *la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa de los otros y la ansiedad ante los exámenes*. Luego, se establecen las relaciones o la influencia

entre el nivel de competencia en la lengua extranjera y la ansiedad lingüística, para terminar este punto con los factores psicológicos del aprendiz.

2.2.1.1. Aprensión comunicativa

El temor comunicativo juega un papel principal en la ansiedad lingüística y hace que esta se centre fundamentalmente en las tareas de comprensión y expresión oral y, especialmente, en estas segundas (Horwitz et al., 1986; Suleimenova, 2013). Así, son numerosas las investigaciones en las que las actividades de expresión oral han sido señaladas como la principal fuente de estrés en las aulas de idiomas extranjeros (Chen, Horwitz & Schallert, 1999; Dewaele, Petrides & Furnham, 2008; Hsu, 2009; Liu & Jackson, 2008; Pawlak, 2011; Rodríguez y Delgado, 2008; Toth, 2008 y Yan & Horwitz, 2008; entre otros).

No obstante, si bien la aprensión comunicativa se refiere a la ansiedad de un individuo asociada con la comunicación real o anticipada con otra u otras personas, hay un tipo concreto de aprensión comunicativa que merece especial atención en el contexto del aula de lengua extranjera. Se trata del *miedo a hablar en público*. MacIntyre, Thivierge y MacDonald (1997, p. 158) lo definen como el nivel de temor o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación real o anticipada delante de un grupo de personas (Elmenfi & Gaibani, 2016, p. 4).

El miedo a hablar en público ha recibido diferentes nombres. Anteriormente, era llamado “miedo escénico”, porque se asociaba, principalmente, con el temor que experimentaban actores o intérpretes pero, actualmente, se encuadra bajo la denominación de *aprensión comunicativa* (*op. cit.*). El miedo a hablar en público es un problema muy frecuente entre los universitarios y su relevancia estriba en que es un temor que condiciona de forma importante la participación de los alumnos en el aula y con ello su aprendizaje (Orejudo, Herrero, Ramos, Fernández y Nuño, 2007, p. 89).

Por otro lado, es interesante señalar que ciertas convicciones de los estudiantes respecto a cómo deben comunicarse en la segunda lengua influyen en la ansiedad que experimentan. Al parecer, algunos aprendices piensan que únicamente deben hablar en la lengua meta si pueden hacerlo correctamente y que para poder comprender un mensaje oral en otra lengua deben entender cada una de las palabras mencionadas por el profesor y cuando no es así aparece la ansiedad. Además, algunos alumnos tienen miedo de ser corregidos cuando se comunican oralmente porque para ellos cada corrección es percibida como un fracaso (Horwitz et al., 1986).

2.2.1.2. Miedo a cometer errores y ser evaluado negativamente por los otros

Otro de los factores que ha sido identificado como fuente importante de la ansiedad lingüística es el miedo que tienen los aprendices a cometer errores, tal como recogen los estudios mencionados por Ahmad et al. (2013, pp. 91-92). Se trata de los trabajos de: Celebi, 2009; Cubukcu, 2007; Dalkilic, 2001; Hauck y Hurd, 2005; Liu, 2007; Macintyre, 1995; Marwan, 2007, 2008; Merc, 2011; Ohata, 2005; Toth, 2011; William y Andrade, 2008 y Yan y Horwitz, 2008.

Esto es debido a que en la sociedad actual, la imagen proyectada ante los otros juega un papel primordial en la autoestima y el autoconcepto de las personas, principalmente en el caso de los adolescentes y jóvenes. De esta forma, según señala Jones (2004) en Crichton, Templeton y Valdera (2014, p. 1) el miedo a cometer errores frente a los compañeros y, en consecuencia, el temor a sufrir su menosprecio y perjudicar la propia imagen ante ellos, puede llevar a que los estudiantes se muestren reacios y sientan vergüenza a la hora de participar en las actividades de clase utilizando la lengua meta. La vergüenza puede ser explicada como un sentimiento de incomodidad producido por el temor a hacer el ridículo ante alguien o por la sensación de la pérdida de dignidad, causada por una falta cometida o por una humillación o insulto recibido. En el aula de lengua extranjera, la ansiedad lingüística está asociada a experiencias de vergüenza que se pueden poner de manifiesto de diferentes maneras. Por ejemplo, con temblores o episodios de sudoración excesiva (Siagto-Wakat, 2016, p. 8).

Además, puede ocurrir que si los aprendices cometen un error y observan que sus compañeros se ríen de ellos es probable que no quieran volver a intervenir. No obstante, en otros estudios las risas han sido percibidas como un elemento positivo. Por ejemplo, Effiong (2015, p. 175) recoge el estudio de Kurihara (2006) que mostró que los estudiantes japoneses aceptaban las risas de sus compañeros como manifestación de comprensión y empatía mientras que el silencio ante el error estaba para ellos más asociado con la indiferencia y era considerado irrespetuoso. De la misma manera, en la investigación de Effiong (2015, p. 175) se encontró que a la mayoría de los estudiantes universitarios japoneses participantes no les importaba que se rieran de ellos al tiempo que percibían que la risa mejoraba el ambiente de la clase propiciando un entorno menos estresante.

2.2.1.3. Miedo ante los exámenes

El miedo ante los exámenes es el tercer factor relacionado directamente con la ansiedad lingüística de acuerdo con Horwitz (2010). Este tipo de ansiedad o temor es la tendencia a alarmarse, sin considerar si los temores son fundados o no, respecto a las consecuencias derivadas de un rendimiento inadecuado en un examen u otro tipo de ejercicio de evaluación que provoca, con frecuencia, en los estudiantes interferencias cognitivas (Sarason, 1984; citado en Arnold, 2000, pp. 82-83). El miedo ante los exámenes puede estar relacionado con la ansiedad social, principalmente en una situación evaluativa en la que se pide al alumno que se comunique en la lengua meta. Sin embargo, puede experimentarse también en situaciones no comunicativas (Arnold, 2000, pp. 82-83).

Con respecto a las causas concretas de la ansiedad ante los exámenes que puedan experimentar los aprendices de una lengua extranjera, Aydin (2009) señala lo siguiente:

Como apunta Young (1986), citado en Aydin (2007), los factores que afectan a las reacciones del estudiante en las pruebas de idiomas son sus percepciones de la validez de la prueba, el límite de tiempo, las técnicas de la prueba, el formato de la misma, la extensión del test, el ambiente o entorno de la prueba, y la claridad de las instrucciones. Por otro lado, como sugiere la literatura más relevante, los niveles bajos de competencia en la lengua meta y de habilidades de estudio ocupan un lugar preeminente entre los factores que causan ansiedad ante los exámenes entre los aprendices de idiomas (p. 130).

Además, Daly (1991) afirma que los aprendices experimentan más ansiedad ante las pruebas de evaluación cuando se enfrentan a pruebas que son ambiguas, nuevas o especialmente importantes (Young, 1991, p. 429).

2.2.1.4. Nivel de competencia en la lengua extranjera

Con respecto a la influencia que puede tener en la ansiedad lingüística el factor “nivel de competencia en la lengua meta”, se estima conveniente hablar de dos conceptos diferenciados. Por un lado, hay que referirse al “nivel de competencia general” que posee el estudiante en la lengua meta. Este nivel se clasifica con los términos: *nivel principiante*, *intermedio*, *avanzado*, etc. o de acuerdo con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2,

B1, B2, C1 y C2). Por otro lado, hay que aludir al “subnivel de competencia que tiene el alumno” dentro de uno de los niveles comentados o dentro del nivel exigido en el curso de lengua extranjera que esté realizando. Este subnivel de competencia del estudiante dentro de un contexto de enseñanza o asignatura concreta quedará establecido por las calificaciones que obtenga.

En relación con la influencia que ejerce en la ansiedad lingüística el nivel de competencia que corresponde a los diferentes cursos de lengua extranjera, las investigaciones llevadas a cabo han obtenido resultados contradictorios, tal y como recogen, por ejemplo, Marcos-Llinás y Garau (2009) cuando señalan:

En su estudio, Gardner et al. (1977) concluyeron que la ansiedad decrece cuando la experiencia y la competencia se incrementan. En su investigación con aprendices de francés, los principiantes mostraron una mayor ansiedad que los aprendices más avanzados. Por el contrario, dos recientes estudios cualitativos llegaron a la conclusión de que los alumnos de cursos de nivel superior experimentan un nivel más alto de ansiedad, que puede o no interferir en el proceso de aprendizaje (Ewald, 2007; Kitano, 2001) (p.95).

Por su parte, el estudio longitudinal de Trang et al. (2013) examinó las autobiografías escritas por unos cincuenta estudiantes de una universidad de Vietnam relativas a sus experiencias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde la etapa de estudios primarios hasta la universidad. Los hallazgos revelaron que las experiencias de ansiedad lingüística aparecieron en las etapas superiores, cuando el nivel de inglés se elevó de tal manera que los estudiantes ya no se creían tan competentes para responder a lo exigido en la lengua meta. De esta forma, su miedo a no poder alcanzar los objetivos de la asignatura de inglés les generaba ansiedad ante su aprendizaje.

A su vez, los resultados de la investigación de Marcos-Llinás y Garau (2009, p.103) mostraron diferencias significativas en la ansiedad experimentada por los aprendices de un nivel de enseñanza principiante y avanzado, siendo los segundos los que mostraron una mayor ansiedad. En este estudio, participaron universitarios de Midwestern American University (Estados Unidos) de diferentes Programas de Grado matriculados en cursos de español como lengua extranjera. Cuanto mayor era el nivel del curso mayor era el nivel de ansiedad. Los autores apuntan como posible explicación de este resultado que quizá para los estudiantes de un nivel de enseñanza más bajo el aprendizaje de la lengua era solo un requisito para graduarse, mientras que para los que la estudiaban en el nivel avanzado se trataba de una asignatura de

especialidad u optativa en la que deseaban cumplir ciertas expectativas, lo que les podía hacer sentir más presión por obtener mejores resultados. Por tanto, parece que también habría que tener en cuenta el papel que ejerce “la importancia concedida al aprendizaje de la lengua meta” para comprender el fenómeno de la ansiedad lingüística.

Por otra parte, diferentes investigaciones han encontrado que el nivel de conocimientos en la lengua meta que tiene el estudiante dentro del contexto de la asignatura que cursa es otro factor que puede incidir en la ansiedad ante su aprendizaje. Phillips (1992) determinó, en una investigación con estudiantes de francés de Southwestern University (Estados Unidos), que los alumnos con mayores niveles de ansiedad eran los que tenían a su vez calificaciones más bajas en la asignatura. Lo mismo que encontraron Arnaiz-Castro y Guillén (2012) en un trabajo con estudiantes universitarios españoles de inglés o Fang-peng y Dong (2010) en una investigación que mostró que los alumnos que experimentaban los mayores niveles de ansiedad lingüística ante la comunicación en inglés eran al mismo tiempo los que tenían la competencia oral más baja en esta lengua extranjera.

No obstante, según señala Král'ová (2016, pp. 7-8), la ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua parece ser un fenómeno de “vasos comunicantes” o bidireccional donde existe controversia en cuanto a si el nivel bajo de competencia en la lengua meta es la causa de la ansiedad lingüística o es esta la que impide alcanzar la destreza en la lengua extranjera (ver Sparks y Ganschow, 1991; MacIntyre, 1995).

2.2.1.5. Factores psicológicos del aprendiz: competencia autopercebida en la lengua meta, autoeficacia, autoconfianza y perfeccionismo

Se debe diferenciar entre la competencia en la lengua extranjera comentada anteriormente, que se mide de forma objetiva, y el concepto de *competencia comunicativa autopercebida*. Este nuevo término hace referencia a la estimación que un individuo hace de su competencia, creencia que está basada en la autoconciencia y no en la *competencia real de comunicación* (McCroskey & McCroskey, 1988; citado en Lahuerta, 2014, p. 41). Por tanto, la competencia autopercebida en la lengua puede coincidir o no con la anterior, ya que se trata de la evaluación subjetiva del propio aprendiz. Este concepto conecta directamente con la autoeficacia que pueda tener un estudiante en el aula de idiomas a la hora de llevar a cabo una determinada tarea. Es

decir, si un alumno se atribuye un nivel alto en la lengua meta es probable que se sienta más eficaz a la hora de desarrollar los distintos tipos de ejercicios. Por el contrario, la percepción de poseer un bajo nivel en la lengua extranjera se relaciona con la baja autoeficacia.

Al hilo de lo anterior, el estudio llevado a cabo por Lahuerta (2014, p. 39) encontró que la competencia comunicativa autopercebida de los universitarios españoles participantes se relacionaba de forma positiva con su deseo de comunicarse en inglés al tiempo que esta relación era inversa con respecto a la ansiedad. En este trabajo la competencia comunicativa autopercebida y la competencia real coincidían en gran medida. Lahuerta (2014) concluyó en su investigación que el no sentirse competente para comunicarse en inglés elevaba los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes y disminuía el interés de los mismos en intervenir oralmente utilizando la lengua meta en clase. Cuando un estudiante se presupone una baja habilidad para comunicarse en una lengua que no es la suya experimenta más ansiedad y, por consiguiente, evita participar en las actividades orales. Asimismo, las investigaciones que se han preocupado de explorar el nivel de autoeficacia del aprendiz en relación con la ansiedad lingüística han sugerido que los alumnos con niveles bajos de autoeficacia experimentan más ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera (Mills, Pajares & Herron, 2006).

Puede ocurrir a veces que los aprendices no se sientan capaces de expresarse adecuadamente en otra lengua porque, como afirman Horwitz et al. (1986), existe una gran disparidad entre lo que se es y se piensa y lo que se puede llegar a transmitir en otra lengua, siendo esto una característica distintiva de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera que no tiene lugar en el estudio de ninguna otra materia.

Otro aspecto destacable es la percepción que tienen los aprendices de su nivel relativo de competencia o destreza dentro del grupo de participantes del aula. Este aspecto ha sido señalada como otra variable independiente que influye en el nivel de ansiedad lingüística, de acuerdo con las conclusiones de un estudio de MacIntyre y Devaele (2014) llevado a cabo con una muestra internacional de más de mil setecientos estudiantes adultos. También Price (1991), en Rodríguez y Delgado (2008, p. 213), apuntó que una de las principales fuentes de ansiedad de los estudiantes era su creencia de que otros compañeros tenían más cualidades que ellos para las lenguas extranjeras y de que el estudio de una segunda lengua requiere de unas aptitudes especiales que ellos no poseían.

Por otro lado, parece ser que la falta de progreso en la competencia en la lengua extranjera que puedan sentir los estudiantes puede ser causa de ansiedad. Si los alumnos perciben que se quedan atrasados o no avanzan en el desarrollo de las destrezas de la segunda lengua, su nivel de intranquilidad aumenta (Horwitz et al., 1986).

Otro factor psicológico del estudiante al que la literatura alude por su relación estrecha con la ansiedad lingüística es la confianza en uno mismo (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels, 1998). Por ejemplo, Ahmad et al. (2013, p. 91) señalaron que los alumnos a los que les falta autoconfianza a menudo evitan participar en tareas de lectura en voz alta por miedo a cometer errores, algo que se puede hacer extensivo a otro tipo de actividades del aula. Subaşı (2010, p. 33) apunta que Foss y Reitzel (1991) destacan el papel crucial que tiene la falta de autoconfianza en el sentimiento de temor a equivocarse, lo que a su vez puede incidir en las experiencias de ansiedad lingüística de los estudiantes.

También, se ha encontrado la existencia de relación entre el perfeccionismo y la ansiedad lingüística en el sentido de que los estudiantes con alto nivel de ansiedad ante la lengua meta son a su vez perfeccionistas y viceversa. Los alumnos perfeccionistas buscan a la hora de intervenir en clase hacerlo con fluidez y sin cometer errores gramaticales o de pronunciación. De esta forma, si consideran que su producción oral no va ser perfecta prefieren no intervenir en el aula. Tienen un nivel de autocritica elevado y sus estándares de rendimiento son demasiado altos e innecesariamente rígidos. Esa actitud de autoexigencia y autocritica puede hacer que su ansiedad ante la lengua extranjera sea mayor que en el caso de los aprendices no perfeccionistas. De hecho, parece existir un cierto paralelismo cuando se describen algunas de las consecuencias de la ansiedad lingüística y el perfeccionismo (Gregersen & Horwitz, 2002, pp. 562-563).

2.2.2. Factores de la dimensión externa del aprendiz

En cuanto a las fuentes externas de la ansiedad lingüística experimentada por los aprendices, se alude ahora a diversas causas recogidas en la literatura que tienen que ver con las dinámicas llevadas a cabo en las clases, las actitudes y comportamientos de la figura docente, la atmósfera de trabajo del aula —en términos de competitividad— y los distintos tipos de actividades que se llevan a cabo (*speaking, listening, writing y reading*).

2.2.2.1. Dinámicas de clase en grupo grande

Los métodos empleados en el aula o la dinámica de las clases han sido apuntados como variables que influyen en el fenómeno de la ansiedad lingüística. Por ejemplo, la instrucción a toda la clase proporciona un clima que genera más nerviosismo y es menos propicio para la adquisición de una lengua extranjera en comparación con el aprendizaje en grupo reducido (Effiong, 2015, p. 4). Tal como recogen Crinchon et al. (2014, p. 12) de Cao y Philip's (2006), hablar delante de toda una clase, a diferencia de lo que sucede en un grupo más pequeño o trabajando en parejas, incrementa la reticencia de los estudiantes a comunicarse en la segunda lengua. Parece que la ansiedad lingüística de los alumnos disminuye cuando tienen la oportunidad de desarrollar sus destrezas orales en grupos pequeños, lo que sugiere que las estrategias de aprendizaje cooperativo en grupo reducido pueden resultar beneficiosas para lograr menores niveles de ansiedad (Nagahashi, 2007, citado en Effiong, 2015, p. 4). No obstante, parece también que si el grupo está constituido por personas desconocidas los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes se elevan mientras que si está formado por miembros que tienen cierta confianza entre ellos hay una menor ansiedad y el grupo es a su vez más productivo, según los hallazgos de Effiong (2015, p. 18) y Kurihara (2008), entre otros.

2.2.2.2. Actuación y correcciones del profesor

Como se puede extraer de los estudios cualitativos de Wörde (2003), Ewald (2007) y Suleimenova (2013), el clima generado en el aula y la forma en la que el profesor dirige la clase e interactúa con los alumnos son también factores que pueden afectar a la experiencia de ansiedad lingüística de los estudiantes.

Rodríguez y Delgado (2008, pp. 212-213) apuntan algunos comportamientos del profesorado que pueden elevar el nivel de ansiedad lingüística del alumnado: la exigencia a los estudiantes de hablar delante de los compañeros en la lengua meta, el empleo de pruebas de evaluación sin previo aviso, el hecho de comunicarse todo el tiempo con los alumnos en la lengua extranjera y el mostrarse ante ellos poco simpáticos, sarcásticos o autoritarios. En sentido contrario, Young (1990) encontró que los profesores reducían la ansiedad de los estudiantes siendo agradables, pacientes, tranquilos, teniendo sentido del humor, no dando demasiada importancia a los errores cometidos por los aprendices, favoreciendo el trabajo en grupo y permitiendo que los

alumnos contestaran de forma voluntaria en clase en lugar de pedirles directamente sus respuestas (Rodríguez y Delgado, 2008, p. 213).

Por otro lado, la investigación de Khattak, Jamshed, Ahmad y Baig (2011, p.1600) mostró que los estudiantes se pueden sentir nerviosos en clase por su temor a cometer errores y a las subsiguientes correcciones del profesor. Sánchez y Sánchez (2017, p. 161), mencionando a Piniel (2006), puntualizan que algunas prácticas de corrección del error pueden hacer que los estudiantes se sientan ansiosos. Entre estas prácticas se encuentran la falta de claridad de la corrección así como la interrupción constante cada vez que se detecta un fallo. Este último punto es corroborado también por el estudio de Katayama (2007).

2.2.2.3. Competitividad en el aula

También la competitividad existente dentro del grupo-clase ha sido señalada como una variable que puede producir ansiedad ante el idioma. A este respecto, Arnold (2000, p. 82) recoge las aportaciones de Scarcella y Oxford (1992) y Bailey (1983). Los primeros apuntan que la competitividad puede influir en la ansiedad pero indican que este factor no afecta a todos los tipos de alumnado por igual, ya que, por ejemplo, en culturas competitivas los alumnos están acostumbrados al papel que este factor ejerce. Por tanto, estos autores consideran que el significado emocional que tiene la competitividad para cada individuo depende de varios aspectos como son su estilo de aprendizaje, el carácter específico de la competitividad o las demandas y recompensas del entorno.

Según Bailey (1983), la competitividad influye en la ansiedad lingüística cuando los alumnos de idiomas se comparan con sus iguales o con una imagen idealizada de ellos mismos que difícilmente pueden conseguir.

2.2.2.4. Tipo de actividades

Todas las actividades que pueden formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no son percibidas ni disfrutadas de la misma manera por el conjunto de los estudiantes. De acuerdo con esto, Koch y Terrel (1991), citados en Rodríguez y Delgado (2008, p. 213), señalaron la existencia de una gran variabilidad en las reacciones de los alumnos de su estudio a las distintas actividades. Generalmente, cualquier actividad dada era percibida como cómoda por unos

estudiantes y como estresante por otros. A pesar de ello, hallaron que las actividades con las que disfrutaban la mayoría de los estudiantes eran aquellas que no exigían una producción oral, al tiempo que las tareas que resultaron más estresantes fueron aquellas que exigían hablar en la lengua meta delante de toda la clase. También Young (1992) señala que las tareas orales son, de las cuatro habilidades lingüísticas, las que más ansiedad generan tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los profesores. Algo también sugerido por Horwitz et al. (1986), MacIntyre (1995), Price (1991) y Young (1991), entre otros.

Aunque la literatura ha puesto de manifiesto que los ejercicios de *speaking* son los que provocan más ansiedad en los estudiantes, los resultados de distintas investigaciones indican que el resto de actividades llevadas a cabo en el aula para el desarrollo del resto de competencias (comprensión oral, expresión y comprensión escrita) no están libres de producir experiencias de estrés en algunos estudiantes. A continuación, se repasan los diferentes tipos de actividades en relación con el fenómeno de la ansiedad lingüística y se muestran algunos de los hallazgos que dan evidencia de ello.

Actividades de expresión oral o speaking

En consonancia con lo señalado en líneas anteriores, la investigación llevada a cabo por Rodríguez y Delgado (2008, pp. 215-216) con estudiantes universitarios venezolanos encontró que las actividades más estresantes para los alumnos eran los debates en inglés, la descripción oral en inglés de una fotografía dada y el ejercicio de resumir oralmente en inglés un texto previamente leído. También provocaban ansiedad, aunque con menor intensidad que las tres actividades mencionadas, los siguientes ejercicios o tareas: responder en inglés a preguntas orales de un diálogo u otro texto y transmitir oralmente en inglés los resultados de una entrevista a un compañero u otra persona. A estos hallazgos que muestran que el tipo de actividades que provocan una mayor ansiedad son las que implican la participación oral del alumno, en especial si tiene que hablar delante de la clase o hacer presentaciones, se pueden añadir, por ejemplo, las aportaciones de Young (1990, p. 429), Rodríguez (1997) —citado en Rodríguez & Delgado (2008, p. 218)— y de Liu (2007).

Hay que resaltar que los factores sociales, tales como el contexto de la clase, juegan un papel muy importante en la ansiedad lingüística que puede acompañar a las tareas de interacción oral en otra lengua (Crichton et al., 2014, p. 5). Además, según un estudio que realizó Subaşı (2010, p. 29) con alumnado universitario, la ansiedad

ante la práctica oral depende de otros aspectos de tipo personal, del comportamiento de los profesores, de los procedimientos de enseñanza y de las experiencias previas.

Por su parte, la investigación de Anandari (2015) puso en evidencia tres factores como los causantes de la ansiedad lingüística que experimentaban los universitarios indonesios participantes cuando tenían que hablar en la lengua meta inglés delante de la clase: el temor a no ser capaces de transmitir de forma adecuada el mensaje oral, el sentimiento de timidez a la hora de hablar delante de una audiencia y, por último, la incomodidad que les suponía el no saber controlar su posición corporal, los movimientos con las manos o las expresiones faciales.

Ejercicios de comprensión oral o listening

De acuerdo con Vogely (1998, p. 68), la ansiedad que experimentan los aprendices ante las tareas de comprensión oral es difícil de detectar pero, en realidad, se trata de una ansiedad lingüística muy debilitadora porque puede impedir que el alumno se exprese verbalmente si no ha comprendido previamente lo que se ha comunicado oralmente en la lengua meta. En su investigación con alumnos universitarios de un curso de español como lengua extranjera, solo el 9% de los alumnos participantes manifestaron no experimentar ansiedad en la prueba de comprensión auditiva del examen que realizaron.

Los motivos de la ansiedad lingüística expuestos por los alumnos en un cuestionario de preguntas abiertas fueron: la naturaleza del discurso (velocidad del discurso, diferencias en las pronunciaciones de los hablantes, etc.), la dificultad del audio (vocabulario desconocido, temas poco familiares, su falta de destreza para el reconocimiento de palabras conocidas cuando se unen a otras verbalmente, etc.), así como la falta de habilidades para llevar a cabo las tareas de *listening* (falta de destreza para traducir mentalmente las palabras escuchadas, escasa capacidad para recordar las frases del discurso, etc.). Según esta autora, para que el aprendiz sea un oyente eficaz debe participar de forma activa y estratégica en el proceso de comprensión oral y, para ello, es necesario un ambiente de clase relajado.

Ejercicios de expresión escrita o writing

Algunas investigaciones que han examinado la ansiedad lingüística en relación con las tareas de producción escrita han sido las de Cheng et al. (1999), Hilleson

(1996) y Cheng (2002), citados en Král'ová (2016, p. 33). Más recientemente, el estudio de Qashoa (2014, p.60) aporta una serie de factores que fueron señalados por los universitarios participantes como generadores de estrés a la hora de realizar tareas escritas en inglés como lengua extranjera. Entre estos factores se encuentran: los temas poco familiares, las indicaciones poco claras, el tener que considerar y contar un determinado número de palabras, las restricciones y limitaciones de tiempo, las consecuencias negativas de no superar las pruebas de producción escrita, la escasa habilidad para organizar las ideas que se quieren transmitir, etc. Además, los estudiantes se refirieron a otro tipo de factores de carácter más lingüístico como el conocimiento pobre de la gramática, la falta de vocabulario o el temor a cometer errores de ortografía.

Los resultados de esta investigación también revelaron como fuentes de la ansiedad experimentada por los aprendices a la hora de realizar sus tareas escritas otras que tenían que ver más con determinadas prácticas de la enseñanza. Por ejemplo, la excesiva importancia otorgada por los profesores a la precisión de lo escrito por los alumnos y otros factores relacionados con la forma de llevar a cabo la evaluación.

Ejercicios de comprensión escrita o reading

Tal y como apuntan Ahmad et al. (2013, pp. 89-90), son pocos los estudios que se han centrado en explorar la ansiedad lingüística de los aprendices en relación con la comprensión escrita o *reading*. En su estudio, los alumnos de una universidad de Jordania señalan dos fuentes principales de ansiedad ante el *reading*: una que tiene que ver con factores personales, en concreto con la preocupación de cometer errores y con los efectos de la lectura; y otra que corresponde a una serie de factores que están relacionados con las características del texto trabajado (vocabulario desconocido, por un lado, y temas y culturas poco familiares, por otro).

Afirman los mencionados autores que las fuentes de ansiedad ante el ejercicio de lectura en una lengua extranjera varían también según la cultura y las diferencias existentes entre la lengua materna y la lengua meta. Saito, Horwitz y Garza (1999) exponen también que un sistema de escritura diferente al de la propia lengua puede contribuir a generar ansiedad aunque apuntan que este factor no ha sido reconocido como desencadenante de ansiedad lingüística en relación con la tarea de lectura en otras investigaciones llevadas a cabo (Ahmad et al., 2013, p. 90).

Por otra parte, la actividad de lectura en voz alta delante de los compañeros de clase puede producir ansiedad en los estudiantes durante y después de la realización de la tarea. Esta actividad puede ser vivida como una experiencia incómoda que no permite al aprendiz realizar una buena comprensión del contenido de la lectura al tiempo que lee. De esta forma, una de las preocupaciones que puede tener el alumno es la de no entender lo que está leyendo en la lengua meta (Ahmad et al., 2013, p. 91).

En lo que concierne a los factores textuales, tanto la cultura desconocida implícita en el texto como un tema complicado o poco interesante, el vocabulario desconocido o un tema con el que el alumno no esté familiarizado son aspectos que, según Ahmad et al. (2013, p. 92), contribuyen a elevar los niveles de ansiedad lectora del estudiante. Se puede decir que la falta de conocimientos sobre un tema concreto complica la comprensión de conceptos, debilita la capacidad de deducción de palabras desconocidas y, por tanto, hace menos asequible la información que se recibe en la lengua meta.

Se finaliza este punto dedicado a las causas de la ansiedad lingüística poniendo de relieve que son muchos los factores que pueden incidir en la misma y que únicamente se ha aludido a los que, además de haber recibido la mayor atención en la literatura revisada sobre el tema, son a su vez relevantes en el marco de la presente investigación. De este modo, no se ha aludido a otras posibles variables que pueden influir en este tipo de ansiedad como son: el estatus social o nivel de ingresos de los aprendices, el hecho de estudiar la asignatura de lengua extranjera en un país nativo, etc. por no ser factores relevantes en relación con las características y el escenario de los participantes.

2.3. Consecuencias de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Es importante atender a las implicaciones que el fenómeno de la ansiedad lingüística tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje y conocer las principales consecuencias que le han sido atribuidas, las cuales serán nuevamente comentadas en la segunda parte de esta Tesis Doctoral, cuando se lleve a cabo el correspondiente diálogo teórico-empírico.

El apartado comienza con el efecto que la ansiedad lingüística puede ejercer sobre el aprendizaje de la lengua meta y el rendimiento en la misma, para proseguir con las consecuencias sobre el bienestar psíquico y físico del estudiante, las pruebas de evaluación y la dimensión emocional de aprendiz. Por último, se comentan los comportamientos de evasión que puede generar este tipo de ansiedad.

2.3.1. Efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento en la lengua meta

Como ha sido adelantado al definir el concepto de ansiedad lingüística, existe un amplio consenso entre los investigadores a la hora de atribuir a este componente afectivo un efecto disruptivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Numerosos autores afirman que la ansiedad lingüística afecta negativamente a la adquisición y al aprendizaje, así como al rendimiento en la lengua meta (Al-Shboul, Ahmad, Nordin & Rahman, 2013a; Ganschow et al., 1994; Gardner & MacIntyre, 1991; Horwitz et al., 1986; Huang & Hung, 2012; Khattak et al., 2011; Krashen, 1982; Onwuegbuzie et al., 2000; Oxford, 1999a, 1999b; Sheen, 2008; Suleimenova, 2013; Trylong, 1987; Tsiplakides & Keramida, 2009; Young, 1986 y 1991; entre otros).

En lo que respecta a la adquisición, Krashen (1985), Zheng (2008) y Suleimenova (2013) son algunos de los autores que señalan que la ansiedad lingüística actúa como un elemento de distracción que hace que los estudiantes no perciban los *inputs* del idioma meta y, por consiguiente, que su aprendizaje no progrese. Como recuerda Král'ová (2016, p. 19), Eysenck (1979) explicó los efectos negativos de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera para concluir que los estudiantes ansiosos dividen su atención entre la cognición relacionada con la tarea y la cognición relacionada con la emoción, lo que provoca que el funcionamiento cognitivo sea menos eficiente en las tres etapas del proceso cognitivo a las que aluden MacIntyre y Gardner (1989) basándose en Tobías (1986): la de *input*, procesamiento o planificación mental y *output*.

En cuanto al rendimiento en la lengua meta, los estudios más numerosos han sido los que han explorado los efectos de la ansiedad lingüística en la producción oral. Así, por ejemplo, el estudio de Woodrow (2006) con aprendices de inglés como lengua extranjera mostró la influencia negativa de la ansiedad lingüística en la producción oral del alumno cuando este tenía que hablar delante de los compañeros y del profesor, y concluye que el nivel de ansiedad es un factor que predice el logro oral o los resultados que alcanzan los estudiantes.

Además, se ha constatado que una de las reacciones habituales de los estudiantes que se sienten ansiosos en el aula de lengua extranjera es la de evitar participar en las actividades que se estén llevando a cabo (Elkhafaifi, 2005; Huang & Hung, 2012; MacIntyre & Gardner, 1989 y 1991; Sheen, 2008), con la correspondiente pérdida de oportunidades para la práctica de la lengua meta y por consiguiente de aprendizaje.

Otros investigadores han apuntado que la ansiedad no sólo afecta al desempeño final en la lengua meta, sino que influye además en las decisiones y actitudes que adoptan los alumnos respecto a los ejercicios propuestos, como el menor grado de compromiso con los mismos (Horwitz et al., 1986; Suleimenova, 2013).

2.3.2. Efectos sobre el bienestar psíquico y físico del aprendiz

A la hora de considerar los efectos negativos de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera se debe hacer referencia a una serie de respuestas psico-fisiológicas y comportamentales de los aprendices ansiosos que son esencialmente las mismas que para otro tipo de ansiedad específica, por ejemplo: preocupación, temor, dificultades de concentración, olvidos, palpitaciones; incremento del tiempo dedicado a la lengua meta sin mejora de resultados debido a la ansiedad, lo que puede terminar en frustración; o comportamientos de demora en la ejecución de tareas (Horwitz et al., 1986, pp. 126-127).

Así pues, una de las consecuencias de la ansiedad lingüística para los estudiantes podría ser la de tener que manejar en el aula las manifestaciones psico-fisiológicas que dicha ansiedad les genera además de la frustración de una pobre producción en la lengua meta en dicho estado nervioso. Andrade y Williams (2009), citados en Siagto-Wakat (2016, p. 2), afirman que la ansiedad lingüística conlleva una serie de reacciones físicas tales como aumento del ritmo cardíaco, sensación de calor o sudoración, mejillas ruborizadas —también expuestas por Bekleyen (2009, p.670)—, así como sensación de un nudo en la garganta y otras reacciones de tipo emocional como tener la mente en blanco y no poder centrarse en la tarea.

Pueden ocurrir al mismo tiempo otras manifestaciones de tipo verbal, como por ejemplo, trastornos del habla (vacilación, errores de pronunciación, etc.), utilización de frases cortas únicamente, reducción de los comentarios a una o dos oraciones,

quedarse en silencio, hablar de forma entrecortada, simplificar lo que se quiere decir y parecer infantil o cometer errores gramaticales y, a veces, determinadas reacciones expresivas como la risa y la sonrisa pueden tratar de enmascarar los verdaderos sentimientos del aprendiz ansioso (Andrade & Williams, 2009; citados en Siagto-Wakat, 2016, p. 2).

De acuerdo con Young (1991, p. 430), los síntomas de ansiedad lingüística en clase pueden ponerse de manifiesto también en forma de distorsión de sonidos, incapacidad para producir la entonación y el ritmo de la lengua meta, bloqueo, olvido de palabras y frases recién aprendidas o simplemente al rehusar hablar y permanecer en silencio. En la misma línea de lo apuntado, Král'ová (2016, p. 19) enumera las siguientes manifestaciones descritas por los participantes de un estudio de Hashemi y Abbasi (2013): rubor, transpiración, tensión y dolores de cabeza u otras partes del cuerpo, discurso entrecortado y demasiado rápido o excesivamente lento, tartamudeo, escaso contacto visual con los compañeros o el profesor durante ejercicios de presentación y tendencia a mirar al papel o a la pantalla, movimiento constante de las manos debido a la sensación de inquietud, etc.

2.3.3. Consecuencias ante las pruebas de evaluación

La ansiedad puede influir en los resultados de los ejercicios de evaluación, sobre todo cuando estas pruebas incluyen un componente oral (Horwitz et al., 1986). Si en el desarrollo de las actividades del aula la ansiedad lingüística se comporta como un elemento negativo, los estudios que la han considerado en relación con las pruebas de evaluación orales le otorgan un efecto negativo todavía mayor. Phillips (1992), Hewitt y Stephenson (2012) y Ramos (2017, p. 606) afirman que en una prueba oral la calidad del discurso de los estudiantes se ve afectada. Según Horwitz et al. (1986, p. 126), los alumnos pueden conocer un determinado punto de gramática y “olvidarlo” durante la realización de un ejercicio oral cuando tienen que tener presentes simultáneamente varios aspectos de la gramática, así como también pueden tener en un test continuos errores de ortografía o sintaxis. Normalmente, afirman los mencionados autores, los alumnos se dan cuenta, *a posteriori*, de los fallos cometidos a causa de su nerviosismo, pero si son conscientes de ello durante la realización de la prueba de evaluación tanto sus errores como su ansiedad pueden aumentar.

Las conclusiones a las que llegó Aydin (2009, p. 134) en su revisión de la literatura sobre la ansiedad ante los exámenes en los aprendices de una lengua

extranjera también apuntan en el mismo sentido. Este autor expone que los resultados de investigaciones previas muestran que la ansiedad ante las pruebas de evaluación afecta de forma considerable a los niveles de logro en la lengua meta, rendimiento, competencia y habilidades de los estudiantes. Por ello, hace la recomendación de que tanto profesores como examinadores reciban una formación que les permita mejorar su conocimiento sobre los efectos de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje.

2.3.4. Efectos sobre el componente emocional del aprendiz

Como ha ido quedando reflejado en puntos anteriores, son muchos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y que, a su vez, pueden incidir en el fenómeno de la ansiedad ante su aprendizaje. De esta forma, por ejemplo, tareas como presentaciones orales, entrevistas de pruebas simuladas, diálogos improvisados, respuestas a preguntas sin mucho tiempo para preparar la contestación, interacciones con otros estudiantes con mayor competencia en la lengua meta, etc. son factores desencadenantes de ansiedad lingüística que interactúan con otras variables como los estilos pedagógicos del docente o las características del aprendiz, generando una serie de situaciones incómodas en el aula que podrán ser manejadas con éxito o sin él por parte del estudiante. En el caso de que el resultado de dicha gestión no sea favorable no solo se compromete, como se ha comentado, el logro académico de la lengua meta, sino que también puede verse afectado el componente emocional del alumno por experimentar una disminución de su nivel de autoeficacia y de su autoestima (Sánchez & Sánchez, 2017, p. 163).

Zheng (2008) y Horwitz et al., (1986) también han destacado los efectos de la ansiedad lingüística de componente afectivo, alegando que puede suceder que los aprendices que realicen intervenciones deficientes en el aula y experimenten situaciones desagradables en el proceso de enseñanza y aprendizaje pierdan motivación, autoestima y autoconfianza.

Así también, del artículo sobre la motivación en la lengua extranjera de Dörnyei (1994, p. 281) se desprende que la ansiedad lingüística disminuye el interés del alumno en la lengua meta, lo que corroboran Huang y Hung (2012), Sheen (2008), Tsiplakides y Keramida (2009) y Wong (2009).

Por su parte, los hallazgos de Izadi y Atashened (2012) pusieron de manifiesto que existe una asociación negativa entre la ansiedad lingüística y la autoestima y

autoconfianza del aprendiz. Hay que tener en cuenta también que una consecuencia del fenómeno de la ansiedad lingüística es el aislamiento que pueden sufrir algunos estudiantes dentro del grupo-clase debido a que su falta o pobre rendimiento oral en la lengua extranjera hace que algunos compañeros rehúsen trabajar con ellos (Sánchez & Sánchez, 2017, p. 170). Para Siagto-Wakat (2016, p. 10) la consecuencia más problemática de la ansiedad lingüística es precisamente el efecto que tiene sobre el aprendiz a nivel personal.

2.3.5. Comportamientos de evasión ante la lengua meta

Otro de los efectos atribuidos al fenómeno de la ansiedad lingüística, tal y como se ha anticipado, es que genera en los alumnos un comportamiento que busca evitar las prácticas y los entornos de aprendizaje donde experimentan dicha ansiedad. MacIntyre y Gardner (1991), citados en Bekleyen (2009, p. 672) y Král'ová (2016, p.20) señalan que los estudiantes ansiosos intentan que el profesor no les requiera para participar en las actividades y para ello se sientan en las últimas filas de la clase. Horwitz et al. (1986, p. 126) señalan que estos estudiantes tienden a evitar utilizar mensajes orales complejos o a escribir composiciones extensas en la lengua meta. Además, el impulso por evitar el contacto con la lengua extranjera puede significar que los alumnos no asistan a clase o pospongan la realización de las asignaturas de lengua extranjera hasta el último curso (Jalongo & Hirsch, 2010); pero incluso, como señalan Horwitz et al., (1986) puede determinar el Grado Universitario que decidan estudiar.

También Sánchez y Sánchez (2017, pp. 170-171) afirman que algunos aprendices ante la falta de estrategias para superar los síntomas de la ansiedad abandonan los cursos o evitan ir a clase y otros renuncian explícitamente a intervenir en clase aun cuando esto significa ser valorado negativamente por el profesor, por ejemplo, como estudiante poco trabajador o como estudiante con poco interés o ser criticado por los compañeros.

Una vez expuestas las principales consecuencias que tiene la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo con la literatura revisada, es importante destacar el hecho de que estas consecuencias sean diferentes para cada discente. A este respecto, Král'ová (2016, pp. 20-21) afirma que los aprendices tienen sus propias características individuales y, por lo tanto, las señales de ansiedad lingüística pueden diferir en sus manifestaciones o grado de severidad. Algo que

también recoge Young (1991, p. 434) en sus conclusiones. Por ello, continúa Král'ová (2016, pp. 20-21), algunos estudiantes pueden olvidar por completo lo que han aprendido y ser incapaces de llevar a cabo una tarea en la segunda lengua (ya sea oralmente o por escrito), mientras otros solo necesitan un pequeño consejo, ayuda o motivación para realizar los ejercicios y, quizá, no muestren signos perceptibles de ansiedad lingüística.

2.4. Estrategias para reducir la ansiedad lingüística en el aula

2.4.1. El concepto estrategias

Esteban (2003, p. 1) señala que el concepto de *estrategias* queda incorporado a la psicología del aprendizaje y de la educación como una manera más de resaltar el carácter procedimental que tiene todo aprendizaje y afirma que este concepto conecta adecuadamente con los principios de la psicología cognitiva, con la perspectiva constructivista del conocimiento y aprendizaje, con la importancia que se atribuye a los elementos procedimentales en el proceso de construcción de conocimientos y con los aspectos diferenciales de los aprendices (adultos, jóvenes, expertos, novatos, etc.). La estrategia implica una connotación intencional porque tiene por fin la consecución de un logro.

En la presente investigación se asume un sentido de estrategia amplio, referido tanto a las estrategias cognitivas y de comunicación como a las afectivas o comportamentales que puedan ser utilizadas por alumnos y profesores para reducir y/o gestionar la ansiedad lingüística. Así, estas estrategias pueden tener que ver con las habilidades discursivas, lingüísticas y emocionales de aprendices y docentes, con conceptos tales como la motivación, la autoeficacia, el autoconcepto o la capacidad de manejar los errores cometidos así como con tácticas organizativas, didácticas o pedagógicas.

El hecho de que la ansiedad lingüística tenga un papel debilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha hecho que los estudios en torno a este fenómeno buscasen estrategias para disminuir sus efectos en las aulas. En 1990, tal como cita Král'ová (2016, p. 41), Horwitz sugirió las siguientes tres estrategias conjuntas como solución más efectiva: desensibilización sistemática (aprender cómo relajarse ante la presencia de estímulos de ansiedad), modificación cognitiva (cambiar las

apreciaciones cognitivas de los aprendices) y gestión de la autoevaluación de estos y, la tercera, desarrollar las habilidades en la lengua meta. A estas sugerencias se incorporan otras propuestas realizadas por otros estudiosos del tema.

Para abordar este punto, hay que empezar diciendo que, necesariamente, a la hora de hablar de estrategias para reducir la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera conviene distinguir entre las que están en manos de los docentes y aquellas que pueden poner en marcha los discentes. Por tanto, a continuación y atendiendo a esta clasificación, se exponen distintas estrategias sugeridas en la literatura.

2.4.2. Estrategias por parte del profesor

En relación al papel estratégico que pueden desempeñar los profesores para reducir la ansiedad lingüística en sus clases, Horwitz et al. (1986) afirman lo siguiente:

En general, los educadores tienen dos opciones frente a los estudiantes que experimentan ansiedad. La primera, ayudarles a aprender a manejar la situación que les provoca ansiedad y la segunda, generar un contexto de aprendizaje menos estresante. Pero cualquiera de los dos casos requiere en primer lugar que el profesor sea consciente de la existencia de ansiedad (p. 131).

Ahmad et al. (2013, pp. 91-108) también ofrecen como primera recomendación o primer paso para reducir la ansiedad lingüística que los docentes admitan la existencia en sus aulas de este sentimiento que afecta al desempeño de los alumnos. Además es preciso apuntar que, a veces, existe un desajuste entre las percepciones que tienen los alumnos y los profesores sobre la ansiedad de la clase, siendo los estudiantes los que expresan una opinión más fuerte de su prevalencia (Trang, Baldauf & Moni, 2012; citados en Effiong, 2015, p. 2).

Por otro lado, y como se ha apuntado, uno de los papeles principales de los profesores de idiomas es el de facilitar condiciones efectivas para el aprendizaje de la lengua procurando que el clima del aula anime a la interacción entre los estudiantes sin que experimenten ansiedad (Ahmad et al., 2013, p. 108; Crichton et al., 2014, p. 5; Gregersen, 2007). Propiciar un ambiente relajado y cómodo debería ser una prioridad para los profesores de idiomas (Kavanoz, 2017, p. 663). En esencia, la creación de un ambiente relajado en el aula necesario para el aprendizaje de la lengua meta

dependerá en gran medida de la relación interpersonal existente entre el profesor y los alumnos y entre los propios estudiantes (Effiong, 2015, p. 5). Dörnyei (1994, p. 281) también expone que se puede reducir la ansiedad del estudiante creando un clima de aprendizaje de apoyo y aceptación y evitando un trato severo o de excesiva crítica.

Como señala Arnold, un enfoque de trabajo en el aula de idiomas centrado en el grupo de alumnos pone atención a las interrelaciones entre las personas. La autora expone que el papel del profesor de idiomas puede ser visto como el de un malabarista que mantiene dando vueltas sobre los palos varios platos de “destrezas”, “ritmo”, “variedad”, “actividades”, “competencias”, etc. pero para que todo funcione en el aula debe haber un fondo afectivo firme donde apoyar los palos. Así, el conocimiento de la dinámica del aula puede ayudar a los profesores a establecer una base firme; el tiempo y el esfuerzo empleados en el establecimiento de un sólido fondo afectivo del grupo-clase a largo plazo producirá una experiencia satisfactoria a nivel interpersonal, lingüístico y pedagógico, tanto para el profesor como para los alumnos (2000, pp. 174-175).

Otras estrategias que puede llevar a cabo un docente en su aula para reducir el estrés de los alumnos tienen que ver con la forma de corregir los errores cometidos por estos. La investigación de Crichton et al. (2014) puso de manifiesto cómo aquellas correcciones que tienen en cuenta no dañar la imagen de los estudiantes ante el resto de la clase evitan experiencias de ansiedad y contribuyen a incrementar la participación oral. La corrección selectiva de errores también resulta ser una estrategia útil para fomentar el rendimiento oral y disminuir la ansiedad entre el alumnado (Sato, 2003). A su vez, Soler (2008) destaca la importancia de no interrumpir al alumno y de no personalizar los errores cometidos en el aula. Por otra parte, Rodríguez y Delgado (2008, p. 212) concluyeron en una investigación que los docentes disminuían la ansiedad de los aprendices al promover una atmósfera de aprendizaje placentera en clase, mantener expectativas más realistas, animar al uso de la lengua meta todo el tiempo y no mostrar una preocupación excesiva por la precisión gramatical.

Al mismo tiempo, Hsu y Huang (2017, p. 38) señalan que el *feedback* del profesor puede generar confianza en el alumno y motivarle a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. La misma sugerencia que hace Price (1991), o Bekleyen (2009, p. 672) cuando menciona que el *feedback* positivo y el ánimo por parte del docente reducen de alguna manera el nivel de ansiedad que pueda haber en el aula a la hora de realizar una actividad de *listening*. Estrategia que,

evidentemente, puede aplicarse a otros tipos de ejercicios llevados a cabo en una lengua extranjera.

Como se ha comentado anteriormente, la metodología o la dinámica empleada por el profesor es un aspecto que puede influir en el nivel de ansiedad existente en el aula. Por tanto, es importante que el docente utilice con su grupo-clase aquellas dinámicas que no generen estrés en el alumnado.

También se ha mencionado que el trabajo en grupo reducido favorece contextos más adecuados para que los alumnos trabajen su expresión oral en la lengua meta (Sato, 2003). La tarea en pequeños grupos o en díadas con interlocutores conocidos, tal y como señalan Lahuerta (2014, p. 53) y Rodríguez y Delgado (2008, p. 216), resulta ser una actividad que no genera mucho estrés y en la que parece que los estudiantes se sienten más competentes y más cómodos a la hora de comunicarse oralmente en una lengua extranjera. Cuando se agrupa a los alumnos para realizar actividades orales, la sinergia intergrupala e intragrupal (es decir, los esfuerzos combinados de todos los miembros del grupo) tiende a ser mayor que la suma total de los esfuerzos individuales y pueden entrar en juego otras variables que favorecen que los estudiantes se comuniquen en la segunda lengua y manejen su ansiedad (Strausset et al., 2011 y Tani-Fukichi, 2005, citados en Effiong, 2015, p. 4).

En lo que a trabajo en equipo se refiere, Arnold (2000, pp. 246-250) señala que este brinda a los alumnos la oportunidad de recibir retroalimentación de sus compañeros, practicar las respuestas de antemano y asegurarse de que son correctas o aceptables, todo lo cual se traduce en una reducción de la ansiedad y en un aumento de la participación y del aprendizaje. Esta autora alude especialmente al aprendizaje en grupo cooperativo y, citando a Long y Porter (1985), afirma que esta forma de trabajar ayuda a crear un clima afectivo más positivo en el aula al mismo tiempo que individualiza la instrucción y aumenta la motivación del alumno. En esta línea, Dörnyei (1994, p.279) destaca que hay suficiente evidencia de que el aprendizaje cooperativo, en comparación con las experiencias de aprendizaje competitivo o individualista, es más efectivo para promover la motivación intrínseca, lo que conduce a experimentar menos ansiedad, una mayor implicación en la tarea, actitudes más positivas hacia la asignatura y una relación más cohesiva con los compañeros y el profesor. En este sentido apuntaron también los resultados del estudio de Nagahashi (2007).

Arnold (2000, pp. 246-249) realiza una serie de propuestas de actividades de aprendizaje cooperativo que pueden resultar útiles: *Piensa-trabaja-comparte*, *El*

rompecabezas, Mesa redonda-torneo, Enumerar cabezas, Investigación en grupo, Escritura en colaboración y cooperación y respuesta de los compañeros, Clases emparejadas, Realización cooperativa de ejercicios de tipo cloze. Respecto al trabajo en “verdadero” grupo cooperativo, hay que tener en cuenta que incluye una serie de elementos —interdependencia positiva, interacción cara a cara, contribución individual y estrategias de trabajo interpersonal y de grupo— señalados por Madrid (1999, pp. 43-44) que requieren un tiempo de entrenamiento para los estudiantes del que a veces no se dispone. Por esta razón, es más frecuente realizar trabajos en el aula en grupo tradicional aunque tratando de incluir aspectos del aprendizaje cooperativo.

También se ha señalado que los materiales empleados por el profesor juegan un papel en la ansiedad lingüística, por lo que deben ser evaluados desde esa perspectiva por el docente. Por ejemplo, Ahmad et al. (2013, p. 108), en alusión a los textos empleados en el aula, dicen que el docente deberá elegirlos teniendo en consideración que los mismos incluyan un vocabulario adecuado, temas familiares e instrucciones motivadoras que aumenten la autoconfianza de los estudiantes.

Hay también un tipo de estrategias que puede utilizar el profesorado para favorecer el logro de los estudiantes al tiempo que disminuir la ansiedad lingüística que son las llamadas estrategias motivacionales (Sánchez & Sánchez, 2017, p. 164). A este respecto, es recomendable consultar la batería que presenta Dörnyei (1994, pp. 280-282) de treinta propuestas destinadas a aumentar la motivación de los estudiantes de segundas lenguas.

Además, existen otras estrategias de intervención con grupos como son la exposición gradual y las estrategias paradójicas del pensamiento sistémico que han dado resultados notables (Nardone, 1995; Watzlawick et al., 1974 y 1997, citados en Sánchez & Sánchez, 2017, p. 164). Hay que recordar que en un modelo sistémico, las experiencias pasadas o las características intrínsecas de un individuo no se examinan para generar un cambio en la situación que causa el malestar sino que se explora la interacción entre las acciones y los efectos de lo que las personas hacen para solucionar dicha situación. En este sentido, la lógica de la intervención diseñada tiene una naturaleza paradójica: no se pretende suprimir la ansiedad lingüística, sino exacerbarla hasta que cause saturación (*op. cit.*).

Ha habido también otros estudiosos que se han centrado en el potencial de una técnica o recurso concreto para ofrecer soluciones que reduzcan la ansiedad lingüística de los aprendices. Por ejemplo, el estudio de Atas (2015) exploró el uso del teatro o la dramatización y concluyó que “su uso en la enseñanza de lenguas

extranjeras promueve sentimientos positivos hacia la experiencia de aprendizaje a la vez que aumenta la probabilidad de que los estudiantes continúen involucrándose en la formación en idiomas” (p. 968). Por su parte, Silva (2005, p.1029) expone que el uso de canciones en la enseñanza de una segunda lengua puede ayudar a disminuir la ansiedad lingüística, especialmente en los universitarios, debido a que la música puede actuar, por un lado, como elemento relajante creando un ambiente de trabajo más distendido y, por otro, puede ser un elemento de motivación extrínseca, ya que ésta constituye uno de los principales entretenimientos de los jóvenes.

En cuanto a la ansiedad lingüística en relación con las pruebas de evaluación, Young (1991, p. 433) apunta que para disminuir la ansiedad los programas de idiomas y los profesores deben desarrollar y supervisar la construcción de pruebas justas que reflejen con precisión la instrucción llevada a cabo en clase y que aunque se trata de un principio obvio a veces es ignorado. Otra estrategia que recomiendan Madsen, Harold, Bruce, Brown y Randall (1991) es permitir que los estudiantes practiquen de antemano el tipo de pruebas (*Ibidem*, p. 434).

Existen otros estudios que han sugerido estrategias para reducir la ansiedad ante los exámenes orales. Así, Rubio-Alcalá (2002, p. 182) concluyó en su investigación que su técnica de *reevaluación positiva* ayuda a reducir la ansiedad ante un examen oral. Dicha técnica según el propio autor (*op. cit.*):

Consiste en modelar y acomodar el discurso del examinador al examinando en los primeros momentos del examen, de forma que este último lleve a cabo una reevaluación positiva de su actuación. Cuando el examinando compara la situación real con la imaginada, su ansiedad se reduce (las expectativas que se crean con anterioridad al examen son inciertas y amenazadoras). Al reducirse la ansiedad del examinando, los resultados de su competencia oral son más fidedignos (p. 176).

Por último, se recogen las acciones o estrategias que según Arnold (2000, pp.85-86) puede llevar a cabo el profesor de idiomas para reducir la ansiedad lingüística detectada en su aula:

- Ayudar a los alumnos para que comprendan que los episodios de ansiedad ante el idioma pueden ser transitorios y no se conviertan necesariamente en un problema persistente.

- Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
- Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad en un entorno tranquilo que no sea amenazador.
- Reducir la competitividad presente en el aula.
- Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.
- Permitir a los alumnos que utilicen el idioma meta con una actuación que no tenga que ser perfecta.
- Animar a los estudiantes a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos. Young (1991, p. 433) puso de relieve el valor de los juegos y Soler (2008) recomienda hacer que el humor sea un elemento esencial en el aula.
- Hacer exámenes razonables con tipos de ejercicios conocidos y no ambiguos.
- Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
- Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
- Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje presentes en el aula.
- Capacitar a los alumnos para que reconozcan los síntomas de la ansiedad e identifiquen las creencias que mantienen sobre la misma.
- Ayudar a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva (para animarse a sí mismos) y a que realicen una “reelaboración” cognitiva de las ideas negativas o irracionales.

2.4.3. Estrategias por parte del aprendiz

Han sido más numerosos los trabajos que se han preocupado por estudiar las estrategias utilizadas por el docente para gestionar la ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua que los que han centrado su atención en los recursos empleados por los propios aprendices, quizá por el rol de liderazgo y la capacidad para gestionar muchos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que corresponden a la figura del profesor. Por tanto, aunque se pueda hacer referencia también a algunos aspectos recogidos en la literatura, se considera que es conveniente ahondar en este aspecto, principalmente con respecto a los universitarios que se preparan para la

docencia de inglés como lengua extranjera en España. Algo que a pesar de su relevancia no ha sido objeto de mucho análisis.

Es interesante destacar que muchos aprendices de lenguas extranjeras piensan de forma intuitiva que los “remedios” más efectivos para aliviar o disminuir la ansiedad lingüística son: de tipo intelectual, la práctica intensiva de la lengua meta; y de tipo emocional, algo que sirva para reducir su inhibición psicológica en relación con la comunicación en la lengua extranjera (MacIntyre, 1995; Král'ová, Škorvagová, Tirpáková & Markechová –todavía sin publicar–, citados en Král'ová, 2016, pp. 41-42).

Bekleyen (2009, p. 670) exploró las estrategias utilizadas por universitarios que estudiaban para ser profesores de inglés con las que hacían frente a la ansiedad que podían experimentar en las tareas de *listening*. Los resultados mostraron que un porcentaje muy elevado de los participantes intentaba mejorar su habilidad de comprensión oral a través de la práctica. Es decir, escuchando cintas, películas y programas de televisión y radio en inglés y destacaban que cuanto más tiempo pasaban escuchando inglés menos ansiedad experimentaban ante esta actividad. Mientras unos estudiantes oían la misma cinta repetidamente otros escuchaban las cintas del curso varias veces antes de ir a clase para familiarizarse con el material. Sin embargo, manifestaron que cuando no se preparaban de esta manera se sentían incluso más ansiosos. Otras estrategias de los aprendices consistían en intentar pensar de forma positiva y convencerse de que siendo pacientes lograrían desarrollar la destreza de comprensión oral con éxito.

Más recientemente, el trabajo realizado por Qashoa (2014, p. 64) con universitarios de los Emiratos Árabes sugiere en sus conclusiones una serie de estrategias desde la perspectiva de los estudiantes participantes con niveles bajos de ansiedad. Estas tácticas incluyen: elevar el nivel de autoconfianza, mejorar los conocimientos previos, desarrollar actitudes positivas hacia los posibles errores, utilizar la técnica de corrección por pares, ejercicios de relajación o una mayor práctica o preparación.

Las experiencias anteriores son un ejemplo de cómo algunos estudiantes utilizan como estrategias para el control de su ansiedad lingüística la *preparación*, el recurso de *pensamientos positivos*, la *búsqueda de apoyo en los compañeros* y las *técnicas de relajación*. Es decir, cuatro de las cinco categorías en las que Kondo y Ying-Ling (2004) clasificaron las distintas estrategias usadas por los aprendices. La quinta corresponde a la estrategia de *resignación*, que puede implicar el abandono del estudio de la segunda lengua.

2.5. Relación entre ansiedad lingüística y el aprendizaje de idiomas de los futuros maestros

Bajo este epígrafe, se exponen una serie de aspectos que caracterizan el aula de lengua extranjera en la que se forman los futuros maestros y la relación de dichos aspectos con el fenómeno de la ansiedad lingüística. Estos elementos han sido incluidos tras un ejercicio de reflexión que parte tanto de la bibliografía consultada durante todo el proceso de investigación como de lo observado por la autora a lo largo de su práctica docente. Algunos de ellos, obviamente, no son exclusivos de las aulas de lenguas extranjeras de los estudiantes de Magisterio. Sin embargo, se considera que tienen un papel o una relevancia más destacada en las mismas.

2.5.1. El rol del profesor como modelo de los alumnos

Uno de los aspectos que caracteriza el aula de lengua extranjera en la que aprenden los futuros docentes es que el papel de su profesor no solo es el de transmitir conocimientos, sino que también el de ser un modelo en el que los alumnos se apoyarán a la hora de ejercer su profesión docente. Así pues, el papel del formador de formadores en las aulas de segundas lenguas donde se están preparando los futuros maestros es del todo primordial. De este aspecto se desprende que la forma en la que los docentes gestionen la ansiedad de los estudiantes de Magisterio constituirá una referencia para estos cuando se encuentren a su vez enseñando la lengua meta a sus alumnos. Como dice Kavanoz (2017, p. 632), cuando los formadores de formadores crean un ambiente de confianza y apoyo no solo ayudan a los futuros profesores a darse cuenta de su potencial, sino que también les enseñan cómo convertirse en profesores efectivos.

De esta forma, cobran si cabe mucho más sentido en el aula donde se preparan los maestros del mañana las afirmaciones que realiza Effiong (2015, p. 19) cuando dice que los profesores de lenguas extranjeras deben procurar parecer cercanos y accesibles, mostrar una personalidad amable y ser capaces de hacer que los estudiantes se encuentren cómodos en el aula al tiempo que la clase de idiomas debería ser percibida por los estudiantes como un lugar de encuentro social y no un entorno puramente académico.

2.5.2. *El uso de la retroalimentación correctiva*

En la clase de lengua extranjera los errores cometidos por los alumnos son un componente habitual del proceso de enseñanza y aprendizaje y resultan ser más visibles que los producidos en contextos de otras asignaturas o materias. Los errores pueden ser definidos como desviaciones de las normas de la lengua meta (Ellis, 1997). Aunque los estudiantes normalmente consideran el error parte del proceso de adquisición de una nueva lengua, en la práctica no siempre les resulta fácil asumir y manejar los propios errores. En este sentido, la gestión que de los mismos haga el profesor y su tipo de *feedback* correctivo resultan ser un aspecto trascendente en las aulas de segundas lenguas.

En cuanto a la concepción de los errores cometidos en la lengua meta, hay que decir, tal como señala Perdomo (2014, p. 75) citando a Véliz (2008, p. 286), que las opiniones existentes respecto a las correcciones de los mismos pueden describirse en un continuo que va desde la idea de que dichas correcciones pueden ser perjudiciales e ineficaces hasta la visión de que son esenciales y beneficiosas para fijar las estructuras gramaticales del idioma extranjero. A este respecto no obstante, Ellis (2009, p. 14) señaló en su momento que los investigadores estudiosos de la adquisición de segundas lenguas creían firmemente en la corrección de errores y en la retroalimentación correctiva, por extensión. Así, Lyster y Ranta (1997), Lyster (2001) o Katayama (2007) consideran este tipo de *feedback* esencial para el aprendizaje.

Las correcciones del profesor a través de diferentes herramientas de retroalimentación (habitualmente, en registros orales) tienen por objetivo ayudar a mejorar la producción en la lengua meta por parte del aprendiz. Ha habido un número importante de investigaciones durante las últimas décadas que se han interesado por el papel que juega la retroalimentación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Han & Jung, 2007; Panova & Lyster, 2002; Russell, 2009; Suzuki, 2004; entre otros). Muchos de ellos han tenido en cuenta para sus estudios la taxonomía presentada por Lyster y Ranta (1997, pp. 46-48). Estos autores distinguen en su estudio siete tipos diferentes de *feedback* utilizados por los profesores:

1. La corrección explícita. Esta consiste en proporcionar la forma correcta de lo que ha dicho el aprendiz. Indica con claridad al estudiante lo que era incorrecto y cómo debe ser dicho de forma correcta.

2. La reformulación o parafraseo. Implica la repetición por parte del docente de todo o parte de lo expresado por el estudiante exceptuando su error. Se repite sin frases introductorias tales como: "quieres decir", "usa mejor esta palabra", o "deberías decir". Algunas reformulaciones se centran en una sola palabra, mientras otras incorporan cambios gramaticales o de léxico en un discurso sostenido.

3. Solicitudes de aclaración. Estas indican a los estudiantes o bien que su discurso no ha sido comprendido por el profesor o que no está del todo bien construido y requiere de una reformulación. Es un tipo de *feedback* que tiene que ver con problemas de comprensión, de precisión, o ambos. Para ello, se utilizan expresiones como "perdón" o "¿qué quieres decir con...?" (Spada & Fröhlich, 1995, p. 25; citado en Lyster & Ranta, 1997, pp. 46-48).

4. Retroalimentación o indicaciones metalingüísticas. Este tipo de corrección consiste en hacer comentarios o preguntas en relación al discurso del estudiante sin proporcionar explícitamente la forma correcta. Los comentarios metalingüísticos, generalmente, ponen de manifiesto que hay un error en el discurso o intervención del aprendiz por medio de frases como "hay un error" o "¿podrías identificar el error que has cometido?" La información metalingüística puede proporcionar comentarios relativos a la naturaleza gramatical del error ("es masculino") o la definición de una palabra en caso de errores de léxico. Las preguntas metalingüísticas también apuntan a la naturaleza del error, pero tratan de obtener la información del estudiante (por ejemplo, "¿es femenino?").

5. Dar pie (elicitación). Se refiere a varias técnicas que los profesores utilizan para suscitar que el estudiante corrija su error. Por ejemplo, los profesores realizan una pausa estratégica para permitir que los estudiantes completen una determinada frase (por ejemplo, " es un..."). Esto puede estar precedido por algún comentario metalingüístico como "no, eso no. Es un...", o por una repetición del error con entonación de pregunta y sorpresa.

6. Repetición del error. En este caso, el profesor se limita a repetir únicamente el error del estudiante resaltándolo con su entonación.

7. Retroalimentación múltiple. Se refiere a la utilización al mismo tiempo de más de una de las técnicas de corrección comentadas.

Respecto a las diferentes estrategias de corrección expuestas, Lyster y Ranta (1997, pp. 46-48) concluyen que los profesores utilizan de forma mayoritaria el

parafraseo aun cuando no tiene un efecto positivo en el aprendizaje del alumno y añaden que la “elicitación”, la retroalimentación metalingüística, la solicitud de clarificación y la repetición son técnicas más efectivas para conseguir eliminar los errores producidos por los estudiantes.

Hay que puntualizar también que, si bien son numerosos los estudios enfocados a valorar la efectividad de la retroalimentación correctiva, dichos estudios no han tenido en cuenta cómo influye esta en la ansiedad lingüística que puedan experimentar los alumnos, tal como afirma Lee (2016, p. 79). Su trabajo, que explora cómo las correcciones orales de los docentes afectan a los niveles de ansiedad de los estudiantes, será objeto de análisis en el siguiente capítulo: *Investigaciones recientes sobre ansiedad lingüística en los estudios universitarios de Magisterio*.

2.5.3. La ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera

Otro de los aspectos que puede ser considerado peculiar del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en el aula de los futuros maestros es “la ansiedad ante su enseñanza”. Este fenómeno no ha sido tan explorado como “la ansiedad ante su aprendizaje”, pero es relevante hacer alusión al mismo.

Horwitz (1996) fue pionera en plantear que los profesores de lengua extranjera no nativos podían experimentar sentimientos de ansiedad lingüística en clase. Aunque, como se ha mencionado, la ansiedad lingüística del aprendiz ha sido mucho más estudiada que la ansiedad lingüística del profesor, ha habido algunas investigaciones como las de Gregersen y Horwitz (2002) o las de Wood (1999) y Canessa (2002), citados en Tum (2012), que han puesto en evidencia la ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera.

Para Merç (2011, p. 80), la ansiedad ante la enseñanza de una lengua extranjera debe ser considerada como algo diferente pero, a su vez, íntimamente relacionado con el concepto ansiedad general ante la enseñanza y el concepto ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera.

Respecto a la ansiedad general ante la enseñanza, el reciente estudio cualitativo de Ekşi y Yakışık (2017) aporta algunas de las fuentes que podrían generar este tipo de ansiedad en los estudiantes de Magisterio durante su *practicum* en contextos similares al de esta investigación. Así, los 52 participantes, alumnos de Magisterio de la especialidad inglés de una universidad estatal turca, expusieron, entre

otros, los siguientes factores: el tener que dirigir las sesiones lectivas, su falta de experiencia, la gestión del tiempo de la clase, tener que manejar a un grupo demasiado numeroso, la falta de motivación de algunos alumnos y no saber cómo integrarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la figura del supervisor por su labor de observación y por la incertidumbre que les generaba el hecho de no saber cuándo y cómo iban a ser evaluados por el mismo. No obstante, los estudiantes señalaron como principal fuente de estrés el comportamiento disruptivo de algunos alumnos.

Por otro lado, Horwitz (1996, p. 367) apunta como una posible causa de la ansiedad ante la enseñanza de una segunda lengua el hecho de que mientras en otras materias, como matemáticas o historia, el profesor puede ponerse al día de antemano en los aspectos que necesite revisar para impartir una determinada lección, el profesor de idiomas debe estar siempre preparado para hablar en la lengua meta delante de la clase sobre cualquier tema de conversación que pueda surgir. Aun en el supuesto de que la ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera que pueda sentir un profesor no interfiera en la instrucción, es importante tener en cuenta que puede tener un efecto negativo en el bienestar y la satisfacción laboral del docente.

Por su parte, Kim y Kim (2004, pp. 178-180) afirman que la ansiedad ante la enseñanza de una segunda lengua existe en las aulas. Estos autores señalaron que los profesores de inglés de su estudio sentían preocupación por su escaso conocimiento de palabras poco habituales o determinados modismos en la lengua meta y que su actitud perfeccionista hacia el control de la misma les generaba sentimientos de ansiedad lingüística ante la docencia. Algunos de los profesores participantes manifestaron que consideraban sus competencias productivas limitadas, por lo que sentían una mayor ansiedad lingüística ante actividades de conversación o escritura en inglés. También temían ser evaluados negativamente por sus alumnos o contar en su aula con estudiantes con un alto grado de fluidez en la lengua meta por haber vivido en países de habla inglesa. Por último, expresaron que les producía preocupación ser comparados con profesores nativos. A este respecto, los investigadores recomiendan a los docentes de lenguas extranjeras para reducir su ansiedad que sean conscientes de sus puntos fuertes: tener un buen dominio de las dos lenguas que se utilizan en la instrucción, conocer cómo es el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera para sus estudiantes, etc.

Según estos autores, el hecho de que en la actualidad el enfoque utilizado para la enseñanza de inglés sea el enfoque comunicativo y se enseñe inglés como lengua

extranjera a través del inglés puede hacer que la impartición de la asignatura sea más exigente para algunos profesores y, por tanto, se eleven sus niveles de estrés en el aula (Kim & Kim, p. 166, citando a Kim, 2002).

Horwitz (1996, p. 366) apunta que los profesores de idiomas experimentan ansiedad lingüística porque continúan siendo aprendices de la lengua meta que enseñan. Sin embargo, Aydin (2016) subraya que enseñar y aprender son actividades diferentes una de la otra y que, por tanto, la ansiedad en el contexto de aprendizaje puede diferir de la ansiedad lingüística en el contexto de la enseñanza. El autor enfatiza que la ansiedad ante la docencia de una lengua extranjera no está claramente definida en la literatura actual y que lo que es todavía más importante es el hecho de que la ansiedad lingüística haya sido principalmente investigada y discutida en contextos de aprendizaje, por lo que los estudios en contextos de enseñanza son muy limitados hasta ahora.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO

3.1. Presentación y descripción del corpus

Como ha quedado expuesto en el apartado previo, las investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera han demostrado que este tipo de ansiedad es un problema generalizado en el campo del aprendizaje de idiomas. La ansiedad lingüística de los aprendices universitarios, a nivel global, ha sido explorada en numerosos estudios, como se ha ido plasmando anteriormente. Ahora bien, respecto al protagonismo que los alumnos de Magisterio han tenido en estas investigaciones hay que matizar lo siguiente:

1. En su cualidad de estudiantes de nivel superior, comparten características con los aprendices de otros Grados Universitarios. De esta forma, varios estudios sobre posibles causas o efectos de este tipo de ansiedad en los universitarios han contado, entre sus participantes, con alumnos procedentes de las titulaciones de Educación. Por ejemplo, se pueden señalar los trabajos de Arnaiz-Castro y Guillén (2012), Özütürk y Hürsen (2013) o Effiong (2015).
2. Otras investigaciones, que serán comentadas más adelante, han abordado distintos aspectos en torno a la ansiedad lingüística con participantes que eran, exclusivamente, alumnos de Educación.

3. Por último, cabe mencionar que el alumnado de Magisterio estudia el idioma extranjero en un contexto formativo en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene sus peculiaridades. Entre ellas, destaca el hecho de que, como futuros docentes, estos estudiantes aprenden la lengua extranjera no solo para utilizarla en su vida personal y/o profesional sino, principalmente, para enseñarla. En este sentido, se ha comprobado que han sido menos las investigaciones que han centrado su interés en profundizar en el fenómeno de la ansiedad lingüística considerando las características y/o el contexto particular de los estudios de Magisterio. Según Hismanoglu (2013, p. 931), el motivo por el cual estos trabajos son tan limitados puede deberse a que con frecuencia se presupone que este colectivo de estudiantes sabe cómo gestionar su aprendizaje de la lengua meta.

A continuación, se hace referencia específicamente a los estudios existentes sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística y los futuros maestros. Así pues, este capítulo tiene por objetivo reflejar, de forma detallada y a modo de *estado del arte*, el conocimiento alcanzado en la última década —de 2008 a 2018—, a nivel nacional e internacional, sobre la ansiedad lingüística en relación con el escenario y/o las características de las titulaciones universitarias de Magisterio. La Tabla 3.1 muestra todos los trabajos encontrados que responden a lo comentado en los puntos 2 y 3.

Este corpus está integrado, principalmente, por artículos publicados en revistas científicas internacionales rigurosamente revisados por pares (*peer review*). Algunos de los trabajos expuestos en dichos artículos han sido presentados en congresos internacionales sobre educación, en concreto, en el *World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership* y en el *World Conference on Educational Sciences*.

En la Tabla 3.1 aparecen las siglas de la base de datos disponible en línea desde donde se accedió a cada uno de los artículos. Las principales bases de datos de las Ciencias Sociales que se manejaron y consultaron en profundidad fueron, sobre todo, las dedicadas a Educación, como: SD (*Science Direct*); Eric (*Education Resources Information Center*); TQR (*The Qualitative Report*), especializada en investigación cualitativa; Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal); PQ (*ProQuest*) e IA (*Internet Archive*).

Tabla 3.1. Estado del arte

ESTADO DEL ARTE: LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO						
Nº	Fuente y año de publicación (Base de datos)	Tipo de trabajo	- País de origen de la investigación - Autor/Investigador	País dónde se realizó el estudio	Lengua extranjera estudiada	Enfoque metodológico
1	System 2017 (SD)	Estudio empírico	- Eslovaquia (UE ¹) - Kralova et al.	Eslovaquia (UE)	Inglés	Estudio de corte experimental
2	IJLET ² 2017 (ERIC)	Estudio empírico	- Turquía - Suzan Kavanoz	Turquía	Inglés	Estudio de metodología mixta
3	How 2017 (ERIC)	Estudio empírico	- Colombia - Sánchez, A.C. & Sánchez, A.	Colombia	Inglés y francés	Estudio cuasiexperimental
4	English Language Teaching 2017 (ERIC)	Estudio empírico	- Arabia Saudí - Sadiq	Arabia Saudí	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (FLCAS ³)
5	International Education Studies 2017 (ERIC)	Estudio empírico	- Turquía - Veda Aslim Yetis	Turquía	Francés	Estudio de metodología mixta (cuestionario y entrevistas)
6	The Qualitative Report 2016 (TQR)	Estudio empírico	- Turquía - Selami Aydin	Turquía	Inglés	Metodología cualitativa
7	System 2016 (SD)	Estudio empírico	- Estados Unidos - Eun Jeong Lee	Estados Unidos	Inglés	Estudio de metodología mixta (CALs ⁴ y preguntas abiertas)
8	System 2015 (SD)	Estudio empírico	- Chile - Briesmaster & Briesmaster-Paredes	Chile	Inglés	Estudio de metodología mixta (cuestionario y entrevista)
9	English Language Teaching 2015 (ERIC)	Estudio empírico	- Irán - Martirosian & Hartoonian	Irán	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (FLCAS y MSLQ ⁵)
10	Procedia 2014 (SD)	Estudio empírico	- Turquía - Özlem Yalçın & Volkan İnceçay	Turquía	Inglés	Estudio de metodología mixta (FLCAS adaptada y UCS ⁶ , preguntas abiertas y grupo de discusión)
11	Anadolu Journal of Educational Sciences International 2013 (ERIC)	Estudio empírico	- Turquía - Selma Kara	Turquía	Inglés	Estudio de metodología mixta

¹ Unión Europea ² IJLET (*International Journal of Languages' Education and Teaching*)

³ FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) ⁴ CALS (*Communication Apprehension with the Lecturers Scale*)

⁵ MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) ⁶ UCS (*Unwillingness to Communicate Scale*)

Nº	Fuente y año de publicación (Base de datos)	Tipo de trabajo	- País de origen de la investigación - Autor/Investigador	País dónde se realizó el estudio	Lengua extranjera estudiada	Enfoque metodológico
12	Procedia 2013 (SD)	Estudio empírico	- Turquía - Capan & Karaca	Turquía	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (FLRAS ⁷ y FLLAS ⁸)
13	Anales de Psicología 2013 (R)	Estudio empírico	- España - Arnaiz-Castro & Guillén	España	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (FLCAS)
14	Procedia 2013 (SD)	Estudio empírico	- Turquía - Hismanoglu	Turquía	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (FLCAS)
15	Procedia 2012 (SD)	Estudio empírico	- Chipre (UE) - Danyal Oztas Tum	Chipre (UE)	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (TFLAS) ⁹
16	Theory and Practice in Language Studies 2012 (PQ)	Estudio empírico	- Estados Unidos - Tecnam Yoon	Corea del Sur	Inglés	Estudio de metodología mixta (FLCAS adaptada y preguntas abiertas)
17	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry 2011 (ERIC)	Estudio empírico	- Turquía - Ali Merç	Turquía	Inglés	Estudio de enfoque cualitativo (diarios y entrevistas semiestructuradas)
18	Procedia 2010 (SD)	Estudio empírico	- Chipre (UE) - Naciye Kunt & Danyal Oztas Tüm	Chipre (UE)	Inglés	Estudio de metodología mixta (FLCAS turca y preguntas abiertas)
19	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry 2010 (IA)	Estudio empírico	- Turquía - Gonca Subaşı	Turquía	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa que utiliza varias escalas de medida
20	System 2009 (SD)	Estudio empírico	- Turquía - Nilüfer Bekleyen	Turquía	Inglés	Estudio de metodología mixta
21	Asian EFL Journal 2008 (ERIC)	Estudio empírico	- Turquía - Selami Aydin	Turquía	Inglés	Estudio enfoque cuantitativo (FLCAS adaptada y FNE ¹⁰)
22	Journal of Theory and Practice in Education 2008 (ERIC)	Estudio empírico	- Turquía - Feryal Çubukçu	Turquía	Inglés	Estudio de metodología cuantitativa (FLCAS y Escala de Autoeficacia)

⁷ FLRAS (*Foreign Language Reading Anxiety Scale*)

⁸ FLLAS (*Foreign Language Listening Anxiety Scale*)

⁹ TFLAS (*Teacher Foreign Language Anxiety Scale*)

¹⁰ FNE (*Scale for Fear of Negative Evaluation*)

Fuente: elaboración propia

Al observar la tabla, se puede comprobar que en todas las investigaciones realizadas, menos en un caso, el idioma extranjero de estudio es el inglés. Esto se debe a que se trata de la lengua extranjera más estudiada en el mundo, tal y como han venido poniendo de manifiesto, por ejemplo, los informes anuales *El Español, una Lengua Viva*, realizados por el Instituto Cervantes.

Dörnyei (1994, p. 275) señalaba las siguientes motivaciones de los aprendices para el estudio de una lengua extranjera: 1) el interés en la propia lengua, su cultura y su gente; 2) el aliciente de poder ampliar el propio punto de vista y evitar el “provincialismo”; 3) el deseo de nuevos estímulos, retos y oportunidades y 4) la aspiración de integración en una nueva comunidad, por ejemplo, cuando se realizan viajes a otros países. Si todo lo expuesto constituyen razones importantes para aprender otro idioma, es fácilmente comprensible que hoy en día la lengua inglesa suscite el mayor interés en todo el mundo por su uso generalizado en la actual sociedad globalizada, su empleo en Internet y las redes sociales y su utilidad para numerosos fines específicos (académicos, comerciales, empresariales, médicos, turísticos, etc.).

Por otro lado, hay que destacar que todos los trabajos encontrados en el abordaje bibliográfico realizado sobre ansiedad lingüística y estudios de Magisterio corresponden a investigaciones que recogen nuevos datos, ya sean cualitativos o cuantitativos, y realizan un análisis original de los mismos. Cada estudio aporta una serie de conceptos y unas conclusiones validadas empíricamente. La búsqueda llevada a cabo no ha dado como resultado ningún estudio puramente teórico o documental sobre el tema.

En cuanto a los países de origen de estas investigaciones, su número es muy reducido. De ellos, solo tres (Eslovaquia, España y Chipre) pertenecen a la Unión Europea. Además, es especialmente reseñable que más de la mitad de los estudios hayan sido llevados a cabo en Turquía. Las iniciativas han partido de las nueve siguientes universidades turcas: Yeditepe University, Usak University, Yildiz Technical University, Anadolu University, Dicle University, Dokuz Eylul University, Konya University, Selçuk University y Balikesir University. Cuatro de los doce estudios turcos revisados han sido realizados en Anadolu University.

En lo que respecta a España, se alude, únicamente, al estudio de Arnaiz-Castro y Guillén (2013) por su interés en observar la ansiedad lingüística de los futuros maestros en relación con la especialidad cursada. Además, y en consonancia con lo que señalaban estos autores, hay que puntualizar que son muy pocas las

investigaciones que se han llevado a cabo sobre este tipo de ansiedad en el contexto general universitario español donde se aprende inglés. De hecho, de acuerdo con la revisión de la literatura llevada a cabo, tan solo se puede hacer referencia a otro trabajo realizado por los mencionados autores en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y publicado en 2012. En él, participaron estudiantes de diferentes Grados Universitarios entre los que se encontraban alumnos de Magisterio. Su objetivo era medir el nivel de ansiedad experimentada por los universitarios españoles ante el aprendizaje de inglés y conocer la influencia que ejercen los factores género, edad, curso y nivel de competencia en la lengua meta. Este vacío de estudios en el escenario universitario español de los Grados en Magisterio hace que resulte relevante la presente Tesis Doctoral; máxime cuando da voz a los propios aprendices de inglés, tal y como sugirieron Arnaiz-Castro y Guillén (2013, p. 343) para posteriores investigaciones y teniendo en cuenta, además, que se realiza en un nuevo escenario: la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Respecto a la metodología empleada en las investigaciones del corpus de la Tabla 3.1, una parte considerable de las mismas sigue un enfoque cuantitativo y hace uso de la FLCAS de Horwitz et al. (1986), en línea con lo comentado en el capítulo anterior. De esta forma, se estima que son necesarios más estudios de enfoque cualitativo como el que se presenta que profundicen en el fenómeno de la ansiedad ante la lengua extranjera de una forma holística.

La revisión en profundidad de todos los artículos encontrados, permite señalar que ha habido ciertas tendencias o temáticas principales en las investigaciones realizadas desde el año 2008 hasta la actualidad. Se puede hacer referencia a:

- Investigaciones que han medido este tipo de ansiedad en el alumnado de Magisterio y han analizado sus posibles causas. De estas investigaciones, unas se han centrado en causas relativas a los alumnos, otras en la ansiedad lingüística ante los distintos tipos de actividades y, por último, ha habido estudios en torno a la influencia que puede ejercer la figura del profesor;
- Trabajos sobre la ansiedad lingüística de los estudiantes de Magisterio ante el aprendizaje y la enseñanza de la lengua meta;
- Estudios dirigidos a evaluar estrategias para reducir la ansiedad lingüística de este alumnado.

A continuación, y partiendo de esta división temática, se comentan todos estos trabajos que contribuyen de manera muy representativa al estado del arte o estado del conocimiento actual sobre la ansiedad lingüística y los maestros en formación y que,

de alguna manera, pueden ser considerados antecedentes de la presente Tesis Doctoral.

3.2. Investigaciones sobre ansiedad lingüística y sus posibles causas en el alumnado de Magisterio

Este primer epígrafe es el que recoge el mayor número de investigaciones del corpus. En concreto, se analizan catorce trabajos que han medido la presencia de ansiedad ante la segunda lengua en el aula de los futuros maestros y han evaluado sus posibles causas. Se destacan los aspectos más relevantes de cada estudio en relación con los objetivos de esta Tesis Doctoral.

3.2.1. Estudios centrados en aspectos relativos a los alumnos

El primero de los documentos encontrados es el trabajo de Aydin¹⁸, publicado en 2008, con el título *An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL Learners* que buscó medir y conocer las causas de ambos constructos así como estudiar la influencia de este temor en el tipo de ansiedad que ocupa a esta Tesis Doctoral. La iniciativa de la investigación partió del Departamento de Enseñanza de Inglés de la Facultad de Educación de la Universidad de Balikesir (Turquía) que la llevó a cabo con sus alumnos.

El análisis estadístico de los datos recogidos mostró que el miedo a una evaluación negativa por parte de los demás era una de las fuentes principales de la ansiedad ante el aprendizaje de otra lengua. Al mismo tiempo, los resultados señalaron como otras causas significativas de dicha ansiedad el temor comunicativo ante los iguales o el profesor, el no tener preparada la lección, las correcciones del docente o el miedo a los exámenes. Fuentes, todas ellas, que se encuentran entre las apuntadas en el capítulo anterior en el Apartado 2.2 relativo a las causas de la ansiedad lingüística.

Posteriormente, se publicó el trabajo realizado por Subaşı (2010)¹⁹, *What are the Main Sources of Turkish EFL Students' Anxiety in Oral Practice?*, que también exploró el temor a una evaluación negativa y, además, el factor competencia oral

¹⁸ Este trabajo es el n.º 21 de la Tabla 3.1.

¹⁹ Este trabajo es el n.º 19 de la Tabla 3.1.

autopercebida pero, en este caso, en relación con la ansiedad lingüística ante la expresión oral en la lengua meta.

Participaron 55 estudiantes de primer curso de Magisterio de la especialidad de inglés a través de la cumplimentación de los cinco siguientes cuestionarios de escala Likert: 1) *Fear of Negative Evaluation Scale* (FNE), que midió su nivel de temor ante la evaluación negativa de los otros; 2) una adaptación de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz et al. (1986); 3) *Self-Rating Can-Do Scale* (SR-CDS), que dio a conocer el nivel de destreza oral en la lengua extranjera autopercebido por cada alumno; 4) *Self-Rating for the Current Level of Study* (SR-CL), con el que cada estudiante evaluó su propia competencia oral en inglés en relación con la de sus compañeros de curso y 5) *Self-Rating Expected Perception by the English* (SR-EPE), que fue utilizado para valorar la autopercepción de cada participante sobre su habilidad oral en inglés en comparación con un hablante nativo. Además, se realizaron entrevistas a quince estudiantes elegidos al azar.

Los datos cuantitativos fueron tratados estadísticamente y sus resultados indicaron la existencia de una correlación positiva entre el temor a una evaluación negativa y la ansiedad lingüística oral, lo mismo que en el trabajo de Aydin (2008) que se acaba de comentar. Por otro lado, estos datos revelaron una relación negativa entre este tipo de ansiedad y las tres medidas tomadas referidas a la competencia oral autopercebida. A su vez, el análisis cualitativo corroboró todos estos hallazgos que también están en línea con lo señalado en el capítulo 2, dentro del apartado sobre causas de la ansiedad lingüística atribuidas a la dimensión interna del aprendiz.

Por otra parte, Çubukçu (2008)²⁰ investigó la influencia que ejerce la autoeficacia del estudiante en la ansiedad lingüística en el trabajo titulado *A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety*. Los 100 alumnos de Magisterio participantes en el estudio respondieron, por un lado, la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz et al. (1986) y, por otro, una escala para medir la autoeficacia que había sido desarrollada por la propia investigadora.

Los resultados del estudio mostraron que no había una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. Sin embargo, los datos señalan que los estudiantes con un nivel más bajo de autoeficacia experimentan niveles más altos de ansiedad lingüística respecto a aquellos otros que se sienten más eficaces.

²⁰ Este trabajo es el n.º 22 de la Tabla 3.1.

Aunque la investigadora considera poco relevante este último dato, hay que destacar que coincide con hallazgos de otros estudios como el de Mills, Pajares y Herron (2006, p. 286) y, tal como mencionan dichos autores, con las teorías sobre autoeficacia de Bandura (1986, 1997).

Kunt y Tüm (2010)²¹, con su estudio *Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety*, pretendían aportar más datos, a través de una metodología mixta, sobre la ansiedad lingüística experimentada por los futuros maestros de la lengua extranjera inglés no nativos. En concreto, buscaban conocer el grado de ansiedad lingüística de estos estudiantes al tiempo que explorar por qué se generaban tales sentimientos. Participaron en esta investigación los alumnos de 4º curso de un Programa de Educación Universitario. Los instrumentos empleados para la obtención de datos fueron la versión turca de la medida FLCAS de Horwitz et al. (1986) y un cuestionario con preguntas abiertas.

Los resultados cuantitativos mostraron diferentes niveles de ansiedad ante la lengua meta (desde niveles muy bajos a niveles muy altos). Variabilidad que igualmente fue hallada en los estudiantes de Magisterio, también de 4º curso, de la investigación posterior de Tım (2012).

Asimismo, el análisis cualitativo de los datos recogidos con las preguntas abiertas evidenció la existencia de ansiedad lingüística y mostró varias de sus causas. Entre ellas destacan ciertas actitudes de superioridad y acaparación de oportunidades de aprendizaje en el aula por parte de los compañeros que tenían como lengua materna el inglés o la opinión de los participantes de que faltaban cursos en el Programa de Educación para el desarrollo de su competencia oral. Esta idea de falta de oportunidades les generaba preocupación y frustración. Hay que señalar que, después del primer año, el Programa no ofrecía ningún curso dirigido a desarrollar la destreza oral.

Por otro lado, las repuestas abiertas mostraron la tendencia de los estudiantes a reaccionar ante su ansiedad comunicativa en la lengua meta de forma demasiado negativa y a establecer estándares poco realistas para autoevaluar su expresión oral. Según los autores, los estudiantes de Magisterio más ansiosos presentaban una mayor tendencia a la perfección (por ejemplo, respecto a la correcta aplicación de las reglas gramaticales durante su producción oral); tendencia que también fue encontrada en el trabajo de Gregerson y Horwitz (2002), según recogen Kunt y Tüm

²¹ Este trabajo es el n.º 18 de la Tabla 3.1.

(2010, p. 4675) y al que se ha aludido anteriormente en el Apartado 2.2 relativo a las causas de la ansiedad lingüística. En cierto modo, se puede considerar comprensible una actitud más perfeccionista hacia la lengua meta cuando los aprendices son futuros maestros que se van a dedicar a la enseñanza de dicha lengua extranjera.

En el año 2013, el trabajo de Arnaiz-Castro y Guillén²², *Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes* se preocupó, entre otros objetivos, del nivel de ansiedad lingüística experimentada por los futuros maestros según las diferentes especialidades de Magisterio. Es decir, teniendo en cuenta si la asignatura de inglés era elegida voluntariamente por los alumnos o era obligatoria. De los 140 estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria que contestaron la FLCAS de Horwitz et al. (1986), 50 eran estudiantes de la especialidad de inglés que, por tanto, habían elegido cursar la asignatura de inglés como una de las asignaturas principales. Los otros 90 alumnos, por el contrario, correspondían a las especialidades de educación física, música o profesor generalista y tenían la asignatura de inglés como un requisito del Grado.

Los análisis de los datos mostraron, en primer lugar, que todos los alumnos tenían niveles de ansiedad medios. En segundo lugar y, contrariamente a lo esperado según señalan Arnaiz-Castro y Guillén (2013), los resultados globales no revelaron diferencias significativas entre los niveles de ansiedad lingüística de los aprendices que habían elegido voluntariamente estudiar inglés y de los que lo cursaban como un requisito obligatorio. En tercer lugar, los datos pusieron de manifiesto que la relación entre la nota de acceso y la ansiedad lingüística era mayor en el caso de los alumnos que estudiaban inglés como asignatura obligatoria (educación física, música y profesor generalista) en el sentido de que cuanto más baja era la nota más alto era el nivel de este tipo de ansiedad.

Otro de los documentos encontrados en la revisión de la literatura realizada es el estudio de Hismanoglu (2013)²³ *Foreign language anxiety of English language teacher candidates: A sample from Turkey*. Su objetivo fue investigar la ansiedad lingüística de los futuros maestros de inglés en relación con las variables género, edad y curso. Los participantes fueron 132 estudiantes de Magisterio de inglés, de 1º a 4º curso, del año académico 2011/12. En el estudio se utilizó la FLCAS de Horwitz et al. (1986) y se realizaron entrevistas individuales a algunos de los participantes con mayores niveles de ansiedad lingüística.

²² Este trabajo es el n.º 13 de la Tabla 3.1.

²³ Este trabajo es el n.º 14 de la Tabla 3.1.

Por un lado, los hallazgos reflejaron que los estudiantes no tenían niveles altos de ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y, por otro, que los factores género, edad y nivel de curso influían en la ansiedad lingüística. En concreto, revelaron una mayor ansiedad lingüística entre las mujeres. No obstante, hay que subrayar que, en cuanto al género, los resultados de un amplio número de investigaciones han sido contradictorios por lo que, a fecha de hoy, no hay una respuesta concluyente respecto a esta cuestión. Se pueden mencionar trabajos que han otorgado, como el de Hismanoglu (2013), mayor ansiedad lingüística a las mujeres; es el caso del de Arnaiz-Castro y Guillén (2012) o el de Kamarulzaman et al. (2013). Otros estudios, sin embargo, han encontrado los mayores niveles de ansiedad ante la lengua meta en los hombres (Elaldi, 2016). Por último, no faltan ejemplos que no han hallado diferencias significativas entre ambos géneros (Çubukçu, 2008; Bekleyen, 2009).

En cuanto a la edad, el estudio señala que los alumnos más jóvenes experimentan una mayor ansiedad. Por último, los estudiantes de 4º curso, fueron los que menos ansiedad mostraron. Este punto difiere de los hallazgos del trabajo de Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015) comentado más adelante.

Se puede hacer referencia también a otro trabajo que ha medido, recientemente, la ansiedad lingüística de los estudiantes de Magisterio en relación con la edad y el curso. Se trata del trabajo de Sadiq (2017)²⁴, *Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia*. Para ello, un centenar de alumnos elegidos al azar respondieron a la FLCAS de Horwitz et al. (1986). En línea con los hallazgos de Arnaiz-Castro y Guillén (2013), en este estudio los participantes experimentaban una ansiedad moderada.

Además, los resultados mostraron que el curso en el que se encontraban los alumnos no influía en los niveles de ansiedad lingüística. En este punto, no se encuentran coincidencias con otros estudios de este corpus anteriormente comentados —el de Hismanoglu (2013) y el de Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015)—; todo lo cual refuerza la necesidad de nuevas investigaciones que aclaren los factores que intervienen en el fenómeno de la ansiedad lingüística. Por otro lado, sí se encontró que la edad influía en la ansiedad ante la lengua meta.

²⁴ Este trabajo es el n.º 4 de la Tabla 3.1.

3.2.2. Estudios centrados en la ansiedad lingüística ante los distintos tipos de actividades

En este apartado, se hace referencia a cuatro estudios que se han centrado específicamente en la ansiedad lingüística ante una o dos de las cuatro destrezas que tienen que desarrollar los futuros maestros en la lengua meta. Uno de ellos es el trabajo de Bekleyen (2009)²⁵, *Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety*. Como se desprende del título, su objetivo fue determinar el nivel de ansiedad lingüística ante las actividades de *listening* de los estudiantes turcos que se preparan para enseñar inglés, así como las fuentes y consecuencias de esta ansiedad y las estrategias que utilizan estos aprendices para hacer frente a la misma. En la investigación participaron 71 estudiantes de primer curso de una Facultad de Educación, quienes respondieron a la FLCAS de Horwitz et al. (1986) y a la medida FLLAS (*Foreign Language Listening Anxiety Scale*) de Kim (2005). Además, 54 de los participantes realizaron una entrevista individual semiestructurada. Por otro lado, las notas de los alumnos correspondientes a su comprensión oral también formaron parte de los datos analizados.

Los resultados obtenidos desvelaron un alto nivel de ansiedad en relación a las tareas de comprensión oral en la lengua meta debido, principalmente, a la falta de práctica de los estudiantes en este tipo de actividad durante las etapas de enseñanza previas a la universidad. La autora expone que la falta de práctica en ejercicios de *listening* se debía al tipo de examen de ingreso a la universidad. El hecho de que en este examen no se evaluase la competencia de comprensión oral hacía que, por lo general, los profesores de instituto se centraran en el desarrollo de otras competencias y no dedicasen tiempo de su instrucción a la realización de ejercicios de *listening*. De esta manera, una vez en la universidad los candidatos a profesor de inglés encuentran que su mayor dificultad para la adquisición de la lengua inglesa es conseguir desarrollar una buena comprensión oral (Bekleyen, 2007; citado en Bekleyen, 2009, p. 666).

Existen otros resultados reseñables en este estudio entre los que destacan: 1) la correspondencia encontrada entre la ansiedad lingüística general y la ansiedad centrada en la comprensión oral; 2) la relación negativa entre esta última y las calificaciones de los alumnos, que refuerza numerosos hallazgos anteriores; 3) los

²⁵ Este trabajo es el n.º 20 de la Tabla 3.1.

efectos de la ansiedad lingüística relativos a los síntomas físicos y a los comportamientos de evasión, que también corroboran las consecuencias de este tipo de ansiedad ya señaladas en el correspondiente Apartado 2.3.

También Capan y Karaca (2013)²⁶ analizaron la ansiedad ante la comprensión oral en un estudio que la comparaba con la ansiedad ante la comprensión escrita, *A comparative study of listening anxiety and reading anxiety*. El propósito concreto de la investigación era examinar la relación existente entre los niveles de ansiedad lingüística en la destreza de comprensión escrita y en la destreza de comprensión oral en lo que respecta a las variables género de los aprendices y curso que realizan.

El procedimiento seguido en este trabajo consistió en administrar la medida FLRAS (*Foreign Language Reading Anxiety Scale*) desarrollada por Saito, Horwitz y Garza (1999) y la medida FLLAS (*Foreign Language Listening Anxiety Scale*) de Kim (2000) a los 159 alumnos de Magisterio participantes, todos ellos de la especialidad de inglés.

Los hallazgos identificaron una correlación positiva entre la ansiedad lingüística oral y escrita que, de acuerdo con los investigadores, puede ser atribuida al hecho de que ambas destrezas son de naturaleza receptiva. Se encontró que el género no jugaba ningún papel significativo. En cuanto a la relación entre los niveles de ambos tipos de ansiedad y el año de estudio en la universidad, los resultados mostraron resultados contradictorios. Por un lado, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad ante la comprensión oral dependiendo del curso realizado. Por otro, los alumnos de segundo curso tenían niveles de ansiedad ante la comprensión escrita más altos que los estudiantes de tercer curso (Capan & Karaca, 2013, p. 1366).

Por último, los trabajos de Kara (2013)²⁷ y Yetis (2017) exploran la ansiedad lingüística ante la producción escrita. El primero de ellos, fue publicado bajo el título *Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes*. Su propósito fue investigar las fuentes de este tipo de ansiedad al tiempo que desarrollar una escala para medirlas. En una primera fase del proyecto, 150 estudiantes de Magisterio de primer curso expresaron por escrito sus razones y sentimientos en relación con la ansiedad lingüística ante la escritura en inglés. El análisis de sus respuestas permitió desarrollar una escala que fue administrada en el curso siguiente a los nuevos alumnos de primero.

²⁶ Este trabajo es el n.º 12 de la Tabla 3.1.

²⁷ Este trabajo es el n.º 11 de la Tabla 3.1.

Los resultados de las respuestas obtenidas en ambas fases mostraron como razones de la ansiedad ante la producción escrita en inglés varios motivos, algunos de los cuales quedarían reforzados por los hallazgos del trabajo de Qashoa (2014). Por ejemplo, en ambos estudios los aprendices expusieron que carecían de las estrategias necesarias para escribir (como saber organizar y combinar ideas o reunir información) y expresaron que su competencia en inglés no era suficiente para permitirles expresarse con claridad. Además, los alumnos que participaron en el trabajo de Kara (2013) se refirieron a su escaso hábito y práctica, a que el profesor no fomentaba la escritura, no ofrecía retroalimentación, no daba ejemplos y no mostraba interés en los problemas de escritura de los aprendices. También señalaron que el libro de texto contribuía a su ansiedad lingüística porque tampoco aportaba suficientes ejemplos, ejercicios y explicaciones para aprender a escribir correctamente.

De igual modo, el trabajo de Yetis (2017)²⁸, *Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students*, tenía por fin analizar las fuentes de ansiedad lingüística ante la escritura pero en este caso considerando la influencia ejercida por el nivel de destreza, la práctica y las actitudes negativas de los aprendices hacia esta actividad. La investigación, de metodología mixta, eligió por muestreo intencional a 22 estudiantes de Magisterio de 2º curso para que participaran en la fase cuantitativa. Se utilizaron cuatro instrumentos para la recogida de los datos: el inventario de la ansiedad al escribir en una segunda lengua de Cheng (2004), un examen de competencia en la lengua francesa, un cuestionario para determinar si los aprendices cuando escriben sus textos siguen un proceso planificado de composición y una escala sobre actitud ante la escritura en otra lengua. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 20 de los participantes para obtener los datos cualitativos.

De acuerdo con los resultados del análisis estadístico, más de la mitad de los participantes experimentaban niveles altos de ansiedad lingüística ante la escritura en francés. Por otra parte, su ansiedad se incrementaba a medida que su destreza decrecía, relación negativa que ya se ha destacado en los resultados de varias investigaciones. Respecto a la influencia del empleo de una estrategia de composición a la hora de escribir los textos en francés, los resultados mostraron que la ansiedad se incrementaba cuando los alumnos no seguían un proceso organizado para realizar esta tarea. También la actitud negativa ante la escritura en la lengua meta, entendida

²⁸ Este trabajo es el n.º 5 de la Tabla 3.1.

como falta de interés o motivación, acentuaba la ansiedad lingüística en muchos de los estudiantes.

En cuanto a los motivos de la ansiedad extraídos del análisis de contenido de las entrevistas, una de las razones categorizadas fue “la actitud de los compañeros” que, de acuerdo con las citas aportadas por la investigadora, podría corresponder al miedo a cometer errores y ser evaluados negativamente experimentado por los participantes cuando salían a escribir en francés a la pizarra delante de la clase (Yetis, 2017, p. 80). Otras de las causas principales de ansiedad señaladas por los estudiantes fueron: la falta de habilidad para acometer la redacción en francés (carencia de vocabulario, incapacidad para organizar las ideas, etc.), razón que también fue expuesta en los trabajos de Kara (2013) y Qashoa (2014); el estrés producido por tener que realizar la tarea de producción escrita en clase con un tiempo limitado y sin recursos de apoyo como libros e Internet, a diferencia de lo que sucede si se trabaja fuera del aula, y determinadas actitudes autoritarias y no motivadoras por parte de los docentes.

3.2.3. Estudios centrados en la influencia que puede ejercer el profesor

Las investigaciones bajo este epígrafe tienen en su propósito general contribuir a lograr una mayor reflexión en los maestros y futuros maestros sobre la importancia que puede tener su actuación pedagógica en las experiencias de ansiedad lingüística del alumnado y, por consiguiente, en su aprendizaje.

Ante el vacío de conocimiento previo, la investigación de Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015)²⁹, *The relationship between teaching styles and NNPSSETs' anxiety levels*, exploró la relación entre estos dos factores dentro del contexto específico de un Programa para la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera de una universidad chilena. El interés del estudio está respaldado por el objetivo del gobierno de Chile de convertir a este país en una nación bilingüe (español-inglés) para el año 2020 y por su convicción de que es fundamental prestar especial atención al contexto universitario donde se preparan los futuros maestros de inglés en un intento de reducir factores que puedan impedir lograr el objetivo de bilingüismo. Los autores destacan la importancia de este trabajo alegando que, mientras otros elementos que influyen en la ansiedad lingüística no pueden ser fácilmente

²⁹ Este trabajo es el n.º 8 de la Tabla 3.1.

modificados, los estilos personales de enseñanza están en manos de los instructores y tienen además un gran potencial para reducir el filtro afectivo y favorecer el aprendizaje.

El cuestionario de Grasha (2002) permitió establecer los estilos de enseñanza de los siete docentes participantes en el estudio. Hay que recordar que este Modelo clasifica los estilos pedagógicos en cinco categorías: *experto*, *autoridad formal*, *modelo personal*, *facilitador* y *profesor que delega*. Según Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015, p. 147), cada estilo docente tiene sus ventajas e inconvenientes, pero llevados a su extremo tienen la capacidad de causar ansiedad lingüística en el aprendiz e inhibir el aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes – de 1º a 4º curso – que formaron parte del estudio respondieron la FLCAS de Horwitz et al. (1986). Además, un grupo de alumnos elegidos al azar realizaron una breve entrevista semiestructurada. Los datos recogidos mostraron que aproximadamente la mitad de los alumnos experimentaban ansiedad lingüística en las clases, no en un grado extremadamente alto pero sí en niveles desde moderados a altos. Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015, p. 149) destacan que a pesar del interés de los participantes en la lengua meta y de haber decidido dedicarse profesionalmente a su enseñanza, estos siguen experimentando este tipo de ansiedad en el aula.

Los resultados de la investigación desvelaron algunos datos interesantes. La mayoría del alumnado de los profesores con un estilo docente caracterizado por los componentes de experto y autoridad formal presentaba niveles altos de ansiedad, tanto en términos de porcentaje como en la puntuación media de la medida FLCAS utilizada. Por el contrario, el estilo de enseñanza caracterizado por ser modelo personal, experto y facilitador fue el que tuvo el menor número de alumnos con niveles altos de ansiedad lingüística, tanto en número como en valor medio. En la misma línea, los niveles medios de aprensión comunicativa y miedo ante los exámenes fueron menos elevados en los grupos de estudiantes en los que el estilo de enseñanza del docente correspondía al tipo modelo personal, experto y facilitador. En cuanto al temor a una evaluación negativa de los otros, este temor fue el más bajo en el grupo de alumnos que tenían un estilo de profesor experto, de autoridad formal y facilitador. De cualquier manera, los resultados del estudio indican que los estudiantes de Magisterio podían experimentar ansiedad independientemente del estilo de enseñanza del profesor.

Como conclusión provisional, los autores señalan que se podría decir que la inclusión de los estilos facilitador y modelo personal puede ser la clave para

compensar el aumento de la ansiedad lingüística entre los estudiantes de idiomas. Apuntan que el estilo de profesor que delega y promueve un aprendizaje autónomo hace que el alumno de Magisterio, quizá menos autónomo y disciplinado de lo que se le presupone, se encuentre más ansioso que cuando es dirigido y controlado por el docente. Además, los estudiantes expresaron que experimentaban una mayor tranquilidad con el tipo de profesor que, aunque firme y estricto, fuera divertido, motivara la risa y gestionase adecuadamente los errores cometidos por los estudiantes y que, contrariamente, una postura seria y distante les causaba mucha ansiedad (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015, pp. 151-152).

Otros hallazgos relevantes de este trabajo fueron que los niveles más altos de ansiedad correspondieron a los alumnos de 4º curso y los más bajos a los estudiantes de primero. Resultados que coinciden con los de Ewald (2007), Kitano (2001), Marcos-Llinás y Garau (2009) y Trang (2013), anteriormente comentados. Según las respuestas de los participantes de 4ª curso, su ansiedad lingüística se debía a la exigencia académica del último curso y a la inminente realización de su *practicum*. En concreto, ante las prácticas docentes dijeron experimentar inseguridad sobre su competencia en la lengua extranjera que debían enseñar, motivo recogido también en los trabajos de Merç (2011) y Yoon (2012). Sin embargo, en relación con la aprensión comunicativa, los alumnos del último curso mostraron los niveles más bajos y los alumnos de primero los más altos y con respecto a la ansiedad ante los exámenes, los datos indicaron lo inverso. En cuanto al miedo a ser evaluado negativamente por los demás, aproximadamente la mitad de los participantes manifestaron este temor en un nivel alto y señalaron la corrección del error como primera causa del mismo.

Para terminar, el estudio mostró un mayor nivel de ansiedad en los alumnos con calificaciones más bajas, lo que corrobora los resultados de otros trabajos previos comentados (Arnaiz-Castro & Guillén, 2012; Fang-peng & Dong, 2010 y Phillips, 1992). El estudio concluye con la recomendación de que los profesores modifiquen su metodología de enseñanza para incluir un enfoque facilitador, principalmente, con los aprendices más ansiosos, como quizá sean los de calificaciones más bajas, (Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015, p. 153).

El estudio de Lee (2016)³⁰, *Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections*, por otro lado, otorgó el protagonismo a la función de corrección de errores de pronunciación que ejerce el docente de lengua extranjera. Aunque en este estudio los participantes no eran estudiantes de Magisterio

³⁰ Este trabajo es el n.º 7 de la Tabla 3.1.

sino alumnos graduados que se preparaban para ser profesores auxiliares de inglés en Midwestern University (Estados Unidos), se ha creído apropiado incluirlo en el corpus.

Con un método mixto se examinó la relación existente entre el *feedback* correctivo de los formadores de formadores y los niveles de ansiedad lingüística de los alumnos. Participaron 60 estudiantes con un nivel avanzado de inglés como segunda lengua, provenientes de varios países (China, Corea, India, Japón, Taiwan, Tailandia, México, Irán y Venezuela), además de cuatro de sus instructores estadounidenses. Los datos fueron recogidos por medio de observaciones en el aula, cuestionarios y entrevistas en profundidad. Su análisis reveló que la mayor parte de las correcciones que realizaban oralmente los instructores tenían un impacto positivo en las variables afectivas de los estudiantes, especialmente, reduciendo su ansiedad ante la producción oral en inglés. Los tres tipos de *feedback* correctivo más utilizados por estos instructores fueron: la reformulación, la corrección explícita con explicación metalingüística y la solicitud de clarificación, ya definidas en esta Tesis Doctoral (Apartado 2.5.2.) de acuerdo con la taxonomía de Lyster y Ranta (1997). Según los participantes, este tipo de *feedback* representaba una oportunidad para corregir sus errores en la lengua meta y, por tanto, mejorar su competencia de comunicación oral en inglés como segunda lengua.

No obstante, los resultados del estudio también mostraron que determinado tipo de *feedback* correctivo puede tener consecuencias pedagógicas negativas. Por ejemplo, las solicitudes de aclaración tales como: “¡perdón!” o “¿qué quieres decir?” producían sentimientos de ansiedad lingüística y desánimo en los estudiantes. A este respecto, Lee (2016) sugiere que los profesores empleen fórmulas alternativas que hacen que los alumnos se sientan más cómodos como “¿podrías repetirlo otra vez?” o “¿te refieres a...?”. También propone explicar, al principio de las sesiones, que este tipo de *feedback* no indica siempre un error sino que también implica la necesidad del profesor de entender el mensaje del alumno con mayor precisión. Ante los riesgos potenciales del *feedback* correctivo, el estudio resalta la importancia de que sea utilizado convenientemente por los instructores como herramienta para crear emociones positivas y no negativas en los aprendices de lengua extranjera.

Finalmente, se recoge la investigación de Kavanoz (2017)³¹, *An explanatory mixed method study on pre-service language teachers' communication apprehension towards their instructors*. Este estudio ha sido incluido en el corpus porque, aunque no

³¹ Este trabajo es el n.º 2 de la Tabla 3.1.

estudia la ansiedad lingüística propiamente dicha, sí evalúa el temor comunicativo en el aula de inglés que, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, puede contribuir de forma significativa a la misma. Los objetivos de este estudio eran: conocer los niveles de temor comunicativo de los futuros maestros hacia sus profesores en función del género y el nivel del curso realizado; analizar la relación existente entre la aprensión comunicativa y el logro académico alcanzado así como averiguar qué tipo de comportamientos por parte de los instructores obstaculizaban la comunicación de los alumnos hacia ellos. Los resultados de la investigación mostraron que ni el género ni el curso influían en la aprensión comunicativa y que esta no tenía consecuencias en el logro académico. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas dadas por los participantes a las preguntas abiertas de cuestionario *ad-hoc* utilizado, ciertos patrones de conducta negativa del profesor sí contribuían a generar temor comunicativo en los estudiantes.

Para clasificar estos comportamientos negativos la investigadora utilizó como marco conceptual las 28 categorías propuestas por Kearney, Plax, Hays y Ivey (1991) que, a su vez, encajan en tres categorías principales: *profesor ofensivo*, *incompetente e indolente*. Los resultados indicaron que los comportamientos ofensivos por parte del profesor, tales como el sarcasmo, las humillaciones, la actitud de superioridad y la impaciencia; así como las muestras de incompetencia, traducidas en apatía hacia los aprendices, eran las conductas que suponían un mayor incremento del temor de los alumnos a comunicarse en inglés con sus profesores, sobre todo ante conductas ofensivas.

3.3. Estudios sobre la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio ante el aprendizaje y la enseñanza de la lengua meta

Se continúa con una serie de trabajos que ponen en relación la ansiedad ante el aprendizaje de inglés que pueden experimentar los futuros maestros con su ansiedad ante la enseñanza de esta lengua meta durante la realización de sus prácticas formativas o *practicum*. Estos estudios abordan pues, el fenómeno de la ansiedad lingüística considerando el paso de aprendiz de lengua extranjera a docente de la misma. Algunos autores aluden a cómo la ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes de Magisterio en su etapa de aprendizaje puede ser transferida a su experiencia docente y continuar a lo largo de varios años de su práctica profesional. Otros estudiosos, sin embargo, tratan de establecer una distinción entre los conceptos

de *ansiedad ante el aprendizaje* y *ansiedad ante la enseñanza* de una segunda lengua. No obstante, todos concluyen en la necesidad de que el fenómeno de la ansiedad lingüística sea abordado en los programas de formación universitaria de los maestros.

Uno de los trabajos a los que se debe hacer referencia es la investigación de Yoon (2012)³², *Teaching English though English: Exploring Anxiety in Non-native Pre-service ESL Teachers*. Su objetivo era determinar las fuentes de ansiedad de los estudiantes de una “licenciatura de Magisterio en inglés como lengua extranjera” de una universidad pública de Seúl (Corea del Sur) cuando realizaban su *practicum* y sus sesiones de microenseñanza en inglés. En este estudio participaron 52 estudiantes que completaron un cuestionario adaptado de la FLCAS de Horwitz et al. (1986) complementado con dos preguntas abiertas.

Se encontraron cuatro motivos principales por los que los estudiantes sentían ansiedad durante la etapa de prácticas: el tener que utilizar la lengua inglesa en clase, su escasa autoconfianza, la preparación de las sesiones y el esfuerzo que les requería superar su ansiedad lingüística. En las preguntas abiertas, la mayoría de los participantes respondieron que experimentaban nerviosismo cuando enseñaban inglés porque no se sentían seguros ante la lengua meta y que, como docentes no nativos, les preocupaba su pronunciación, entonación y ritmo, cometer errores o que sus alumnos no les entendieran cuando se expresaban en inglés.

Para Yoon (2012), los profesores pueden experimentar ansiedad porque continúan siendo, en cierto modo, aprendices del idioma extranjero que enseñan y arrastran a su práctica docente la ansiedad experimentada como alumnos. Las recomendaciones del estudio apuntan a que se debe preparar a los futuros profesores para que aumente su confianza y disminuya su ansiedad a la hora de expresarse en inglés delante de sus alumnos y, para ello, indican que sería conveniente que los formadores de formadores transfirieran a los futuros docentes su propio “saber hacer” para superar este problema.

Tum (2012)³³, en su trabajo, *Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers*, hace todavía mayor hincapié en el cambio que supone para los alumnos de Magisterio pasar de ser estudiante a ser maestro y destaca cómo a medida que se acerca el final de sus programas formativos y van tomando conciencia de las responsabilidades y expectativas de la profesión, estos estudiantes se sienten

³² Este trabajo es el n.º 16 de la Tabla 3.1.

³³ Este trabajo es el n.º 15 de la Tabla 3.1.

abrumados, cuestionan sus habilidades y experimentan inquietud. Concretamente, Tum (2012, p. 2055) señala que la mayoría de los formadores de docentes de todo el mundo estarían de acuerdo en que tales sentimientos de falta de preparación y ansiedad son habituales entre los futuros profesores de lenguas extranjeras no nativos. El problema que señala el autor es que tales sentimientos pueden tener consecuencias negativas en el uso de la lengua meta, la competencia pedagógica y el bienestar emocional general de los docentes.

La finalidad de esta investigación era, por tanto, conocer hasta qué punto los estudiantes de Magisterio no nativos que se preparan para ser profesores de inglés sienten ansiedad lingüística cuando se encuentran en su última etapa de formación y realizan su práctica docente. La investigación, de metodología cuantitativa, contó con la participación de 126 estudiantes de Magisterio de 4º curso de dos universidades del norte de Chipre. En este caso, con objeto de medir el grado de ansiedad ante la enseñanza de inglés de los futuros profesores, los alumnos completaron la TFLAS (*Teacher Foreign Language Anxiety Scale*) de Horwitz (1996).

Los resultados indicaron una gran variabilidad en los niveles de ansiedad experimentada por los participantes. Algunos estudiantes mostraron muy poca ansiedad, pero para una parte considerable del alumnado los niveles de ansiedad lingüística fueron altos. Tum (2012) apunta que, en este contexto de aprendizaje, cualquier número de estudiantes ansiosos en el aula es digno de atención por la trascendencia que ello supone, no solo para la propia competencia del profesor, sino también, para la calidad de la enseñanza de la lengua meta que puedan proporcionar a sus futuros alumnos. También Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015, p. 150) argumentan en la misma línea cuando señalan que es necesario considerar cualquier presencia de ansiedad lingüística entre los futuros docentes de lengua extranjera. Punto de vista que comparte plenamente esta investigación. Además, hay que destacar que en el estudio de Tum (2012, p. 2057), el porcentaje de alumnos con niveles elevados de ansiedad lingüística ante la enseñanza de inglés representaba aproximadamente el 46% del total.

Este autor coincide con Yoon (2012) en la necesidad de que los Programas de Educación universitarios que forman a los profesores de idiomas ayuden a los estudiantes a manejar sus sentimientos de ansiedad lingüística antes de que inicien sus carreras docentes. Tum (2012) sugiere, como primer paso, transmitir a los futuros docentes que no están solos ante dicho sentimiento de ansiedad y que este puede considerarse normal si ocurre esporádicamente. Puntualiza, además, que los propios

formadores de formadores necesitan familiarizarse con las directrices o estrategias a seguir para ayudar a los alumnos de Magisterio no nativos a manejar su posible ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera. Por último, sugiere la puesta en marcha de más estudios de corte cualitativo que profundicen en la ansiedad lingüística de los estudiantes de Magisterio.

El trabajo de Merç³⁴ (2011), *Sources of Foreign Language Student Teacher Anxiety: A Qualitative Inquiry*, aporta datos que amplían lo ya comentado. Su objetivo era conocer las causas de la ansiedad lingüística de 150 estudiantes de Magisterio turcos durante sus prácticas. A través de diarios escritos por los aprendices y entrevistas semi-estructuradas se recogieron datos cualitativos que fueron analizados por el método de la comparación constante. El análisis reveló seis categorías principales como fuentes de la ansiedad ante la lengua meta durante las prácticas: *el perfil de los alumnos y del grupo-clase, la gestión de la sesión lectiva, los procedimientos de enseñanza, el sentirse observados, los mentores y una variedad de causas*.

De todas las categorías citadas, el mayor nivel de estrés provenía de las relaciones con los estudiantes. Por ejemplo, no conocer al alumnado al que tenían que enseñar y, por tanto, no saber cómo enfocar su docencia era motivo de ansiedad para los participantes. También les preocupaba que el bajo nivel de competencia en la lengua meta de los alumnos hiciera que estos no entendieran las instrucciones para llevar a cabo las diferentes actividades. Así mismo, indicaron entre otras causas de su estrés: su temor a que el grupo de estudiantes estuviera más familiarizado con un método de enseñanza más basado en la gramática que en el enfoque comunicativo que se proponían aplicar; que los alumnos no siguieran las actividades con interés, lo que les hacía experimentar soledad frente al grupo; o que fueran reticentes a participar o se negaran a hacerlo, por ejemplo, a la hora de tener que leer o hablar en la lengua meta. Los participantes en el estudio también expresaron que los alumnos con necesidades especiales y, sobre todo, comportamiento disruptivo, que puede comprometer el control de la sesión ejercido por el docente, influían en sus experiencias de ansiedad.

Respecto a la gestión de la docencia, entre los motivos de ansiedad expuestos por los participantes se encuentran: las preguntas inesperadas que interrumpen la sesión, mantener la disciplina y captar la atención de los alumnos, el murmullo de fondo constante, la gestión del tiempo de acuerdo con lo planificado, etc. En cuanto a

³⁴ Este trabajo es el n.º 17 de la Tabla 3.1.

los procedimientos docentes, la fuente de estrés más frecuente de esta categoría corresponde a la enseñanza de aquello que no se ha transmitido anteriormente o de los aspectos más complejos de la lengua meta. En concreto, los futuros maestros percibieron la práctica docente relacionada con las destrezas de producción escrita y oral como más complicada que la explicación de contenidos gramaticales, vocabulario o las tareas de comprensión lectora. Algunos de los alumnos de Magisterio de este estudio también manifestaron que les resultaba estresante tener que promover la expresión oral en sus alumnos y que, a su vez, esta falta de participación les generaba la sensación de fracaso de su actividad docente. Otros participantes expusieron que les provocaba estrés la percepción de indiferencia y apatía en sus alumnos.

Por último, otro de los motivos de su ansiedad lingüística que destacaron fue el hecho de sentirse observados, no por otros compañeros o el profesor titular de su grupo de estudiantes, sino por la figura del supervisor universitario que realizaba esta tarea de observación sin aviso previo. Sin embargo, determinados comportamientos por parte del profesor titular del grupo, tales como interferir en la docencia del aprendiz, sí generaban ansiedad en el mismo.

Más recientemente, Aydin (2016)³⁵ también realiza un estudio que explora las causas de la ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera pero que, además, trata de definir el constructo y encontrar similitudes y diferencias con la ansiedad lingüística ante el aprendizaje. Su trabajo lleva por título: *A Qualitative Research on Foreign Language Teaching Anxiety*. En la investigación participaron 60 estudiantes de Magisterio a través de la cumplimentación de un cuestionario de datos personales (edad, género, etc.), entrevistas y la escritura de un diario reflexivo. Los resultados del estudio indicaron que los alumnos experimentaban ansiedad lingüística ante la enseñanza de inglés antes, durante y después de su práctica docente. Se señalan varios factores como causas de esta ansiedad, algunos de los cuales coinciden con hallazgos anteriores de Merç (2011) y Yoon (2012): las características personales de los futuros docentes, la autopercepción de falta de competencia en la lengua, el miedo a cometer errores, la falta de motivación ante la práctica docente; el desinterés, falta de participación en las actividades y desmotivación de los alumnos; la insuficiente planificación de las actividades; la inexperiencia y la preocupación por cuestiones de tipo técnico.

De todos los motivos expuestos en el trabajo de Aydin (2016), las razones principales a las que aludieron los participantes fueron su falta de experiencia docente

³⁵ Este trabajo es el n.º 6 de la Tabla 3.1.

y el temor a cometer errores que se centraba, sobre todo, en posibles errores de expresión y pronunciación. De hecho, los estudiantes señalaron que este segundo factor era, a la vez, causa y efecto de su ansiedad lingüística ante la enseñanza. Otras de las causas de ansiedad expuestas por los participantes se refirieron a los contenidos no acordes al nivel de los aprendices, así como al bajo nivel de competencia en la lengua meta de algunos de ellos. Varios estudiantes de Magisterio aludieron a su temor de ser evaluados negativamente por los alumnos.

Se considera relevante destacar las conclusiones de esta investigación relativas a los aspectos en los que la ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera coincide y se diferencia de la ansiedad ante su aprendizaje. De acuerdo a Aydin (2016), el bajo nivel de competencia en la lengua meta puede ser un factor que provoque ansiedad tanto a profesores como a aprendices. De manera similar, docentes y alumnos, pueden experimentar cierto temor a una evaluación negativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la personalidad del profesor o del alumno puede influir en ambos tipos de ansiedad, así como la falta de motivación para aprender o enseñar puede ser una posible causa en los dos casos. Sin embargo, el temor comunicativo no es señalado como fuente de la ansiedad ante la enseñanza de la lengua aunque constituye un factor significativo que causa ansiedad entre los aprendices. Según Aydin (2016, p. 639), ambos tipos de ansiedad parecen similares y diferentes al mismo tiempo, y la ansiedad ante la enseñanza de la lengua extranjera podría definirse como un estado emocional y afectivo que provoca que un profesor experimente cierta tensión debido a cuestiones personales, de percepción, motivacionales o técnicas, ya sea antes, durante o después de su instrucción docente.

3.4. Investigaciones que evalúan estrategias para reducir la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio

A continuación, se comentan las cuatro investigaciones del corpus que han evaluado la efectividad de algunas estrategias de muy diferente naturaleza en un intento de buscar soluciones para aliviar la ansiedad lingüística de los futuros maestros.

El trabajo de Yalçın y İnceçay (2014)³⁶, *Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities*, investigó el papel de las actividades orales

³⁶ Este trabajo es el n.º 10 de la Tabla 3.1.

espontáneas (como juegos, *role-playing* y debates sobre temas de interés) para reducir la ansiedad lingüística de los alumnos a la hora de expresarse en la lengua meta. En el estudio participaron 12 estudiantes de primer curso de Magisterio de una universidad privada de Estambul que cursaban una asignatura obligatoria de comunicación oral en inglés. Durante catorce semanas se realizaron en el aula ejercicios que permitían a los aprendices trabajar en grupo y expresarse de forma espontánea. Una de las actividades utilizadas fue el popular juego de mesa “Tabú”. En este juego, un miembro del equipo debe conseguir que sus compañeros descubran la palabra escrita en la tarjeta elegida antes de que termine el tiempo marcado. Para ello, el miembro del equipo debe dar “pistas” pero siempre respetando la regla del juego que consiste en no emplear las denominadas “palabras tabú” que aparecen también escritas en la correspondiente tarjeta y que están directamente relacionadas con la que los compañeros deben acertar. Respecto a las actividades de *role-playing*, se realizó, por ejemplo, el “juego del asesino”. Se presentaba a los alumnos un escenario para que a través de preguntas y la búsqueda de pistas pudieran encontrar al “asesino”. Para los debates en grupo se plantearon temas de discusión actuales y cercanos para los intereses de los participantes.

El estudio concluyó que este tipo de actividades de juego trabajadas en grupo, donde los alumnos podían expresarse de forma espontánea, contribuían a generar un clima cómodo y de cooperación en el aula que disminuía los sentimientos de ansiedad oral de los participantes. Yalçın y İnceçay (2014) apuntan que, aunque no se pueden generalizar estos hallazgos, parece recomendable utilizar en las clases este tipo de actividades en equipos colaborativos para contribuir a reducir el nivel de ansiedad lingüística oral. En el Apartado 2.4.2. *Estrategias por parte del profesor* del capítulo previo, el trabajo en grupo ya ha sido valorado como una posible táctica para reducir la ansiedad lingüística. Sin embargo, se considera que sería interesante contar con más datos que evaluaran el papel de los juegos, principalmente en el contexto de los estudiantes de Magisterio.

En otro orden de cosas, la investigación de Martirossian y Hartoonian (2015)³⁷, *Lowering Foreign Language Anxiety through Self-Regulated Learning Strategy Use*, examinó la relación entre estas dos variables. El estudio aplicó la FLCAS de Horwitz et al. (1986), adaptada, a un centenar de universitarios de Magisterio de la especialidad de inglés para medir su nivel de ansiedad. Además, de las dos secciones que componen el MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) se aplicó la

³⁷ Este trabajo es el n.º 9 de la Tabla 3.1.

relativa a las estrategias de aprendizaje autorregulado, que a su vez se divide en dos partes: uso de estrategias cognitivas y autorregulación.

Los resultados del estudio revelaron la existencia de una relación negativa tanto entre la ansiedad lingüística y el uso de estrategias cognitivas como entre la ansiedad lingüística y la autorregulación del aprendizaje. De esta forma, Martirosian y Hartoonian (2015, p. 219) argumentan que los profesores deberían familiarizar a los estudiantes de Magisterio con este tipo de estrategias y hacer hincapié en que sus efectos son positivos tanto para reducir la ansiedad lingüística como para mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

Por otro lado, en el corpus presentado en la Tabla 3.1 se encuentra un estudio de corte experimental que comprobó la efectividad de un Programa de Formación Psicosocial como estrategia para reducir la ansiedad ante la pronunciación de la lengua extranjera en los estudiantes de Magisterio. Un enfoque novedoso para reducir la ansiedad lingüística. Se trata del reciente estudio de Kralova, Skorvagova, Tirpakova y Markechova (2017)³⁸ presentado bajo el título: *Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training*.

Según los autores, el entrenamiento psicosocial, comparado con otros métodos educativos más tradicionales, induce cambios positivos más profundos y a más largo plazo en las competencias sociales de los participantes (sensibilidad, asertividad, comunicación, empatía, etc.). Es una estrategia de fácil aplicación en el contexto educativo de la lengua extranjera, transferible por medio de diversos contenidos culturales y del lenguaje. Muchos investigadores (por ejemplo, Hashemi & Abbasi, 2013 y MacIntyre, 1995) han reconocido la necesidad de una capacitación complementaria para el afrontamiento de la ansiedad lingüística por parte de los estudiantes (Kralova et al., 2017, pp. 50-57).

Esta investigación se llevó a cabo con 68 estudiantes de Magisterio de primer curso de inglés no nativos de una universidad de Eslovaquia. El grupo control estuvo formado por 46 de los participantes y el grupo experimental por 22 estudiantes. Todos ellos realizaron un curso de fonética de doce semanas, pero solo el grupo experimental siguió, al mismo tiempo, un curso para desarrollar sus competencias sociales. Antes y después de ambos cursos, se midió en cada alumno tanto la calidad de su pronunciación en inglés como su ansiedad ante dicha pronunciación.

³⁸ Este trabajo es el n.º 1 de la Tabla 3.1.

En las entrevistas previas al experimento, la mayoría de los participantes informaron de una fuerte ansiedad ante la expresión oral e indicaron como principal barrera su deficiente pronunciación en inglés. También expresaron temor al ridículo y a no ser aceptados como autoridad por parte de sus futuros alumnos. Kralova et al. (2017) destacan que estos sentimientos de ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras pueden generar un comportamiento de evasión que imposibilite el aprendizaje de la lengua meta, lo que coincide con lo argumentado por varios autores (Horwitz, 1986; Jalongo & Hirsch, 2010; Král'ová, 2016; MacIntyre & Gardner, 1991; Sánchez & Sánchez, 2017) a los que se ha hecho referencia en el Apartado 2.3.5.

El análisis de los datos de este estudio mostró que tras doce semanas de formación psicosocial, los estudiantes disminuyeron su temor ante la pronunciación de la lengua inglesa y mejoraron su destreza. Además, su autopercepción positiva y autoconfianza respecto a la lengua meta se incrementaron.

Los autores señalan en sus conclusiones que, aunque sus hallazgos deben ser corroborados, indican la necesidad de prestar una mayor atención a la ansiedad lingüística de los futuros docentes. Así pues, los investigadores exponen que sería aconsejable que este estudio tuviera implicaciones no solo para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación inglesa, sino también para la modificación de los planes de estudios de formación del docente de lenguas extranjeras en el sentido de contemplar la incorporación de más contenidos psicosociales relacionados con el profesor. En opinión de los autores, los resultados de esta investigación pueden ser de interés para contribuir a lograr una metodología de enseñanza de la lengua extranjera que sea más eficiente y más acorde a las necesidades reales de profesores y alumnos y que consiga que la adquisición de otro idioma sea un proceso menos frustrante y más gratificante.

Este capítulo finaliza con el análisis de un trabajo que valora la eficacia de un determinado tipo de estrategias para disminuir la ansiedad lingüística oral. Se trata del estudio de Sánchez y Sánchez (2017)³⁹, *From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategies on the Oral Performance of Foreign Language Learners*.

En esta investigación participaron 13 estudiantes de dos Programas de Educación Universitarios que se preparaban para ser profesores de idiomas. Los estudiantes asistieron a un taller de estrategias sistémicas que consistió en cuatro sesiones grupales de cuarenta minutos de duración, más una de seguimiento, que se

³⁹ Este trabajo es el n.º 3 de la Tabla 3.1.

realizaron una vez por semana, durante cuatro semanas. En la primera sesión, se administró la medida FLCAS de Horwitz et al. (1986) a los participantes para conocer el nivel de ansiedad de partida.

El objetivo de las dos primeras sesiones fue exacerbar los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes. Por ejemplo, se realizó una actividad que pedía a los participantes que imaginaran durante veinte minutos las situaciones de aula que más ansiedad les provocaban y expresaran después sus sensaciones. Ejercicio de imaginación que los participantes tenían que seguir realizando diariamente en su casa hasta la siguiente sesión. En la tercera y cuarta sesiones, se dio al grupo la instrucción de que retomaran espacios y actividades que habían evitado a causa de la ansiedad ante la lengua meta. En la tercera reunión, se enseñó además a los alumnos a aplicar estrategias metacognitivas y afectivas (auto-diálogo positivo, respiración profunda, etc.) para que pudieran afrontar en el aula actividades como presentaciones orales y pruebas de evaluación en la lengua extranjera.

Cuando finalizó el taller se volvió a administrar la misma escala de medida y se recogieron datos cualitativos que revelaron una disminución significativa de los niveles de ansiedad. Además, todos los participantes manifestaron que sus sentimientos de autoeficacia se habían intensificado. Por todo ello, los autores concluyeron que la aplicación de esta intervención grupal basada en estrategias derivadas del modelo sistémico es altamente efectiva y beneficiosa para los aprendices que sienten ansiedad oral ante el aprendizaje de una segunda lengua. Al mismo tiempo, manifestaron que, dado que la intervención puede realizarse en un número reducido de sesiones, podría ser adecuado incluirla como estrategia ante la ansiedad lingüística entre las actividades curriculares del Programa de Educación.

3.5. Consideraciones finales sobre el estado del arte ante la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio

La mayoría de los trabajos expuestos han estado centrados en el estudio de un número reducido de aspectos del fenómeno de la ansiedad lingüística en relación con los aprendices de Educación. Algunos han analizado la influencia de un factor concreto en la ansiedad ante el aprendizaje de la segunda lengua: el temor comunicativo, la competencia autopercebida, el nivel del curso realizado o los estilos

pedagógicos del formador de formadores. Otros han valorado la efectividad de una determinada estrategia. Además, se ha primado la metodología cuantitativa.

Sin embargo, dado el carácter complejo de este fenómeno, se considera que son convenientes más estudios de corte cualitativo que aborden la ansiedad ante la lengua extranjera desde un enfoque holístico que permita profundizar en su verdadera naturaleza. Así pues, se estima que son necesarios nuevos proyectos de investigación que examinen este fenómeno de manera más global en cuanto a los factores implicados y, de forma más concreta, en cuanto a la consideración que merece cada uno de los contextos o escenarios donde se forman los alumnos de Magisterio.

El abordaje bibliográfico plasmado en este capítulo aportó una serie de datos de interés para los propósitos del presente trabajo y puso de manifiesto, en primer lugar, la existencia de un vacío en el estudio de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del escenario universitario español de los Grados en Magisterio y, en concreto, en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, objeto de esta investigación.

Además, reflejó que el número de trabajos que a nivel internacional han analizado la ansiedad lingüística en los estudiantes de Magisterio es muy limitado, por lo que se evidencia la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones que puedan contribuir, en primer lugar, a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el que se forman los futuros maestros y, en segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de aquellas etapas educativas en las que estos docentes realizarán su labor.

De esta forma, en el presente trabajo, como se ha comentado anteriormente, se exploran los motivos e implicaciones de este fenómeno en el contexto de estudio, así como sus posibles soluciones, todo ello desde las perspectivas de los docentes y discentes. Para ello, se asume el marco teórico sobre ansiedad lingüística desarrollado por Horwitz et al. (1986) y Horwitz (2010) que otorga a este tipo de ansiedad su propia especificidad. Sin embargo, no se tiene en cuenta su escala, ya que esta investigación busca, más que medir, comprender este tipo de ansiedad específica, a través del conocimiento profundo de sus posibles causas y efectos, con el fin de mejorar los entornos de aprendizaje en los que se preparan los futuros maestros.

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE REFERENCIA

4.1. Aproximación desde el paradigma etnográfico

Si se entiende la educación como un subsistema complejo enmarcado en un sistema social más amplio, en el que participan actores diversos en diferentes escenarios, está claro que se concibe como múltiples realidades que deben ser abordadas holísticamente dentro de sus contextos desde un enfoque subjetivo, objetivo e intersubjetivo que permita comprenderlas y darles sentido. De acuerdo con esta concepción de la realidad, es coherente a la hora de iniciar una investigación educativa partir desde el *paradigma*⁴⁰ científico etnográfico, contrapunto del paradigma positivista tradicional y con el que hoy algunos autores buscan entrelazarlo.

Tal y como señalan Arraiz y Sabirón (2012), cada uno de los dos paradigmas científicos dominantes, el *positivista* y el *etnográfico*, es adecuado para cada uno de los grandes grupos en los que las ciencias se clasifican y responden a distintas finalidades, tipo de conocimiento, grado de control del que investiga y metodología predominante, tal como se muestra en la Tabla 4.1.

⁴⁰ Pérez-Serrano (1994, p. 17) señala que a pesar de la falta de una definición clara del término *paradigma*, sí existe consenso sobre la idea de paradigma entendido como un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por una comunidad de científicos que implica unas metodologías determinadas. La autora apunta que para Kuhn (1962, 1971), la noción de paradigma representa el modo en el que en un determinado momento una comunidad de científicos enfoca los problemas.

Hay que indicar que la clasificación dicotómica de paradigmas que se presenta (positivista *versus* etnográfico) es la clasificación fundamental en la que incluso se apoyan autores que diferencian entre más paradigmas. Es decir, que distinguen el paradigma *positivista* del *postpositivista*, por un lado; y en el otro extremo, diferencian el paradigma de la *teoría crítica* del paradigma *constructivista* (Denzin & Lincoln, 1994, p. 357; Valles, 1997, p. 53).

Tabla 4.1. Paradigma Positivista *versus* Paradigma Etnográfico

	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA ETNOGRÁFICO ⁴¹
FINALIDAD:	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Generalización • Normativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Compresión • Orientativa
TIPO DE CONOCIMIENTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica instrumental • Pretensión de objetividad • De la teoría a la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica comunicativa • Intersubjetivo • De las prácticas a la teoría
METODOLOGÍA:	Cuantitativa (preferentemente)	Cualitativa (preferentemente)
CONTROL:	Del investigador	De los sujetos investigados
PERTINENCIA:	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales

Fuente: Arraiz y Sabirón (2012, p. 41)

Es importante precisar, además, que en la literatura el paradigma etnográfico es denominado también: *constructivista, hermeneútico, cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, hermenéutico-interpretativo, solo hermenéutico, solo interpretativo o emergente*⁴². Aunque cada una de estas denominaciones responde a diferentes matizaciones, la esencia que comparten es la misma.

Después de dejar constancia de la existencia de distintas clasificaciones y denominaciones en torno a los paradigmas, el propósito de este capítulo es destacar, frente al paradigma positivista, los aspectos fundamentales del paradigma etnográfico que constituye la base de la presente investigación.

Ambos paradigmas han orientado la investigación en ciencias sociales: el paradigma positivista se consolidó en la investigación social en el siglo XIX,

⁴¹ Las principales teorías filosóficas que han configurado este paradigma son: el historicismo, la hermeneútica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico (González-Monteagudo, 2001, p. 230).

⁴² En este capítulo se utilizan las distintas denominaciones de forma equivalente al aludir a puntos clave.

continuando con el éxito del que disfrutaba en el campo de las ciencias naturales. Otorgó la misma lógica investigadora y método a la realidad social, a la que denominó “física social”; el paradigma interpretativo surgió en el siglo XX para remediar las limitaciones positivistas a la hora de estudiar la realidad social, ya que según el interpretativismo la sociedad no puede ser únicamente observada como los objetos de estudio de las ciencias naturales sino que su conocimiento requiere un proceso diferente, el de la interpretación (Corbetta, 2007, pp. 28-29).

Para el positivista la realidad es universal y homogénea, admitiendo que pueda haber alguna excepción, los objetos de estudio son todos iguales. La realidad es formal, es decir, existe al margen de quien la investigue. Es algo predeterminado que se estudia desde la simplificación, buscando la relación de causa-efecto por medio de la manipulación y el control de variables por parte del investigador. El positivista tiene por objetivo medir, recoger datos cuantitativos y obtener resultados estadísticos, porque lo que es objeto de conocimiento científico es lo cuantificable. Esto implica que los resultados obtenidos en una investigación a través de una muestra determinada se generalicen a una población o universo. Su método de investigación es el método experimental o hipotético-deductivo. Es decir, se plantean unas hipótesis de trabajo que deberán ser confirmadas o refutadas y para ello se trabaja con una metodología, eminentemente, cuantitativa.

Por su parte, el paradigma etnográfico, como se ha indicado, se convirtió en la alternativa al paradigma positivista debido a que en el ámbito de las ciencias sociales existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde un enfoque cuantitativo (Pérez-Serrano, 1994, p. 26).

De esta forma, el investigador que trabaja desde el paradigma etnográfico busca conocer el mundo interior de la persona y no pretende la generalización del conocimiento científico, sino estudiar realidades concretas o particulares para llegar a un conocimiento profundo de las mismas y transferir los resultados obtenidos a realidades similares. Para el investigador naturalista la idea de realidad parte de la Escuela de Chicago⁴³ y es entendida como “una construcción social” única e irrepetible. La Escuela de Chicago promueve la utilización de procedimientos con fines

⁴³ Con el término Escuela de Chicago se distingue a un conjunto de trabajos de investigación en el campo de las ciencias sociales realizado por profesores y estudiantes de la Universidad de Chicago, entre 1915 y 1940. Se trata de una sociología urbana que desarrolla una serie de estudios íntimamente ligados a la problemática de la ciudad de Chicago en esa época (delincuencia y otras graves dificultades de una gran urbe con miles de inmigrantes). El interés de estos investigadores por estudiar el fenómeno social urbano a partir de la observación participante va a ejercer una influencia significativa en el progreso de algunos métodos originales de investigación en la sociología contemporánea (Azpúrua, 2005, p. 25).

científicos como instrumentos para la interpretación de aspectos de la realidad social en la búsqueda de la aproximación científica (Azpúrua, 2005, p. 25).

Guba condensa los postulados principales del paradigma naturalista en los cinco axiomas siguientes (Guba y Lincoln, 1985, citados en Ruiz-Olabuénaga, 2003):

- Axioma 1. La naturaleza de la realidad (Ontología⁴⁴): hay múltiples realidades construidas que pueden ser estudiadas solo *holísticamente*. La investigación en estas realidades múltiples discrepa inevitablemente (cada investigación suscita más preguntas de las que responde), de modo que la predicción y el control son resultados improbables, si bien puede conseguirse cierto nivel de comprensión (*Verstehen*).
- Axioma 2. La relación entre el investigador-contestador: ambos interactúan *influyéndose mutuamente*, especialmente cuando el objeto de investigación (contestador) es otro ser humano.
- Axioma 3. El propósito de la investigación (Generalización): no es otro que desarrollar un *cuerpo idiográfico de conocimiento*, objeto que queda encuadrado en unas hipótesis de trabajo que describen el caso individual y en las que las diferencias son más interesantes que las semejanzas, y en donde la generabilidad pasa a ocupar un puesto irrelevante.
- Axioma 4. La naturaleza de la explicación (Causalidad): debe buscarse en términos de *factores múltiples interactivos*, que forman parte de la misma acción, y que, por tanto, constituyen una red de interacciones cuya forma definitiva solo, en el mejor de los casos, puede inferirse.
- Axioma 5. Papel de los valores (Axiología): los valores *condicionan todo el proceso investigador* de formas diversas, en la selección y planteamiento del problema, en la elección de los paradigmas substantivos, de método, de contenido y de valor (pp. 104-105).

El paradigma interpretativo postula que la realidad es observable a través de sus diferentes cualidades o características que se interrelacionan de forma sistémica. En el contexto educativo, este paradigma permite interpretar la realidad a partir de un determinado marco de referencia o escenario particular y, en esta Tesis Doctoral, ha permitido obtener conocimiento sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

⁴⁴ *Ontología*: parte de la filosofía que estudia el ser como tal (del griego *óntos* —ser, ente— y *lógos* —discurso, reflexión—) (Corbetta, 2007, p. 8).

En definitiva, el propósito de la investigación educativa que se lleva a cabo desde el paradigma etnográfico no es aportar verdades universales, sino dar sentido a lo que ocurre en un escenario de aprendizaje concreto. Es la interpretación de cada realidad lo que interesa investigar para, al mismo tiempo, contribuir con esa interpretación a la comprensión de otros contextos de aprendizaje similares.

Asimismo, si el investigador positivista simplifica la realidad y no considera lo que no puede controlar, el naturalista es holístico, todo le interesa porque todo es susceptible de aportar información. El paradigma interpretativo sustituye la explicación, predicción y control del paradigma positivista por la comprensión, significado y acción.

La tendencia positivista es la de la aplicación de técnicas de procesamiento cuantitativo de la información. Sin embargo, como el paradigma constructivista se interesa, principalmente, por aspectos de carácter no cuantificable (creencias, intenciones, interpretaciones, experiencias, significados, motivaciones, etc.) y construye conocimiento trabajando con cualidades, con atributos, con características, está prioritariamente asociado a la metodología cualitativa. En esta Tesis, ha sido la principal metodología utilizada para indagar en el fenómeno de la ansiedad lingüística en el aula de inglés y recoger y analizar las voces de los participantes en la realidad que se pretendía comprender.

4.2. Metodología cualitativa

Las características de la metodología cualitativa han sido sintetizadas por numerosos autores. Entre ellos, Taylor y Bogdan (1987, pp. 20-23) ofrecen una lista amplia que contempla los siguientes puntos:

- La investigación cualitativa es inductiva. Se desarrollan conceptos a partir de los datos en lugar de recoger datos para evaluar hipótesis preconcebidas.
- La perspectiva es holística. Las personas y su escenario no son reducidas a variables, sino que son consideradas como un todo.
- Tiene en cuenta el efecto que puede ejercer el investigador sobre las personas objeto de estudio.
- Busca comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia y ver las cosas desde su experiencia.
- Aparta para ello las creencias y perspectivas propias.

- Además, para el investigador cualitativo son valiosas las perspectivas de todos los participantes.
- Es humanista porque permite conocer de cerca a las personas así como experimentar lo que sienten.
- Enfatiza la validez de la investigación. Es decir, quiere asegurar un estrecho ajuste entre los datos recogidos y lo que las personas realmente dicen y hacen.
- Para la investigación cualitativa todos los escenarios y aspectos de la vida social son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es una arte. Es creativa y flexible, como también destaca Ruiz-Olabuénaga (2003, p. 23) y los métodos están al servicio del investigador sin que el investigador esté supeditado a un determinado procedimiento o técnica.

Goetz y LeCompte (1988, citados en Quecedo y Castaño, 2003, p. 10) destacan además que la metodología cualitativa se centra en el descubrimiento y generación de constructos y proposiciones a partir de unas bases de datos o fuentes de evidencia (observación participante, entrevistas, etc.). De hecho, la *emergencia* de los datos es uno de los rasgos más significativos de la investigación cualitativa.

Por otra parte, la identidad cualitativa frente a la metodología cuantitativa queda clara en las palabras de Stake (1995) cuando dice que la diferencia entre ambas metodologías se sitúa en tres aspectos fundamentales: la distinción entre la explicación y la comprensión como propósito de la investigación; la diferenciación entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador y la distinción entre el conocimiento descubierto y el conocimiento construido (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 34).

Desde esta Tesis Doctoral, se asume la metodología cualitativa de acuerdo con la totalidad de los rasgos cualitativos recogidos en las líneas anteriores. No obstante, interesa realizar la siguiente matización: aunque, como se ha apuntado, la metodología cualitativa se caracteriza por su enfoque inductivo, esto no quiere decir que no se pueda y deba combinar conforme a los objetivos de la investigación con un enfoque deductivo que puede ser denominado proceso mixto o inductivo-deductivo. En esta línea, Gibbs (2012, p. 28) señala que la investigación cualitativa puede ser inductiva, ideográfica y constructivista —más relacionada con la biografía y la narración— y deductiva y nomotética —cuando explica lo que las personas y situaciones tienen en común y hace referencia a las teorías y conceptos existentes—,

como puede ocurrir en un estudio de caso de modalidad múltiple⁴⁵ como el que aquí se presenta. La metodología cualitativa puede construir o generar teoría a partir de una serie de presupuestos extraídos de un cuerpo teórico que sirve de punto de partida al investigador (Martínez-Carazo, 2006, p. 169).

De acuerdo con lo señalado, en la presente investigación de estudio de caso múltiple se siguen ambos enfoques: deductivo, a partir de una serie de categorías predeterminadas en función de la teoría revisada, e inductivo al recoger las categorías emergentes durante el proceso de análisis de datos. Del mismo modo, se sigue un planteamiento nomotético que compara los casos de estudio y otro ideográfico que resalta las singularidades en cada uno de los casos.

Por otro lado, hay que subrayar que los datos esenciales del presente estudio provienen, desde la lógica comunicativa o dialógica, del sentido y significado de las palabras. Sin embargo, no se obedece a una postura epistemológica purista cerrada a los componentes numéricos, que si bien no son considerados como datos duros matemáticos como se haría en una metodología cuantitativa enmarcada dentro del paradigma positivista, sí se consideran muy valiosos interpretados de manera hermeneútica. De esta forma, los datos numéricos obtenidos a través de una serie de operaciones estadísticas han auxiliado la descripción de algunas características del fenómeno de la ansiedad lingüística estudiado. Los datos numéricos han sido reinterpretados y puestos en relación con otros datos cualitativos de tal manera que toda la información recogida ha permitido alcanzar la comprensión de la realidad educativa estudiada de forma holística.

4.2.1. Técnicas de investigación para la recogida de datos

En cuanto a los instrumentos⁴⁶ utilizados en la investigación cualitativa para la recogida de información, una característica fundamental y común, prácticamente a todos ellos, es su grado de plasticidad y vivencialidad, puesto que conllevan un contacto directo del investigador con los informantes o personas que colaboran en la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1995, citados en Guillén, Peñarrubia, Montero y Adell, 2014, p. 47). Estos instrumentos son, principalmente, de carácter cualitativo—entrevistas, grupos de discusión, diarios personales, etc.—, con la excepción de los

⁴⁵ El estudio de caso y sus clasificaciones se tratan en el Apartado 4.3.

⁴⁶ Aunque los términos *técnica* e *instrumento* de investigación son diferentes y así, por ejemplo, *encuesta* se refiere a la técnica y *cuestionario* al instrumento empleado por esta técnica, es frecuente en la literatura el uso equivalente de ambos términos (técnica e instrumento) con cualquiera de los dos significados.

cuestionarios que pueden ser utilizados para recoger datos cuantitativos tanto objetivos como de naturaleza subjetiva (García-Ferrando, 1986, citado en *op. cit.*).

En la presente investigación, se han utilizado las siguientes técnicas para la obtención de datos: la encuesta, la observación participante, el grupo de discusión y el análisis de documentos. En las siguientes secciones, de manera sucinta, se expone en qué consiste cada una de estas técnicas. Por otro lado, en el Apartado 5.3. *Fase de trabajo de campo*, se indica cuándo y cómo se ha utilizado cada estrategia de recogida de información a la vez que se presentan los instrumentos empleados.

4.2.1.1. La encuesta

La técnica de la encuesta es un procedimiento de investigación ampliamente empleado en el ámbito social que consiste en la recopilación de datos por medio de un cuestionario, su instrumento básico. Las formas de encuesta vienen determinadas, principalmente, por la manera en la que el cuestionario se administra a los entrevistados: mediante entrevista personal o telefónica o a través de un cuestionario autocumplimentado distribuido, por ejemplo, por correo (Del Val, 2009, p.130).

El cuestionario consiste en una serie de preguntas relacionadas con el problema o fenómeno que se investiga y cuyas respuestas quedan registradas por escrito. Puede incluir, según la contestación que admiten del encuestado, los siguientes tipos de preguntas (Casas, Repullo y Donado, 2003, pp. 532-533):

1. *Cerradas*. Son aquellas en las que el encuestado, para reflejar su opinión o situación personal, debe elegir entre dos opciones.
2. *De elección múltiple*, que a su vez, pueden ser: 1. Abanico de respuestas, cuando ofrecen distintas opciones de respuesta; 2. Abanico de respuestas con un ítem abierto, para que el encuestado tenga la posibilidad de añadir una opción de respuesta no contemplada y 3. Preguntas de estimación, que ofrecen como alternativas respuestas con distinto grado de intensidad sobre el punto de información deseado.
3. *Abiertas*. Este tipo de preguntas concede libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras y tiene la ventaja de que proporcionan mucha información.

Tradicionalmente, el cuestionario no ha sido considerado como una de las estrategias de recogida de datos representativa de la metodología cualitativa. Su

empleo se asocia a las investigaciones de corte cuantitativo. Sin embargo, puede ser de gran utilidad si se emplea al servicio de los objetivos de un enfoque cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 2008, p. 185), como es el caso de la presente investigación.

En esta Tesis Doctoral, a lo largo de la fase de trabajo de campo, han sido empleados varios cuestionarios preparados *ad-hoc* para recabar opiniones y experiencias, en torno a la ansiedad lingüística, de los alumnos y profesores participantes en la investigación. Dichos cuestionarios incluyen los tres tipos de preguntas mencionados. En el Apartado 5.3, se justifica su utilización, se expone el proceso de elaboración de los mismos, su estructura y la forma en la que han sido aplicados a los participantes de los casos de estudio.

4.2.1.2. El grupo de discusión

De manera general, el grupo de discusión o debate puede ser entendido como una entrevista en la que participan un grupo de personas y en la que el investigador estimula activamente las interacciones entre los participantes. Se trata de una técnica cualitativa que tiene la finalidad de obtener diferentes perspectivas de cómo un problema de investigación es percibido o comprendido (Quintanilla, 2010, p. 401), asimismo permite conocer el grado de consenso sobre un determinado tema y facilita una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas (Simons, 2011, p. 78). Entre sus desventajas se encuentran la dificultad de dirigir la conversación hacia los temas centrales de interés para la investigación y lo laborioso del trabajo de transcripción (*op. cit.*). Normalmente, se procede a la grabación de la discusión en audio o vídeo pero, además, numerosos autores recomiendan el empleo de un cuaderno de campo por parte del investigador en el que recoger sus reflexiones (Barbour, 2013, p. 126).

Quintanilla (2010, pp. 402-403) afirma que existe un cierto consenso entre los investigadores respecto a que el número de integrantes de un grupo de discusión debe ser lo suficientemente reducido como para permitir que todos tomen parte en el debate a la vez que lo suficientemente grande como para poder obtener diversidad de pareceres. A este respecto, Quintanilla (*Op. cit.*) alude a Krueger (1988) quien propone entre cuatro y doce personas. Por otro lado, la autora indica que la duración de un debate suele establecerse en una o dos horas y que el papel que le corresponde al investigador es el de: formular las preguntas pertinentes de acuerdo con los objetivos del estudio, moderar el debate y promover la participación para que todos generen significados sobre el tema.

Por otro lado, tal como señala Barbour (2013), aunque en esta técnica el grupo es la unidad principal de análisis es importante prestar atención a las voces participantes de manera individual para recoger el consenso general sobre un tema y también las opiniones discordantes.

En esta Tesis, el grupo de debate ha resultado de gran utilidad para recoger la opinión y vivencias del grupo de profesoras participantes sobre la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* de la Titulación Grado en Educación Primaria que impartían en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En el Apartado 5.3, se expone de qué manera se ha utilizado esta técnica en la presente investigación, los criterios seguidos para elaborar el guion de la entrevista al grupo y la batería de preguntas formuladas.

4.2.1.3. La observación participante

La observación es una actividad cotidiana y es considerada técnica de investigación cuando responde a los siguientes requisitos: sirve al objetivo formulado en una investigación; está planificada; se relaciona con unas teorías más generales, de tal forma que no resulte tan solo como una serie de curiosidades; es controlada y comprobada con criterios de validez y fiabilidad (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p. 75). La observación participante es reflexiva, el investigador se estudia a sí mismo además de al resto de los participantes del escenario social (Goetz y LeCompte, 1988, p. 153).

La implicación del observador o investigador en la situación social a observar puede representarse a lo largo de un continuo que va desde la plena a la mínima implicación. Además de esto, hay otras dimensiones que definen las distintas modalidades de observación que se pueden llevar a cabo, tal como muestra la Tabla 4.2. La selección de un determinado tipo de observación dependerá, por tanto, de una serie de criterios como la naturaleza del problema, la accesibilidad y características del escenario, etc. (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, pp. 264-272).

Tabla 4.2. Modalidades de observación a lo largo de seis dimensiones

A) IMPLICACIÓN DEL OBSERVADOR		
Máxima: observar como un miembro más del grupo	Observación con implicación parcial	Mínima: observación externa
B) EXPLICITACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
Observación abierta: profesores y alumnos saben que son observados y quién es el observador	El papel del observador es conocido por algunos y no por otros	Observación encubierta: profesores y alumnos desconocen que se está observando o que hay un observador
C) EXPLICITACIÓN DEL PROPÓSITO		
Plena información a todos del propósito real de la observación	Explicación parcial	Explicación encubierta: no se explica a nadie Falsa explicación: se expone a todos un falso propósito de la observación
D) DURACIÓN		
Observación única, duración limitada (Ejemplo: una hora)		Observación a largo plazo: múltiples observaciones
E) SISTEMATIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
Asistemática		Sistemática
F) ENFOQUE DE LA OBSERVACIÓN		
Observación descriptiva	Observación focalizada	Observación selectiva

Fuente: *op. cit.*, p. 272.

En esta Tesis, se ha utilizado la técnica cualitativa de observación para conocer los escenarios de los dos casos de estudio y recoger datos sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística. La observación se ha llevado a cabo en las dos aulas donde las docentes y alumnos participantes han interactuado en el marco de las sesiones lectivas correspondientes a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Se puede catalogar el tipo de observación realizada de acuerdo con los parámetros recogidos en la Tabla 4.2 de la siguiente manera:

- Observación externa⁴⁷;
- Observación abierta, las profesoras y la mayoría de los alumnos sabían que estaban siendo observados y quién era la observadora-investigadora;
- En cuanto a la explicación de la finalidad de la observación, se trató de una observación con explicación parcial ya que el papel que realizaba la

⁴⁷ En la observación participante, el observador puede adoptar un *rol externo*. En este caso, actúa como etnógrafo o investigador que establece una serie de relaciones externas al escenario, por ejemplo, con otros colegas, como miembro de un grupo de investigación (Del Rincón et al., 1995, p. 277).

observadora era conocido únicamente por las profesoras y no por los estudiantes, con la intención de que no modificara el comportamiento del alumnado;

- La duración de la observación fue limitada para que esta no resultara intrusiva.
- Observación no sistemática⁴⁸. Únicamente se observó a partir de unos núcleos de interés establecidos de acuerdo con los intereses de la investigación;
- La observación fue, eminentemente, descriptiva pero también focalizada⁴⁹.

El registro de la información de las observaciones de enfoque cualitativo habitualmente se realiza por medio de las notas o cuaderno de campo. Este tipo de registro, de carácter narrativo, constituye una de las estrategias más utilizadas en la metodología cualitativa y es la manera de recoger, por un lado, lo que se observa y, por otro, las reflexiones e impresiones del propio investigador-observador sobre lo percibido. El cuaderno de campo es uno de los instrumentos empleados en esta Tesis. En el Apartado 5.3 *Fase del trabajo de campo*, se dan los detalles de las observaciones realizadas en esta investigación.

4.2.1.4. El análisis de documentos

Simons (2011, p. 97) expone que en la investigación con estudio de caso el análisis formal de documentos es una técnica menos utilizada que otras estrategias como la entrevista o la observación pero que los documentos pueden resultar útiles para describir y enriquecer el contexto a la vez que pueden contribuir al análisis de los temas de interés. La autora entiende por *documento*, en un sentido amplio, cualquier material que se haya escrito o producido relativo al contexto o escenario de la investigación. Por ejemplo, folletos informativos, informes anuales, normas y reglamentaciones, resultados de exámenes, etc.

Entre las ventajas que aportan los documentos, Del Rincón et al. (1995, p. 360) señalan la credibilidad que se les atribuye, su fácil manejo, la ausencia de reactividad, el ahorro de tiempo y menor coste económico que suponen en comparación con otras

⁴⁸ La observación sistemática requiere del uso de un *sistema de categorías* preestablecido en las que el investigador focaliza su atención para la recogida de datos. Se trata de una técnica que está más asociada a la *metodología observacional*.

⁴⁹ La observación descriptiva ofrece una visión general de la situación social y de lo que acontece en un escenario determinado. Por ejemplo, permite describir el espacio físico, su organización, a las personas que en él se encuentran (edad, apariencia, estatus social, etc.), las conexiones o relaciones entre las mismas, otros aspectos que puedan llamar la atención así como las impresiones y sentimientos del propio observador en ese escenario concreto. Por su parte, la observación focalizada centra su atención en *aspectos más específicos* (*op. cit.*, pp. 283-284).

fuentes de datos y el hecho de que, en general, pueden proporcionar información de difícil acceso por otras vías (si bien, en ocasiones algunos documentos de carácter confidencial no son fáciles de obtener).

En lo que respecta a esta Tesis Doctoral, esta técnica de recogida de datos no ha sido una de las principales. Sin embargo, se consideró de utilidad realizar el análisis de algunos documentos que han aportado información relevante a la investigación. Se comentan en el Apartado 5.3. *Fase de trabajo de campo*.

4.2.2. *Análisis de datos cualitativos*

Es conveniente aclarar que el concepto de *dato cualitativo* se utiliza de diferentes maneras en la literatura especializada. Por un lado, esta noción se aplica tanto a un documento completo —por ejemplo, una grabación realizada en el escenario de estudio— como a otros elementos más concretos— por ejemplo, a los fragmentos de las cadenas verbales correspondientes a una entrevista. Por otro lado, para Erickson (1982, 1989) y Wolcott (1986) estos ejemplos serían fuentes de datos porque para ellos el dato cualitativo es un dato, más que dado, construido mediante algún proceso formal de análisis (Gil-Flores, 1994, p. 22).

Como el término dato cualitativo se emplea, generalmente, en alusión a registros escritos a menudo se habla de *datos narrativos* o *textuales* (Rodríguez, Gil, García y Etxeberría, 1995, pp. 22-23). En esta Tesis Doctoral, se habla de datos cualitativos en referencia a los datos de texto obtenidos y con una u otra de las connotaciones comentadas en el párrafo anterior.

Los datos cualitativos recogidos durante el trabajo de campo normalmente no dan respuesta por sí solos a las preguntas planteadas en la investigación. Para alcanzar la comprensión del fenómeno de estudio el investigador se ve obligado a realizar ciertas operaciones que configuran el llamado proceso de análisis cualitativo de datos (Guillén et al., 2014, p. 56). Este tipo de análisis puede ser definido como un conjunto de manipulaciones, operaciones y comprobaciones realizadas sobre los datos que tienen por objetivo extraer significado relevante en relación con el problema de investigación (Rodríguez et al., 2008, p. 200, Rodríguez et al., 1995, p. 24, Gil-Flores, 1994, p. 9). Se trata de la división en unidades de significado y el examen de las relaciones entre ellas y respecto del todo (Gil-Flores, 1994, p. 32).

Es interesante destacar las diferencias existentes entre el análisis de los datos en el marco de la metodología cualitativa y cuantitativa que apunta Pérez-Serrano (1994, pp. 104-105):

- En la investigación cualitativa la recogida de datos y su análisis se superponen, a diferencia de lo que ocurre en la metodología cuantitativa en la que recolección de datos y análisis de los mismos constituyen dos fases diferentes. El proceso seguido en la investigación cuantitativa presenta un carácter lineal en el que la última etapa es la que corresponde al análisis de los datos. En la metodología cualitativa el proceso es cíclico.
- Aunque el análisis de datos cualitativos es sistemático y ordenado no es un procedimiento rígido como lo es el análisis cuantitativo.
- El objetivo del análisis de datos cualitativos es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones, pero también la obtención de datos únicos de carácter idiográfico.
- La reducción de datos se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación.
- El análisis de datos está estrechamente relacionado con el diseño de estudio. Los datos cualitativos son *palabras* y para su análisis se utilizan estrategias que son diferentes a las estrategias matemáticas que trabajan con números.
- El análisis de datos cualitativos busca técnicas y procedimientos que sean válidos para poder establecer inferencia y poder conocer si se han alcanzado o no los objetivos establecidos.
- Los datos recolectados necesitan ser clasificados en categorías (normalmente, temáticas) con el fin de poder llevar a cabo comparaciones y posibles contrastes.

Analizar datos cualitativos es descubrir lo profundo de lo dicho verbalmente y gestualmente, es encontrar sentido a los materiales reunidos de las diversas fuentes, es ir encajando las distintas piezas de un rompecabezas en la búsqueda de la comprensión y la interpretación (Schettini y Cortazzo, 2015, p.14). En definitiva, analizar los datos es, precisamente, interpretarlos y extraer significado de los mismos (Gil-Flores, 1994, p. 31). El fin de todo *análisis cualitativo* es lograr una mayor comprensión de la realidad analizada sobre la cual, quizá, puede llegar a elaborarse un modelo conceptual explicativo (*Ibidem*, pp. 31-32).

Ante la manera de llevar a cabo el análisis de datos cualitativos encontramos diferentes posturas y una variedad de métodos o estrategias. Algunos de los métodos que cuentan con una mayor tradición y difusión son el de la *inducción analítica*

(Znaniecki, 1934) y el método de *la comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967) — citados en Gil-Flores, 1994, p. 41—. Además, son muchos los autores (Pérez-Serrano, 1994, p. 101; Rodríguez et al., 1995; Rodríguez et al., 2008, p. 204; Simons, 2011, p. 169) que consideran de especial relevancia y utilidad práctica el modelo recursivo propuesto por Miles y Huberman (1984, 1994). En la presente investigación, se tomó la decisión de utilizar este último método porque aporta una mayor flexibilidad y libertad al proceso de análisis.

Miles y Huberman (1994) señalan que las tareas básicas que implican la mayoría de los procesos de análisis de datos cualitativos son las siguientes: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de los mismos y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Se trata de tareas que no son lineales, sino que pueden tener lugar simultáneamente, aparecer de manera reiterativa a lo largo de un mismo proceso o incluso no estar presentes en el análisis pero que, normalmente, responden a un proceso cíclico o en espiral de carácter interactivo. A continuación, se resumen estos procesos.

Reducción de datos

Reducir los datos consiste en simplificarlos y resumirlos a unidades manejables y significativas. Es decir, se trata de seleccionar la información pertinente y relevante de acuerdo con los objetivos de la investigación para que resulte abarcable y permita establecer relaciones y sacar conclusiones. Técnicamente, la reducción de datos por criterios temáticos (el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate)⁵⁰, consiste en separar del conjunto de datos textuales obtenidos aquellas unidades de información (fragmentos de texto como oraciones o párrafos) consideradas relevantes para, posteriormente, agruparlas y clasificarlas en categorías temáticas bien definidas e identificadas por medio de códigos⁵¹. La categoría puede ser definida como un constructo mental al que el contenido de cada unidad de información puede ser comparado de modo que quede determinada su pertenencia o no a esa categoría (Gil-Flores, 1994, p.48). En esta investigación se han utilizado categorías temáticas (“causas ansiedad lingüística”, “implicaciones ansiedad lingüística”, etc.).

⁵⁰ El criterio temático es el que se utiliza con mayor frecuencia. Otros criterios de clasificación de las unidades de información son los criterios espaciales, temporales, gramaticales, conversacionales y sociales (Rodríguez et al., 2008, p. 207; Rodríguez et al., 1995, p. 33).

⁵¹ Hay que advertir que si bien los procesos de categorización y codificación son procesos diferentes de la operación de reducción de datos es frecuente que se aluda a ellos en la literatura especializada como sinónimos (Rodríguez-Sabiote, Lorenzo-Quiles y Herrera-Torres, 2005, p. 139).

Los códigos son etiquetas para identificar y marcar los fragmentos de texto relacionados con un tema específico que sea de interés de acuerdo con los objetivos de la investigación. Como señalan Rodríguez et al. (2008, p. 208), la codificación es la operación por la que se asigna a cada unidad de información el código propio de la categoría en la que se quiere incluir. Los códigos pueden ser números o palabras estrechamente relacionadas con el concepto original que describen, tal como aconsejan Miles y Huberman (1984b, citados en Gil-Flores, 1994, p. 48).

La acción de codificar permite ordenar la información obtenida agrupándola en categorías que concentran ideas, conceptos o temas similares buscados o descubiertos por el investigador. Así, las categorías pueden referirse a situaciones, actividades, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, etc. (*Ibidem*, p. 47). En esta Tesis Doctoral, se han referido, por ejemplo, a diversas causas o consecuencias relacionadas con la ansiedad lingüística⁵². El proceso de codificación o categorización lleva aparejada una operación de síntesis conceptual y agrupamiento de los datos.

Disposición y transformación de los datos

Tal y como señalan Rodríguez et al. (2008, p. 212), para poder extraer conclusiones de los datos es necesario tener la información ordenada y organizada. Hay que estructurar los datos y presentarlos de forma adecuada. Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada. Los datos cualitativos en formato textual son difíciles de abarcar. Los temas que aparecen en los distintos documentos se presentan dispersos. Por ello, resulta fundamental organizar los datos y obtener una presentación de los mismos que sea abarcable y operativa para dar respuesta a las preguntas de investigación.

En la actualidad, los programas informáticos de software cualitativo facilitan la tarea de disposición de los datos. Por ejemplo, permiten recuperar todos los fragmentos de texto que han sido codificados en una determinada categoría temática. Su revisión permite resumir las ideas en torno a ese tema y también reformular categorías (dividirlas, unirlas, etc.). Además, estos programas cuentan con otras herramientas más eficientes —*gráficos, diagramas, matrices de datos textuales o tablas de doble entrada, matrices numéricas, etc.*— que disponen o presentan los datos de una forma espacial adecuada, abarcable y operativa que facilita el

⁵² Vid. Apartado 6.3.1. *Codificación del conjunto de los datos cualitativos del cuestionario* y Apartado 6.4.1. *Resultados del grupo de discusión.*

descubrimiento de relaciones entre los mismos. Los gráficos de árboles invertidos que representan sistemas jerárquicos de códigos permiten disponer de una visión clara de las relaciones existentes entre las diferentes categorías, desde las más generales hasta las más concretas (Rodríguez et al., 1995, p. 58). Las tablas cualitativas muestran datos textuales —fragmentos de párrafos, palabras, etc.— procedentes de todos los puntos del conjunto de datos recogidos para hacer más sencilla la tarea de las comparaciones sistemáticas (Gibbs, 2012, p. 109). En esta investigación, han sido de especial utilidad.

Por otro lado, se habla de transformación de los datos cuando la presentación ordenada de los mismos implica un cambio en su forma, como ocurre con los gráficos.

Obtención de resultados y verificación de conclusiones

Si en las operaciones de reducción de datos el fin es descomponer toda la información en partes para poder observarla y analizarla, posteriormente es necesario ensamblar todos los elementos que se han diferenciado para reconstruir un todo estructurado y significativo que permita extraer conclusiones y responder a las preguntas de investigación (Rodríguez et al., 2008, p. 213). Las conclusiones son, por tanto, afirmaciones o proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación con el fenómeno estudiado (Gil-Flores, 1994, p. 58).

Todas las operaciones comentadas anteriormente (codificación, disposición de la información en tablas, etc.) van encaminadas hacia la obtención de conclusiones. Sin embargo, las siguientes acciones del proceso de análisis cualitativo están más directamente vinculadas a la obtención de conclusiones:

- La elaboración de memorandos durante el análisis. Es conveniente anotar en forma de memorandos los interrogantes, reflexiones, hipótesis de trabajo, explicaciones tentativas, interpretaciones, etc. que surgen durante el análisis, ya que son de gran utilidad a la hora de elaborar las conclusiones de la investigación. (Rodríguez et al., 1995, p. 148).
- La exploración de conexiones entre códigos. Por ejemplo, la relación de causalidad entre diferentes categorías temáticas.

- La formulación y comprobación de hipótesis⁵³ o, expresado de otra manera, la comprobación de relaciones entre categorías y la búsqueda de evidencia para apoyar la existencia de tales relaciones (*Ibidem*, 1995, p. 147).

Los resultados del análisis son los “productos” que obtenemos y la interpretación que hacemos de los mismos. A partir de los resultados se extraen las conclusiones que son afirmaciones en relación con el fenómeno estudiado que, en una investigación educativa como la de la presente Tesis Doctoral, permitirán avanzar en la comprensión y el conocimiento de una realidad o fenómeno dentro de este ámbito educativo.

Las afirmaciones o conclusiones en relación con el fenómeno estudiado pueden aparecer a lo largo de todo el proceso de análisis. Sin embargo, las que aparecen en los primeros momentos pueden ser consideradas como conclusiones provisionales. Una vez más, esto pone en evidencia el carácter cíclico y reiterativo del análisis de datos cualitativos hasta la depuración de las conclusiones finales del estudio. El sistema de categorías en el que se apoya el análisis puede ser en sí mismo parte del esquema de las conclusiones finales, como ha ocurrido en esta investigación.

En el *Apartado 5.4. Fase de análisis*, se aludirá con más detalle a cómo se han realizado las tres tareas expuestas (reducción de datos; disposición de los mismos y obtención de resultados y conclusiones) en el análisis cualitativo realizado en esta Tesis Doctoral.

Por otro lado, Gil-Flores (1994, pp. 43-44) señala que existen una serie de principios o criterios básicos para analizar los datos cualitativos, que también han sido considerados en la presente investigación:

- *Agrupamiento*. Los datos aislados no son significativos y por ello es preciso unirlos a otros para poder alcanzar conclusiones.
- *Recuento*. El cómputo de las unidades encontradas de cada tipo o categoría es una operación básica en todo análisis. Un recuento de las unidades permite comprender la importancia de un aspecto concreto del fenómeno estudiado.

⁵³ En investigación cualitativa *la comprobación de hipótesis* se refiere a la verificación de posibles relaciones entre códigos y a la búsqueda de evidencia que apoye una determinada vinculación que podrá ser fuerte o débil. Se trata de verificar posibles regularidades de patrones de significado o ver tendencias. A partir de las relaciones entre los temas que aparecen en los textos de la investigación es posible reconstruir un todo estructurado que nos aproxima a una comprensión global de los datos. Hay que advertir que no se trata de un contraste de hipótesis en sentido teórico, se trata de la exploración de las relaciones entre las diferentes categorías para mostrar las tendencias halladas (Rodríguez et al., 1995, p. 289).

- *Pasar de lo particular a lo general.* En la extracción de conclusiones es primordial moverse hacia niveles más elevados de abstracción. Cuando se agrupan unidades de información (datos) en una misma categoría se avanza en ese sentido.
- *Inclusión.* Preguntándonos por las relaciones de inclusión de los distintos tipos de elementos se puede llegar al establecimiento de sistemas o jerarquías de categorías.
- *Subordinación.* La existencia de un fenómeno depende de otro en el cual se inserta, del que constituye una etapa o faceta, etc. También las relaciones de subordinación permiten establecer jerarquías entre los diferentes elementos conceptuales.
- *Ordenación.* Se trata de otra operación que permite obtener importantes conclusiones en la tarea analítica. Ordenar significa disponer los datos de una determinada forma de acuerdo con algún criterio explícito (magnitudes cuantitativas, cronología, causalidad, etc.).
- *Coocurrencia.* Constatar la aparición simultánea de dos fenómenos es un resultado útil que da pie a cuestionarse la relación que conlleva esa coincidencia (en un texto la coocurrencia viene definida por la proximidad espacial dentro del mismo).
- *Covariación.* Implica una mayor vinculación entre elementos, no solo su aparición conjunta sino la variación en la misma dirección.
- *Causalidad.* Establecer relaciones de causa-efecto es el objetivo de muchos estudios. En el análisis de datos textuales Huber (1988) ha sugerido la detección de este tipo de relaciones a partir de la coaparición de elementos en una secuencia consistente.

En resumen, el proceso de análisis cualitativo consiste en *reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar* la información recogida con el objetivo de obtener una visión lo más completa posible de la realidad estudiada (Pérez-Serrano, 1994, p. 102). El énfasis se pone en la generación de categorías y conceptos analíticos para describir y explicar los datos, algo que se puede realizar de una manera tanto deductiva como inductiva (Simons, 2011, p. 170). A este respecto, hay partidarios de iniciar el análisis de la información recogida a partir de los propios datos, prescindiendo de un marco o encuadre teórico. Entre ellos, destacan los creadores de la Teoría Fundamentada Glaser y Strauss (1967), a los que se ha aludido en líneas anteriores. Sin embargo, en la práctica, es habitual seguir un proceso de análisis mixto que consiste en un análisis deductivo apoyado en la conceptualización teórica y un análisis de enfoque inductivo

que genera teoría a partir de los conceptos que emergen de los propios datos. En esta Tesis Doctoral, se ha seguido un proceso mixto que, según mencionan Rodríguez et al. (1995, p.36), es habitual en los trabajos de los analistas cualitativistas.

4.3. El estudio de caso

4.3.1. Conceptualización del estudio de caso

De entre las numerosas definiciones del estudio de caso presentes en la literatura, Pérez-Serrano (2000, p. 222) destaca las tres siguientes:

1. “Examen de un ejemplo en acción” (Walker, 1983).
2. “Método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren múltiples fuentes de información” (Ying, 1984).
3. “El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998).

En esta Tesis el estudio de caso se concibe de acuerdo con los planteamientos de numerosos autores que le otorgan la categoría de método de investigación (Martínez-Carazo, 2006; Pérez-Serrano, 1994; Ying, 1984, citado en Pérez-Serrano, 2000).

En cuanto a lo que constituye un caso, Rodríguez et al. (2008, p. 92) señalan que este puede estar conformado por una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. Según los autores el único requisito es que posea algún tipo de límite físico o social que le confiera entidad. En el contexto educativo, un alumno, un grupo-clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor o una determinada política educativa pueden ser potenciales casos de estudio. Además, en el método de estudio de caso, como argumenta Yin (1994, p. 13), se presupone que el fenómeno investigado está fuertemente influido por el contexto.

En el marco de esta Tesis, el fenómeno de la ansiedad lingüística se consideró inherente e íntimamente relacionado con el escenario del aula por lo que estaba claro que los casos de estudio debían corresponder a grupos-clase o a un determinado

grupo de alumnos que asistieran a clase con regularidad y a sus correspondientes profesores.

Por otro lado, el objetivo principal del estudio de caso, según Pérez-Serrano (2000, p. 223), es alcanzar la comprensión de un caso particular a través del conocimiento de las diferentes partes que lo componen y de sus interrelaciones. La autora enumera algunas de las funciones atribuidas al estudio de caso:

- Descubrir y estudiar situaciones únicas.
- Analizar las interrelaciones que tienen lugar en el caso objeto de estudio.
- Desarrollar la capacidad de observar la realidad.
- Contribuir a la toma de decisiones.
- Favorecer el trabajo cooperativo y el trabajo interdisciplinar.
- Proporcionar descripciones abiertas de realidades múltiples.
- Fomentar el entendimiento de fenómenos y hechos sociales.
- Generar preguntas de investigación.
- Favorecer la comprensión del caso objeto de estudio a través de la búsqueda de información desde diferentes perspectivas.

El estudio de caso se ha empleado con mucha frecuencia desde el enfoque cualitativo⁵⁴ y según Merriam (1988) y Walker (1974) —citados en Simons (2011, p. 22)— se trata de una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa. En los estudios de caso de corte cualitativo el investigador busca observar y comprender al sujeto desde una perspectiva holística, en su contexto, y de entender el significado que tiene para él un determinado aspecto de la realidad (Quintanilla, 2010, p. 383).

4.3.2. Tipos de estudios de caso

Los estudios de caso han sido clasificados de diferentes maneras. Stake (1994, p. 237) distingue tres tipos de estudio de caso atendiendo a los propósitos de los investigadores:

- El estudio de caso *intrínseco*. Ocurre cuando no se estudia el caso porque represente a otros casos o ilustre un rasgo o problema determinado sino porque, en su particularidad, el caso es de interés. Su propósito no es

⁵⁴ Hay que indicar que este hecho no significa que sea equivalente a investigación cualitativa.

comprender un constructo abstracto o fenómeno genérico ni construir teoría aunque se pueda llegar a hacer.

- El estudio de caso *instrumental*. Se trata del estudio de un caso particular para comprender un problema o mejorar una teoría sobre la que resulta de interés reflexionar. El interés del caso concreto es secundario. Este tipo de caso permite avanzar en el conocimiento teórico.
- El estudio de caso *colectivo*. Se trata del estudio de varios casos conjuntamente para indagar en un determinado fenómeno. Los casos son elegidos en la creencia de que a través de los mismos se llegará a una mejor comprensión del problema y, quizás, formulación de teoría. El estudio de caso colectivo o múltiple es el estudio instrumental ampliado a más de un caso.

Por otro lado, Quintanilla (2010, p. 386) señala que Yin (2003) cataloga los estudios de caso de acuerdo con su objetivo de la siguiente manera:

- Los estudios de caso *exploratorios*. Son los que se emplean para explorar una determinada situación.
- Los estudios *explicativos*. Su objetivo es dar respuesta a preguntas relacionadas con situaciones complejas y difíciles de abordar por métodos experimentales.
- Los estudios *descriptivos*. Su finalidad es describir una intervención o fenómeno en su contexto real.
- Los estudios de casos *múltiples*. Capacitan al investigador para explorar diferencias o semejanzas entre los casos. Su objetivo es replicar los resultados a través de los casos.

Como se ha podido observar ambas clasificaciones comprenden el tipo de estudio colectivo o múltiple, respecto al que es importante destacar algunos puntos.

Frente al diseño de caso único, las evidencias presentadas a través de un estudio de casos múltiples son más convincentes y el diseño se considera más robusto al basarse en una replicación, entendida como la posibilidad que tiene el investigador de contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada uno de los casos analizados (Yin, 1984; citado en Rodríguez et al., 2008, p. 96). Yin (1984) utiliza el concepto de *replicación literal* cuando los casos se seleccionan para alcanzar unos resultados similares (*op. cit.*).

Los estudios de casos múltiples se caracterizan también por sus posibilidades para la construcción y desarrollo de teoría, pudiéndose partir, si se considera

necesario, de la guía de un determinado marco conceptual y teórico en estos diseños, a diferencia de la Teoría Fundamentada y la Etnografía (Neiman y Quaranta, 2006, p. 225). Estos diseños permiten a través de la comparación extender los resultados empíricos a otros casos similares a los estudiados, así como la comprensión de las causalidades locales y su generalización analítica⁵⁵ en términos conceptuales y empíricos (*op. cit.*, pp. 225-230). Lo cual, en referencia a esta investigación, puede tener notables beneficios para comprender y prevenir la ansiedad lingüística en otras aulas de lengua extranjera similares a las estudiadas.

Las clasificaciones de los estudios de casos presentadas no tienen unos límites definidos ya que un estudio de caso puede responder a varias denominaciones al mismo tiempo. En concreto, en la presente investigación, al estudio de caso desarrollado le corresponde una caracterización que incluye más de un tipo, tal y como muestra la Tabla 4.3. Su delimitación y los criterios tenidos en cuenta para su selección son expuestos en el Apartado 5.2. *Fase preparatoria de formulación del problema y diseño de la investigación.*

Tabla 4.3. Caracterización del estudio de caso de esta Tesis Doctoral

CATALOGACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO DE ESTA INVESTIGACIÓN		
	TIPO DE ESTUDIO DE CASO	JUSTIFICACIÓN
SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE STAKE (1994):	Instrumental y colectivo	A través de los “dos casos de estudio” seleccionados se ha buscado comprender el fenómeno de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés de los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE YIN (2003):	Explicativo, descriptivo y múltiple	Por medio de los “dos casos de estudio” se han identificado y descrito los distintos factores que influyen en la ansiedad lingüística ante el inglés de este alumnado de Magisterio y se han explicado las causas y consecuencias de este tipo de ansiedad. Los casos de estudio han sido comparados para hallar patrones y diferencias.

Fuente: elaboración propia

⁵⁵ La generalización analítica, en oposición a una generalización estadística, pretende ilustrar o representar una teoría. De tal manera que los resultados de un caso pueden ser *transferidos* a otros casos de características similares (Quintanilla, 2010, p. 389).

En el estudio de caso los datos pueden obtenerse desde fuentes varias, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996; citado en Martínez-Carazo, 2006, p. 167).

Neiman y Quaranta (2006) afirman que “los diseños de estudios de casos en el marco de la integración de métodos bajo el predominio de procedimientos cualitativos —como ocurre en la presente investigación— resultan una herramienta altamente fructífera para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias así como a los procesos que los abarcan, en los contextos específicos de acontecimiento” (p. 230). Además, este planteamiento permite captar la heterogeneidad y el rango de variación existente en una población determinada ya que la selección teórica propia de la investigación cualitativa (frente al muestreo probabilístico o aleatorio) facilita la selección deliberada de los casos que son más relevantes *para valorar teorías* ya existentes o en desarrollo (Martínez-Carazo, 2006, p. 172).

En resumen, el estudio de caso es una modalidad de investigación que permite tratar un fenómeno complejo a través de la singularidad y que capacita al investigador para responder a las preguntas de *por qué* y *cómo* teniendo en cuenta el contexto de estudio (Quintanilla, 2010, pp. 389-390).

4.4. Calidad y ética en la investigación cualitativa

4.4.1. Criterios de calidad científica

La calidad de la investigación alude al rigor metodológico con que esta ha sido diseñada y desarrollada al igual que a la confianza que se puede tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador (Rodríguez et al., 2008, p. 283). Tal y como apunta Valles (1997, pp. 101-102), no todos los investigadores cualitativistas utilizan los mismos criterios para evaluar la calidad de su trabajo. A este respecto, recoge las tres posiciones que expone Hammersley (1992, p. 78): a) la postura de los que aplican los mismos criterios, adaptados, empleados en investigación cuantitativa. Para ello, son referentes el manual *The Research Act* (Denzin, 1970) o la monografía titulada *Reliability and Validity in Qualitative Research*,

de Kirk y Miller (1986); b) la postura, probablemente mayoritaria, de quienes argumentan que los criterios usados por los cuantitativistas deben redefinirse y, a ser posible, sustituirse por otros que sean adecuados a un enfoque cualitativo; c) la postura de los que rechazan cualquier tipo de criterios aludiendo a la naturaleza de la investigación cualitativa.

En esta Tesis Doctoral, se comparte la opinión del grupo mayoritario que se apoya en criterios alternativos a los convencionales de validez interna y externa de Campbell y Stanley (1963). De esta manera, se sigue a autores que, según señalan Rodríguez et al. (2008, p. 284), han rechazado los conceptos convencionales de fiabilidad y validez basándose en argumentos epistemológicos que diferencian los enfoques positivista-experimental e interpretativo, como son Lincoln y Guba (1985), Erickson (1989) y Guba (1983).

En concreto, Lincoln y Guba (1985) formulan cuatro criterios paralelos a los tradicionales (Rodríguez et al., 2008, p. 286), según se recoge en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Criterios de calidad tradicionales *versus* criterios alternativos

CRITERIOS TRADICIONALES <i>Paradigma positivista - Enfoque cuantitativo</i>	CRITERIOS ALTERNATIVOS <i>Paradigma etnográfico - Enfoque cualitativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Validez interna ▪ Validez externa ▪ Fiabilidad ▪ Objetividad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Credibilidad ▪ Transferibilidad ▪ Dependencia ▪ Confirmabilidad

Fuente: *Ibidem*

Credibilidad

El criterio de credibilidad, frente al término de validez interna, hace referencia a la existencia de correspondencia entre los resultados de la investigación y las percepciones que los participantes tienen sobre las realidades estudiadas (Lincoln y Guba, 1985, citados *Ibidem*).

Mediante la credibilidad se determinan la representatividad, la veracidad y la aceptabilidad de los datos recogidos en la investigación mostrando su autenticidad y legitimidad. Consecuentemente, con la credibilidad se propugna además la validez de las reflexiones y conclusiones alcanzadas a partir de la interpretación de los datos (Guillén et al., 2014, pp. 63-64).

Para convencer de la credibilidad de un estudio una de las estrategias más utilizadas es la triangulación. Se trata de un proceso que posibilita la contemplación de la realidad estudiada desde diferentes ángulos (Santos, 1990; citado en Guillén et al., 2014, p. 64). En metodología cualitativa se pueden utilizar tres tipos de triangulación: de métodos o técnicas, de personas y de momentos y espacios (Guillén et al., 2014, pp. 63-64).

Por ejemplo, se pueden combinar datos obtenidos de la observación, entrevistas y documentos escritos para protegerse de las tendencias del investigador y confrontar y someter a control recíproco las declaraciones de los distintos participantes (Quecedo y Castaño, 2003, p. 35). Se pueden recoger los datos en relación con un problema de distintos grupos o personas implicadas o se puede preguntar a los mismos participantes en distintas etapas del estudio.

Otras estrategias para otorgar veracidad y credibilidad a los datos consisten en comprobar los datos recogidos y/o el informe final con los informantes o participantes del estudio (Guillén et al., 2014, p. 65) así como confrontarlos con las teorías y los resultados de estudios empíricos similares, lo que se efectúa después de la investigación y se considera de alto valor en los estudios cualitativos (Angulo-Rasco, 1990, citado en Quecedo y Castaño, 2003, p. 35).

En esta investigación, se han llevado a cabo las siguientes estrategias para garantizar la credibilidad:

- 1) Triangulación de técnicas, a través del uso de la observación, la encuesta y el grupo de discusión. Además, se han obtenido distintos tipos de datos (cuantitativos y cualitativos).
- 2) Triangulación de personas, ya que se han recogido los datos de los distintos participantes que forman parte de los casos de estudio, profesoras y alumnos, así como de la propia investigadora.
- 3) Comprobación del informe final con las cuatro profesoras participantes (*devolución al campo*).
- 4) Revisión bibliográfica consistente de teoría y de otros estudios empíricos similares o relacionados.

Transferibilidad

El concepto de transferibilidad, como criterio de rigor metodológico, sustituye al criterio cuantitativo de validez externa o generalizabilidad, en cuanto que en los

estudios cualitativos aunque no se pueden generalizar los hallazgos sí que cabe la posibilidad de transferir los resultados entre contextos dependiendo del grado de similitud de los mismos (Lincoln y Guba, 1985, citados *Ibidem*, p. 287; Guillén et al., 2014, p. 65). Estos últimos autores recogen que según Goetz y LeCompte (1988) la transferibilidad o generabilidad se garantiza del siguiente modo:

- 1) *Comparabilidad*. Para que los resultados del estudio se puedan comparar con otros casos es necesario que se realice una descripción amplia y copiosa del contexto en el que se realiza la investigación de tal manera que se pueda juzgar la correspondencia existente entre distintos escenarios. Además, se requiere una descripción de todo el proceso de investigación llevado a cabo para que otros investigadores puedan evaluar la utilidad y aplicabilidad del método de trabajo empleado. En esta línea, Valles (1997, p. 104) apunta que el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible la inspección de su trabajo: guiones de entrevistas, transcripciones y todo tipo de documentos que hagan posible el seguimiento de su trabajo intelectual.
- 2) *Traductibilidad*. Otros investigadores deben poder entender y aplicar, en su caso: los marcos, modelos teóricos, definiciones, técnicas e instrumentos empleados así como el tratamiento de los datos efectuado en la investigación llevada a cabo. Dichos aspectos deben describirse minuciosamente a lo largo del informe final.

Ambos requisitos de comparabilidad y traductibilidad han sido tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de esta investigación, especialmente, en la redacción del informe final.

Dependencia

El criterio de *dependencia*, frente al criterio racionalista de *fiabilidad*, implica la estabilidad de los datos y de las interpretaciones efectuadas y el conocimiento de los factores que suponen la variación de los mismos al replicar un estudio. Una medida para justificar la consistencia de los resultados es la utilización de *métodos solapados*, *la réplica paso a paso* o *las pistas de revisión* (Lincoln y Guba, 1985, p. 288, citados *Ibidem*).

Otras sugerencias que enumera Ruiz-Olabuénaga (2003, p. 107) para aumentar el grado de fiabilidad de un estudio cualitativo son: a) establecer un plan flexible que permita realizar cambios y llevar un registro detallado de los mismos;

b) recurrir a estrategias de triangulación de personas, situaciones y técnicas de recogida de datos; c) contar con expertos que comprueben la calidad de las decisiones en las fases de recogida e interpretación de los datos y d) especificar los motivos y tipos de decisiones tomadas en el estudio. No obstante, algunos autores han llegado a sugerir que quizá no sea posible una fiabilidad completa cuando lo que se pretende es un conocimiento válido del mundo real y la complejidad del mismo hace que un fenómeno sea irreplicable, es decir, irreplicable (*Ibidem*).

En esta investigación la dependencia la otorga, principalmente, el propio diseño de estudio de caso múltiple, con su replicación literal, y el empleo de la estrategia de triangulación de técnicas de recogida de datos y de personas.

Confirmabilidad

Por último, frente a la objetividad del paradigma positivista Lincoln y Guba, (1985, citados *Ibidem*) proponen el criterio de confirmabilidad, trasladando la neutralidad del investigador a los datos y a las interpretaciones haciendo uso, para ello, de la triangulación y un serio ejercicio de reflexión.

Ser objetivo en la investigación cualitativa equivale a percibir el mundo de la misma manera que lo haría alguien sin ningún tipo de prejuicio ni influido por intereses particulares. Algunos autores postulan que la confirmabilidad es un punto central que puede alcanzarse en base a la fidelidad ética a los datos y al modo de obtenerlos y presentarlos (Ruiz-Olabuénaga, 2003, pp. 107-108).

En líneas anteriores, se ha indicado el tipo de triangulación que se ha llevado a cabo en este estudio. Por otro lado, en los Apartados 5.3. *Fase del trabajo de campo* y 5.4. *Fase de análisis*, se refleja el ejercicio de reflexión realizado y se detalla el tratamiento de los datos a lo largo de todo el proceso de investigación.

El nivel de excelencia que puede alcanzarse en una investigación cualitativa en base a la conjunción de los cuatro criterios expuestos es definido por Guba como *confiabilidad* (*Ibidem*, p. 108).

4.2.2. Cuestiones éticas de la investigación

En esta Tesis, se han seguido los siguientes códigos éticos establecidos como principios básicos para los trabajos de investigación científica:

- *Consentimiento informado.* En virtud del mismo, las personas deben recibir información sobre los objetivos de la investigación, el tipo de participación solicitada o esperada, la procedencia del proyecto y el uso que se hará en el futuro de los resultados obtenidos. El consentimiento informado se justifica por la necesidad de respetar a la persona y sus decisiones.
- *Confidencialidad y anonimato.* Siguiendo a Simons (2011, pp. 154-155), se diferencian estos dos conceptos. Por un lado, se puede afirmar que garantizar la confidencialidad a los participantes es un principio común al iniciar la investigación. Esta garantía significa que ante cualquier información revelada de carácter sensible, personal o problemática que los participantes deseen mantener en la confidencialidad, su deseo será respetado y no se desvelará la procedencia de esa información. Al mismo tiempo, se entiende que las conclusiones de la investigación serán públicas. De esta forma, es particularmente importante en la fase del informe comprobar con los participantes la confidencialidad de los datos por si consideran que la forma en la que se presentan les puede perjudicar en algún sentido. Además, mantener la confidencialidad significa también tener presente a lo largo de todo el proceso aquellas cuestiones que las personas desean mantener en privado. Por otro lado, el anonimato implica el uso de pseudónimos en referencia a las personas o instituciones implicadas en la investigación con el fin de ofrecerles cierta protección o privacidad si es necesario o lo solicitan.

En el Capítulo 5. *Diseño y desarrollo del estudio empírico* se alude a cómo se ha procedido hacia los participantes de los dos casos de estudio para dar cumplimiento a estos principios.

Por otro lado, se debe apuntar que, además de los criterios tradicionales expuestos, los investigadores cualitativistas persiguen otras consideraciones éticas que Erlandson et al. (1993, p. 158, citado en Valles, 1997) expresan de la siguiente manera:

La participación en un estudio naturalista por parte de un informante no solo no debería ser no humillante, sino tampoco una experiencia neutral. El

investigador naturalista, más que adquirir poder o soportar estructuras de poder existentes, busca facultar (*empower*) a todos los que participan en el estudio. La participación en un estudio naturalista debería ser también *educativa*. Las oportunidades de compartir, confrontar, criticar y aprender de las construcciones de unos y otros son un rasgo central de la indagación naturalista. Cada participante emerge con más información y un mejor entendimiento del que tenía inicialmente (p. 104).

En este sentido, y tal como se ha indicado en la presentación de esta Tesis Doctoral, uno de los propósitos más relevantes de esta investigación ha sido aportar a las propias profesoras participantes una mayor comprensión del fenómeno de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés que se tradujera en una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio de docentes y discentes.

4.5. Síntesis del marco epistemológico-metodológico

Antes de presentar en el capítulo siguiente el diseño y desarrollo del estudio empírico de esta Tesis, se resume su fundamentación epistemológica-metodológica.

Tabla 4.5. Síntesis del marco epistemológico-metodológico

SÍNTESIS DEL MARCO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN		
	DENOMINACIÓN	JUSTIFICACIÓN
PARADIGMA:	ETNOGRÁFICO	La realidad educativa es entendida como algo complejo, no fraccionable, que debe ser estudiado en su contexto natural de forma holística: en esta investigación, el fenómeno de la ansiedad lingüística ante el inglés de los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza.
METODOLOGÍA:	Principalmente CUALITATIVA	Permite recoger las voces (opiniones y experiencias) de los profesores y alumnos participantes en la investigación para lograr la comprensión del fenómeno de la ansiedad lingüística. Se utiliza, además, la estadística descriptiva.
MÉTODO:	ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE Instrumental, descriptivo y explicativo	A través de la comparación de los casos se pueden hallar patrones transferibles a otros casos similares (grupos-clase de Magisterio de la Facultad de Zaragoza) a la vez que tener en cuenta las singularidades encontradas. Facilita la descripción y explicación del fenómeno en su contexto.
TÉCNICAS:	ENCUESTA GRUPO DE DISCUSIÓN OBSERVACIÓN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	La encuesta era la única técnica que permitía recoger las opiniones y experiencias de todos los alumnos participantes en la investigación. El grupo de discusión fue la técnica elegida para recoger las voces de las profesoras porque permitía unos datos más ricos a través del intercambio de pareceres. La observación era importante para conocer el escenario de los dos casos de estudio. El uso de varias técnicas ha permitido triangular la información recogida.
INSTRUMENTOS:	CUESTIONARIO GUION DE PREGUNTAS CUADERNO DE CAMPO	Los cuestionarios <i>ad-hoc</i> utilizados permitieron recoger las opiniones de los participantes de una forma precisa, rápida y no intrusiva. También daban cabida a datos emergentes. El guion de preguntas sirvió para focalizar el debate de acuerdo con los intereses de la investigación. El cuaderno de campo permitió narrar lo que acontecía en el aula y registrar las reflexiones de la observadora.
ANÁLISIS CUALITATIVO:	MIXTO	El análisis deductivo-inductivo permite apoyarse en la teoría existente a la vez que considerar los aspectos emergentes.

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 5

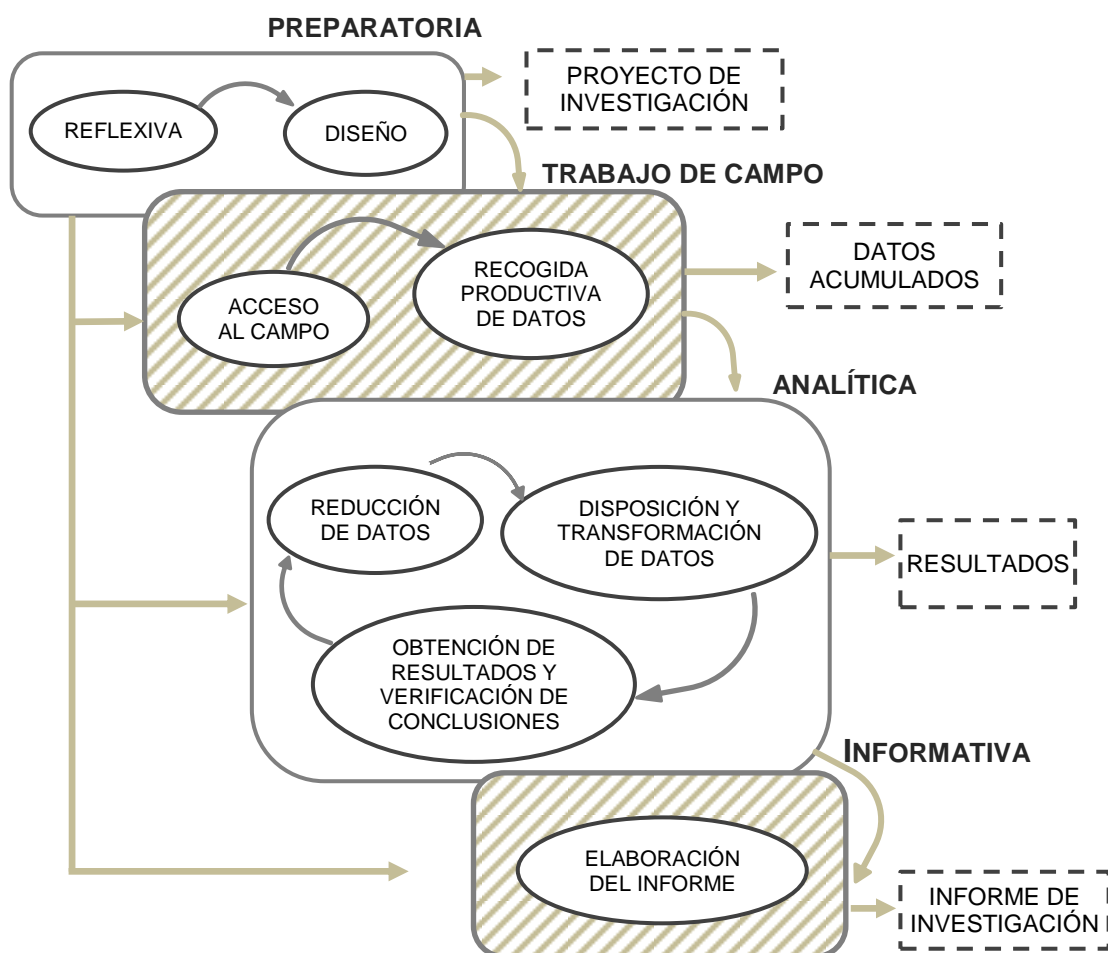
DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. Introducción

El proceso de investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y no está supeditado a unas fases de obligado cumplimiento. No obstante, los estudios de corte cualitativo suelen sintetizarse en cuatro grandes fases (*preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa*), así como en una serie de etapas (Rodríguez et al., 2008, p. 63). En esta Tesis Doctoral se ha optado también por este esquema, tal como se muestra en la Figura 5.1.

Aunque las cuatro fases aparecen una a continuación de la otra, ello no implica que su carácter sea necesariamente lineal (*Ibidem*). A lo largo de las páginas de este Capítulo 5 y, partiendo del esquema de la Figura 5.1, se expone cómo ha sido desarrollada la presente investigación.

Figura 5.1. Fases y etapas de la investigación cualitativa



Fuente: Rodríguez et al. (2008, p. 64)

5.2. Fase preparatoria de formulación del problema y diseño de la investigación

Seguindo a Rodríguez et al. (2008, pp. 65-67), la *fase preparatoria* —que da lugar al *proyecto de investigación*— se inicia con una primera etapa reflexiva en la que se establece el marco teórico-conceptual del que partirá el estudio. Dicho marco orientará los procesos de recogida y análisis de datos. En esta etapa, se define también el tema concreto o las preguntas de interés para la investigación. El marco teórico-conceptual que ha sido presentado en capítulos anteriores se estableció a partir de la literatura revisada y de la propia experiencia y conocimiento del proceso de

enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera⁵⁶. Asimismo, las preguntas de investigación surgieron desde la práctica docente diaria.

La otra etapa importante de la fase preparatoria, según señalan los autores mencionados, es la etapa de *diseño de la investigación* que conlleva la planificación de las actividades que se llevarán a cabo en las sucesivas fases del estudio (procedimiento de consentimiento informado, técnicas e instrumentos de recogida de datos, proceso de análisis de los mismos, etc.)⁵⁷ y la selección del escenario y/o los casos de investigación. Hay que insistir en que esta planificación cualitativa tiene un carácter abierto y flexible que la diferencia de lo que es una planificación positivista (*Ibidem*, pp. 67-68, Ruiz-Olabuénaga, 2003, p. 54).

En las secciones que siguen, se exponen las preguntas, los objetivos, los presupuestos de partida y los núcleos de interés de esta investigación, los cuales fueron planteados, fundamentalmente, en la etapa reflexiva que tuvo lugar a comienzos de 2016. Seguidamente, se presentan los dos casos de estudio seleccionados y el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

5.2.1. Cuestiones y objetivos de la investigación

La pregunta general formulada al inicio de la presente investigación fue:

- ¿Cómo se caracteriza el fenómeno de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza?

Esta pregunta general se concretó en las tres siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles pueden ser las causas de este tipo de ansiedad en dicho contexto?
- ¿Qué implicaciones tiene el fenómeno de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el que participan los estudiantes y los profesores de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza?

⁵⁶ No obstante, el marco teórico-conceptual del que se partió ha estado sujeto a continua revisión a lo largo de todo el proceso de la investigación.

⁵⁷ Muchas de las cuestiones de esta Tesis Doctoral que fueron programadas en la etapa de diseño ya han sido introducidas en el capítulo 4 (técnicas para la recogida de datos, procedimiento de análisis de los datos cualitativos, etc.).

- ¿De qué manera se pueden lograr entornos emocionalmente seguros para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera dentro del contexto señalado?

Posteriormente, emergió como pregunta complementaria la siguiente cuestión:

- ¿Perciben del mismo modo los docentes y discentes de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza este tipo de ansiedad específica?

Con las respuestas a estas preguntas se alcanzó el objetivo general de esta Tesis Doctoral que se había concretado en tres objetivos específicos y un objetivo complementario:

- **OBJETIVO GENERAL.** Construir conocimiento acerca de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
- **Objetivo específico 1.** Explorar la presencia de este tipo de ansiedad y analizar sus posibles causas, ya sean estas internas o externas al aprendiz, en dicho contexto.
- **Objetivo específico 2.** Profundizar y comprender, desde los discursos de los alumnos y profesores, qué implicaciones tiene el fenómeno de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza.
- **Objetivo específico 3.** Descubrir estrategias —ya sean cognitivas, comportamentales, organizativas, formativas, discursivas, didácticas o emocionales— tanto de alumnos como de profesores, que puedan ser efectivas para evitar o reducir este tipo de ansiedad con el fin de favorecer el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el entorno de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza.
- **Objetivo complementario.** Contrastar las opiniones y percepciones de los alumnos y profesores sobre el fenómeno de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de estudio.

5.2.2. Presupuestos de partida

Dado el enfoque cualitativo de esta Tesis Doctoral, no se contaba con ninguna hipótesis de trabajo para contrastar pero sí con una serie de proposiciones o presupuestos de partida, de carácter amplio, apoyados en la revisión teórica realizada y guiados por el propio conocimiento de la autora del fenómeno de la ansiedad lingüística como profesora que imparte inglés como lengua extranjera a estudiantes jóvenes y adultos.

De esta forma, el estudio se inició a partir de unas premisas que fueron siendo contrastadas y cuya evolución se fue observando a lo largo de todo el proceso, ya que en ese “ir más allá” es donde radica el verdadero fundamento que justifica el enfoque cualitativo de la presente investigación. A continuación, se enuncian los presupuestos de partida:

- **PRIMER PRESUPUESTO.** La ansiedad lingüística es un fenómeno complejo que puede formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el que participan los alumnos de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
- **SEGUNDO PRESUPUESTO.** En la ansiedad ante el aprendizaje de inglés que puedan experimentar los mencionados alumnos pueden intervenir diferentes factores interrelacionados. Sin embargo, la causa fundamental de esta ansiedad lingüística puede tener que ver con el temor de los estudiantes a expresarse deficientemente en la lengua meta delante de sus compañeros y del profesor.
- **TERCER PRESUPUESTO.** La principal consecuencia que puede tener la ansiedad lingüística en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza es su interferencia negativa en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes.
- **CUARTO PRESUPUESTO.** Un mayor conocimiento sobre la ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en este contexto puede ayudar a diseñar estrategias que reduzcan este tipo de ansiedad en el aula y así favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **QUINTO PRESUPUESTO.** Es probable que la ansiedad lingüística tenga diferentes matices para los alumnos y profesores que interactúan en el proceso

de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera dentro del escenario comentado.

5.2.3. Núcleos de interés

Teniendo en cuenta los objetivos de esta Tesis Doctoral, los núcleos de interés que orientaron el proceso de investigación fueron los siguientes:

1. EXPERIENCIAS, MANIFESTACIONES Y PERCEPCIONES DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL INGLÉS EN EL AULA

- Tanto sentimientos como comportamientos y manifestaciones físicas, verbales, motoras, etc.

2. CAUSAS DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA

- Factores que corresponden a la dimensión personal y afectiva del estudiante (nivel de conocimientos en la lengua meta, autoestima, autoeficacia, motivación intrínseca, estilo de aprendizaje, etc.).
- Factores externos al aprendiz (rol ejercido por el profesor, motivación extrínseca, metodología empleada, tipo de actividades y ejercicios realizados, dinámica de las clases, número de alumnos en el grupo-clase, clima del aula, etc.).

3. EFECTOS DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA

- Consecuencias para los alumnos (respecto a la adquisición de la lengua meta, resultados académicos, autoestima, interés y motivación, etc.).
- Consecuencias para los profesores (respecto al diseño y planificación de actividades, dinámicas de clase, motivación de los estudiantes, etc.).

4. ESTRATEGIAS EFECTIVAS PARA LOGRAR AULAS EMOCIONALMENTE SEGURAS

- Estrategias (organizativas, emocionales, lingüísticas, etc.) utilizadas por los estudiantes y otras potencialmente adecuadas.
- Estrategias metodológicas, didácticas, lingüísticas y discursivas, etc. ya empleadas por los profesores y otras potencialmente apropiadas.

5. CONCEPCIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES SOBRE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

- Sus respectivas percepciones sobre la presencia de este tipo de ansiedad en el aula.
- Sus opiniones en relación con las posibles causas, consecuencias y estrategias de gestión de la ansiedad lingüística.

5.2.4. Contexto de la investigación: Los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

La investigación de esta Tesis Doctoral se ha desarrollado enteramente en el escenario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, por lo que, a continuación, se describe dicho escenario⁵⁸.

Mediante el Decreto 129/2001, de 3 de julio, el Gobierno de Aragón transformó la antigua Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.⁵⁹ de Zaragoza en la actual Facultad de Educación. La Resolución de 26 de septiembre de 2001, del Rectorado de la Universidad de Zaragoza, concretó las instrucciones para el inicio de actividades de esta Facultad a partir del 1 de octubre de 2001. Respecto a su emplazamiento, la Facultad de Educación continuó ocupando el mismo edificio, que databa de 1966, de la antigua Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. sito en la calle San Juan Bosco junto a lo que fueron dos escuelas anejas (una para niños y otra para niñas). Posteriormente, durante el curso académico 2014/15, la Facultad de Educación se trasladó a un edificio moderno de nueva construcción ubicado en el campus de la Universidad de Zaragoza de la Plaza San Francisco.

Algunos de los datos más relevantes de la actual Facultad de Educación, donde se ha llevado a cabo el estudio que se presenta, son los siguientes:

- Su superficie total —de 17.821 m²—, alberga, entre otras dependencias: 26 aulas amplias y luminosas que cuentan con nuevo mobiliario y equipos de proyección y audio, 9 seminarios, 3 aulas de informática para docencia, una sala de usuarios con 14 ordenadores de libre disposición, una sala de estudios con 4 ordenadores, salas de reuniones, salón de actos y una biblioteca con un

⁵⁸ Los datos aportados proceden de la página web de la Facultad de Educación de Zaragoza: <https://educacion.unizar.es/>

⁵⁹ Educación General Básica.

aforo de 250 personas⁶⁰, además de algunos servicios generales del campus que ocupan 2.500 m² en el sótano.

- Las titulaciones oficiales ofertadas son: Graduado en Magisterio en Educación Infantil; Graduado en Magisterio en Educación Primaria; Curso de Adaptación al Grado en Educación Primaria; Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas; Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: iniciación a la Investigación. Además, se ofrece otra formación permanente relacionada con la Educación (Másteres propios de la Universidad de Zaragoza, Diplomas de Especialización, títulos de Experto Universitario y cursos de Especialización Profesional).

En lo que respecta a los Grados en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, sus correspondientes planes de estudio aparecieron en BOE nº 235 de 29 de septiembre (resoluciones 15355 y 15356, respectivamente, de 7 de septiembre de 2011). Posteriormente, tras una serie de modificaciones ambos Planes volvieron a ser publicados, BOE nº 77 (resoluciones 3410 y 3411, de 29 de marzo de 2014) y hoy constituyen los planes de estudio vigentes de los dos títulos de Maestro. Están configurados por 240 créditos ECTS, estructurados en 4 años, a través de materias de formación básica, obligatoria, optativas (que configuran las menciones), prácticas escolares y trabajo fin de grado. Su Memoria de verificación es de 2009. En el Anexo 1, se plasma en tablas el contenido de los actuales planes de estudios de cada uno de los grados y se resalta en fondo gris y letra cursiva la formación relativa a inglés.

Hay que apuntar que estos planes, obviamente, son los mismos en los tres campus de la Universidad de Zaragoza: el de Zaragoza, que es el que ocupa a la presente investigación, el de Huesca y el de Teruel; con la salvedad de que la Mención en Lengua Francesa y la Mención en Educación Musical no se ofrecen ni en Huesca ni en Teruel.

Los estudiantes pueden obtener una mención siempre que superen 24 créditos de asignaturas de la mención (optativas) y 10 créditos de Prácticas Escolares de esa misma mención. En cuanto a las menciones relacionadas con la lengua inglesa, la Universidad de Zaragoza oferta la *Mención en Educación Bilingüe (Inglés)* para el Grado en Educación Infantil y la *Mención en Lengua Inglesa* para el Grado en Educación Primaria.

⁶⁰ Dato de aforo proporcionado por el personal de la biblioteca de la Facultad de Educación.

Por otro lado, los departamentos de la Universidad de Zaragoza que imparten docencia en los Grados en Magisterio son: Ciencias de la Educación; Didáctica de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Lenguas y de las CC. Humanas y Sociales; Expresión Musical, Plástica y Corporal; Filología Española; Filología Francesa; Filología Inglesa y Alemana; Lingüística General e Hispánica; Matemáticas y Psicología y Sociología. Por su parte, dentro del Departamento de Filología Inglesa y Alemana, alrededor de 15 profesores del Área de Filología Inglesa vienen impartiendo docencia en la Facultad de Educación. Cinco de ellos tienen la categoría de Profesor Titular de Universidad, perteneciendo el resto a las categorías de Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor y, en su mayoría, Profesor Asociado.

Por último, la Tabla 5.1 recoge la información más significativa de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza relativa al curso 2016/17, contexto de los casos de estudio de esta investigación. Hay que señalar que los datos mostrados se han venido manteniendo, sin grandes variaciones, durante los últimos cuatro cursos académicos (del curso 2014/15 al curso 2017/18). A la información de la tabla se puede añadir que la práctica totalidad del alumnado de estos Grados proviene de la propia Comunidad Autónoma de Aragón.

Tabla 5.1. Datos titulaciones Grados en Magisterio - Facultad de Educación Zaragoza, curso 2016/17

TITULACIONES DE LOS GRADOS EN MAGISTERIO – FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA - CURSO ACADÉMICO 2016/17		
INDICADORES MÁS RELEVANTES	Grado en Magisterio Educación Primaria	Grado en Magisterio Educación Infantil
Nº de solicitudes de preinscripción	1.367	1.008
En primera preferencia	446	291
Oferta cubierta nuevo ingreso	243 plazas (la totalidad ofertada)	122 plazas (la totalidad ofertada)
Nota de corte (PAU) ⁶¹ :		
Nota media de admisión	9,767	9,735
Nota de corte julio	8,406	8,590
Alumnos matriculados en el Grado, por sexo:		
Hombres	307 (26,6%)	14 (2,8%)
Mujeres	846 (73,4%)	494 (97,2%)
Tasa de éxito (Todas las titulaciones Unizar ⁶² : 88,26%)	93,87%	95,39%
Tasa de Rendimiento (Todas las titulaciones Unizar: 79,53%)	87,96%	91,51%
Tasa de Eficiencia (Todas las titulaciones Unizar: 88,14%)	94,37%	97,11%

Fuente: elaboración propia a partir de la información sobre las titulaciones en el portal de transparencia de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://portaltransparencia.unizar.es/titulaciones>

⁶¹ Prueba de Acceso a la Universidad.

⁶² Universidad de Zaragoza.

5.2.5. *Delimitación y selección de los casos de estudio*

Como ha sido señalado anteriormente, en esta investigación se decidió indagar en el fenómeno de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en relación con el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza a través del análisis de dos casos de estudio⁶³ de carácter instrumental. De esta forma, una de las tareas más importantes de la etapa de diseño fue la de acotar los casos de estudio o, lo que es igual, la de establecer los límites que conferirían entidad a los mismos para, posteriormente, proceder a la selección de aquellos con los que se llevaría a cabo la presente investigación.

5.2.5.1. Delimitación del caso o unidad de análisis

Se consideró, tal y como se ha indicado en el Apartado 4.3.1. *Conceptualización del estudio de caso*, que los casos de estudio debían corresponder a grupos-clase matriculados en una asignatura de inglés —o a los correspondientes grupos de alumnos que asistieran regularmente al aula— junto con sus profesores respectivos. Finalmente, y teniendo en cuenta el hecho de que en las diferentes asignaturas una parte considerable de los alumnos matriculados no acude al aula de forma regular, se decidió contar únicamente con los alumnos que acudían a las sesiones lectivas con asiduidad y que constituían, en la práctica, los grupos-clase de las respectivas asignaturas. La razón de esta selección era poder profundizar en el fenómeno de la ansiedad lingüística ante el inglés. Este alumnado es el que forma parte y construye el contexto que se pretendía estudiar y el que puede aportar opiniones y experiencias del fenómeno de la ansiedad lingüística ante el inglés en dicho escenario. De esta manera, el caso de estudio quedó conformado como la siguiente unidad de análisis de tipo holístico:

- ✓ Alumnos de un grupo-clase matriculados en una asignatura de inglés de uno de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza que asistieran a clase con regularidad durante el curso 2016/17, junto con sus correspondientes profesores.

⁶³ El número de casos de estudio se estableció en dos por razones de operatividad.

5.2.5.2. Selección de los casos

En investigación cualitativa el muestreo se realiza por criterios diferentes al de aleatoriedad. La selección de los casos de estudio se lleva a cabo por medio del *muestreo teórico* que comporta dos estrategias complementarias: elegir casos que permitan obtener las propiedades básicas comunes a todos los casos y, al mismo tiempo, seleccionar casos diferentes entre sí que ofrezcan la oportunidad de obtener matices y diferencias (Quintanilla, 2010, p. 364).

En esta Tesis Doctoral, a la hora de proceder al muestreo de los dos casos de estudio se tuvieron en cuenta, inicialmente, a todos los grupos-clase de los Grados en Magisterio de Infantil y Primaria del curso académico 2016/17 según el criterio de *muestreo teórico o intencional* mencionado y el criterio de *muestreo de conveniencia*. Dicho de otro modo, se buscó contar con casos de estudio que aportaran diversidad en cuanto al tipo de alumnado y profesorado y con participantes interesados en el proyecto de investigación que tuvieran deseos de colaborar.

De acuerdo con lo expuesto, la primera decisión que se tomó fue la de acotar los posibles casos a los grupos-clase de alumnos matriculados en asignaturas de inglés de carácter obligatorio con el fin de poder contar con alumnos que tuvieran distintos niveles de motivación hacia el inglés como lengua extranjera. Las opciones existentes aparecen en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2. Grupos-clase de asignaturas obligatorias de inglés, Grados Magisterio-Facultad de Zaragoza

GRUPOS DE LAS ASIGNATURAS DE INGLÉS OBLIGATORIAS IMPARTIDAS EN LOS GRADOS EN MAGISTERIO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA – CURSO 2016/17		
CURSO	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
PRIMERO	Inglés en Educación Primaria I – Grupo 1	Inglés en Educación Infantil I – Grupo 1
	Inglés en Educación Primaria I – Grupo 2	Inglés en Educación Infantil I – Grupo 2
	Inglés en Educación Primaria I – Grupo 3	
	Inglés en Educación Primaria I – Grupo 4	
SEGUNDO	Inglés en Educación Primaria II – Grupo 1	Inglés en Educación Infantil II – Grupo 1
	Inglés en Educación Primaria II – Grupo 2	Inglés en Educación Infantil II – Grupo 2
	Inglés en Educación Primaria II – Grupo 3	
	Inglés en Educación Primaria II – Grupo 4	

Fuente: Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza

A la vista de las opciones mostradas, se decidió seleccionar los dos casos de estudio de entre los grupos de primer curso por varios motivos: 1) el alumnado de primer curso es más participativo cuando se solicita colaboración en este tipo de estudios de investigación; 2) el número de estudiantes matriculados en primer curso es algo más elevado que en segundo curso y 3) el índice de asistencia a clase es más alto en primero.

En el siguiente paso del proceso de selección, el interés de los casos se centró en los grupos del Grado en Magisterio en Educación Primaria por dos razones: la primera, porque recogían un mayor número de alumnos que los de Educación Infantil⁶⁴ y, la segunda, porque se contaba con cuatro grupos —frente a los dos de Infantil— constituidos en función de la nota de corte de selectividad⁶⁵, lo que permitía a la hora de seleccionar los casos considerar este factor con el fin de observar su posible influencia en el fenómeno de la ansiedad lingüística estudiado. Además, las profesoras que impartían docencia en los grupos de Magisterio en Educación Primaria respondían a diferentes perfiles de experiencia docente. La variedad en el perfil docente podía ofrecer diferentes puntos de vista y sacar a la luz aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera que de otra manera podían permanecer ocultos.

⁶⁴ *Vid.* Tabla 5.1.

⁶⁵ Los Grupos 1 y 2 se correspondían con el alumnado que obtuvo una nota de corte más alta en selectividad y los Grupo 3 y 4 con los alumnos de una nota más baja.

5.2.5.3. Presentación de los casos

Tras el proceso comentado, se seleccionaron los dos casos de estudio, que aparecen en la Tabla 5.3, con los que se ha llevado a cabo esta investigación y que se denominaron caso A y caso B.

Tabla 5.3. Los casos de estudio de la presente investigación

CASOS SELECCIONADOS PARA COMPRENDER LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LOS GRADOS EN MAGISTERIO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	
CASO A	CASO B
Los alumnos con asistencia regular al aula de uno de los grupos-clase ⁶⁶ de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> , del curso 2016/2017 de la Facultad de Educación de Zaragoza y sus correspondientes profesoras	Los alumnos con asistencia regular al aula de otro de los grupos-clase de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> , del curso 2016/2017 de la Facultad de Educación de Zaragoza y sus correspondientes profesoras

Fuente: elaboración propia

⁶⁶ No se explicitan los grupos-clase concretos que corresponden a cada uno de los casos por no ser relevante para la investigación y para proteger el anonimato de los participantes.

5.3. Fase del trabajo de campo

En este apartado, se expone de forma exhaustiva cómo se desarrolló el proceso del trabajo de campo de esta investigación. Para ello, se presentan en la Tabla 5.4 sus siete etapas⁶⁷, que serán descritas a continuación.

Tabla 5.4. Fase del trabajo de campo de la presente investigación

TRABAJO DE CAMPO: ACCESO AL CAMPO Y RECOGIDA PRODUCTIVA DE DATOS			
ETAPA	FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA	OBJETIVOS
1 ^a	octubre 2016 / enero 2017	Gestiones iniciales de acceso al campo: Entrevista con las cuatro profesoras participantes de los casos A y B. Notas de campo. Revisión Guía Didáctica de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> .	Tomar contacto personal y explicar detalladamente el proyecto de investigación. Obtener los primeros datos del contexto de la asignatura.
2 ^a	Noviembre 2016 / marzo 2017	Elaboración del cuestionario <i>ad-hoc</i> dirigido a los estudiantes. Validación del instrumento por expertos. <i>Prueba piloto</i> con alumnos de similares características a los participantes de los casos.	Contar con un instrumento a medida para recoger datos sobre la ansiedad lingüística de los alumnos de los casos. Evaluar la validez del instrumento. Comprobar la aplicación del instrumento.
3 ^a	Febrero y marzo 2017	Elaboración y aplicación <i>online</i> de un cuestionario dirigido a las profesoras.	Conocer su perfil docente y didáctico.
4 ^a	Marzo y abril 2017	Observación participante en el aula con cuaderno de campo.	Conocer el escenario del aula y recoger datos sobre la ansiedad lingüística.
5 ^a	Mayo 2017	Administración del cuestionario a los alumnos de los casos.	Recoger datos de los discentes en torno a la ansiedad lingüística ante el inglés.
6 ^a	Junio 2017	Grupo de discusión con las profesoras y cuestionario complementario al debate.	Recoger sus experiencias y opiniones en torno a la ansiedad lingüística ante el inglés.
7 ^a	Julio 2017	Recogida de nuevos documentos (notas finales de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> , etc.).	Obtener nuevos datos de los casos de estudio.

Fuente: elaboración propia

⁶⁷ Como se puede observar, estas etapas del trabajo de campo no responden siempre a una cronología lineal sino que, en ocasiones, coinciden. El orden en que aparecen en la tabla tiene por objetivo presentar de una manera clara y sencilla la recogida de datos realizada.

Se considera conveniente iniciar este apartado recordando, en palabras de Quecedo y Castaño (2002, p. 25), que en investigación cualitativa los procesos de recogida de datos y análisis de los mismos se solapan. Se trata de procesos que se condicionan mutuamente en un procedimiento en el que la información recogida y la teoría que emerge de su análisis son usadas para orientar una nueva recogida de datos. Tal como apunta Ruiz-Olabuénaga (2003, p. 213), la recogida y el análisis de la información se alternan desde el principio hasta el final en un proceso que va de una tarea intensa de recogida de datos al inicio para ceder progresivamente el puesto al análisis a medida que la investigación va concluyendo.

Aunque en el presente estudio se ha optado por una vez recogidos todos los datos realizar el análisis en profundidad de los mismos, se cuenta también con análisis parciales previos que han ido permitiendo encauzar el paso siguiente del proceso de recolección de información. Este aspecto se muestra en la etapa del trabajo de campo cuando corresponde.

5.3.1. Primera etapa: gestiones iniciales de acceso al campo

El acceso al campo es entendido como un proceso mediante el cual el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio y, aunque inicialmente puede suponer solo el permiso para entrar a un aula para realizar una observación, más tarde puede significar la posibilidad de disponer de información de confianza (Rodríguez et al., 2008, p. 72).

Tras una serie de contactos preliminares con el profesorado de la Facultad de Educación de Zaragoza del Departamento de Filología Inglesa y Alemana, que fueron facilitados por uno de los directores de esta Tesis Doctoral en su calidad de miembro de dicho departamento, en noviembre de 2016 se pidió formalmente por escrito⁶⁸ la colaboración en el proyecto de investigación a las cuatro profesoras que impartían docencia en los grupos seleccionados para convertirse en los casos de estudio A y B. La conformidad inmediata de las cuatro docentes a participar en esta investigación permitió que los casos de estudio quedaran definitivamente constituidos.

Se puede decir que el primer acceso al campo se produjo a través de las dos reuniones iniciales mantenidas con las profesoras colaboradoras, una el 19 de diciembre de 2016 y la otra el 31 de enero de 2017, en las que se les presentó

⁶⁸ Vid. carta de solicitud y su anexo en los respectivos Anexos 2 y 3.

personalmente el proyecto de investigación de forma detallada, se trataron cuestiones de confidencialidad y se acordó facilitar el correspondiente consentimiento informado. En dichas entrevistas informales se recogieron, en forma de notas de campo, los primeros datos para el presente estudio.

Los apuntes tomados en las entrevistas iniciales con las profesoras participantes y la revisión del contenido de la guía didáctica de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*⁶⁹ del año académico 2016/17 sirvieron para perfilar el contexto de los casos de estudio en relación con la asignatura.

5.3.1.1. Caracterización de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*

La guía didáctica recoge que la metodología empleada en la impartición de la asignatura está basada en el *enfoque comunicativo y en el trabajo por proyectos o tareas*⁷⁰. Las sesiones lectivas se imparten enteramente en inglés. El objetivo principal de la asignatura es que el estudiante consolide un nivel intermedio de dominio en las competencias comunicativas en lengua inglesa (expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita) a la vez que reflexione sobre su propio aprendizaje y las prácticas de aula. Por otro lado, los materiales que se emplean en la asignatura se han seleccionado teniendo en cuenta que sean significativos en relación con la actividad profesional que desempeñarán los futuros maestros de Educación Primaria. Dichos materiales se utilizan en una gran variedad de actividades que pretenden atender a los distintos estilos de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje se realiza al final del segundo semestre (la asignatura comienza en febrero y finaliza en julio). Está dividida en dos pruebas: una parte escrita, compuesta por actividades de comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y uso de la lengua; y otra parte oral que incluye actividades de expresión e interacción oral. En ambas pruebas se incluye la evaluación de los conocimientos del alumno sobre los recursos didácticos para la enseñanza de inglés en primaria y las prácticas de aula.

En cuanto a la organización de las correspondientes sesiones lectivas en el curso 2016/17, cada grupo-clase contaba con dos profesoras. Una de ellas actuaba como profesora de referencia del grupo e impartía, por un lado, su docencia al grupo de alumnos completo en las denominadas sesiones lectivas T1 o de grupo único, de carácter más teórico y, por otro lado, impartía a la mitad de los alumnos del grupo, en las llamadas sesiones de grupo partido o T2. La segunda profesora impartía a la otra

⁶⁹ Vid. Anexo 4. Guía didáctica de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, curso 2016/17.

⁷⁰ Vid. características del enfoque comunicativo y el trabajo por tareas en el Apartado 1.2.3.1.

mitad del grupo desdoblado o T2. El objetivo de los desdobles es la realización de actividades de expresión oral en grupos más reducidos. Además de estos dos tipos de sesiones lectivas, los alumnos contaban con las sesiones denominadas T6 en las que, en cuatro grupos pequeños, se llevaban a cabo actividades orales de preparación del examen oral de la asignatura. La carga horaria de cada uno de los tipos de sesiones lectivas fue la siguiente: 30 h. de sesiones de T1 o grupo completo (en 15 clases de 2 h. de duración); 20 horas para sesiones de grupo desdoblado o T2 (en 10 clases de 2 h.) y 8 horas para actividades en pequeño grupo o T6, según se organizara. Respecto al horario de las sesiones lectivas, dos de los grupos tenían horario de mañana y los otros dos recibieron docencia en horario de tarde.

5.3.2. Segunda etapa: elaboración del cuestionario semiestructurado ad-hoc dirigido a los estudiantes

Para conocer las opiniones y sentimientos de los alumnos de los dos casos de estudio seleccionados en torno a la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés se optó por la técnica de la encuesta a través de un cuestionario semiestructurado *ad-hoc*. Esta decisión la justificaba el hecho de que por medio de este instrumento se podía dar voz a todos y cada uno de los alumnos participantes en esta investigación de una manera que, además, facilitaba la colaboración de los mismos.

La etapa de construcción del cuestionario dirigido a los estudiantes fue una de las más laboriosas del trabajo de campo. El cuestionario debía permitir recabar los significados e implicaciones que el fenómeno de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés tenía para los alumnos participantes y determinar las preguntas más idóneas para ello requirió de tiempo y continua reflexión. Aunque se barajó la posibilidad de redactar y aplicar el cuestionario en lengua inglesa para que fuera una actividad práctica, se optó por utilizar el español con el fin de favorecer la riqueza de matices en las contestaciones de los alumnos y evitar situaciones de reactividad por su parte.

Para el diseño del cuestionario fue de gran utilidad la contextualización teórica con la que se contaba así como los datos de campo relativos al contexto académico de los dos casos de estudio que habían sido obtenidos a través de otros instrumentos previos. Las preguntas se confeccionaron, principalmente, a partir de los núcleos de interés⁷¹ de la investigación y de la literatura revisada y en función de los objetivos del

⁷¹ Vid. Apartado 5.2.3.

estudio. Desde el primer momento, se tuvo claro que el instrumento debía contener preguntas de corte cuantitativo junto a preguntas de enfoque cualitativo que permitieran la emergencia de aspectos que no hubieran sido contemplados *a priori*.

El proceso de elaboración del instrumento se inició en noviembre de 2016 y concluyó con el que sería el cuestionario definitivo a finales de marzo de 2017, después de un intenso trabajo que incluyó varios borradores, la evaluación del instrumento por parte de un grupo de expertos y la realización de una *prueba piloto*.

5.3.2.1. Validación del cuestionario

El instrumento fue sometido a validación a través de la técnica de juicio de expertos, lo que permitió incluir en el mismo una serie de mejoras (se reformularon preguntas, se agruparon otras y se incorporaron nuevas opciones de respuesta, etc.). Los ocho expertos que colaboraron en la validación del cuestionario procedían de las Áreas de Psicología, Pedagogía o Inglés de las siguientes Universidades Públicas: la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Granada y la Universidad de Málaga. Una vez validado, el cuestionario se componía de una batería de 42 preguntas organizadas en cuatro secciones diferentes.

5.3.2.2. Prueba piloto

Tras la revisión de los expertos, el siguiente paso consistió en llevar a cabo la prueba piloto o *pilotaje*. Tal y como señalan Quintanilla y Rodríguez-Fernández (2010, p. 301), es aconsejable probar el cuestionario con una pequeña muestra de sujetos para observar cuestiones relacionadas con su aplicación. Es conveniente que la muestra reúna las mismas características que poseen los participantes reales del estudio. Por ello, se eligió como muestra para el pilotaje a los alumnos de otro de los grupos de primer curso de Magisterio en Educación Primaria que también cursaban la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* en la Facultad de Educación de Zaragoza.

En la prueba piloto, realizada el 27 de marzo de 2017, el cuestionario fue aplicado de la misma manera y en las mismas condiciones en las que, posteriormente, se administraría a los alumnos que forman parte de los dos casos de estudio. Se decidió aplicar este instrumento *cara a cara*, en una sesión lectiva elegida junto con la correspondiente profesora colaboradora, y a través de un formulario en Google Drive que los alumnos debían completar y enviar telemáticamente.

Para esta Tesis Doctoral, la encuesta cara a cara presentaba las siguientes ventajas que apunta Del Val (2009, p. 133) en relación con esta modalidad:

1. Garantizaba una alta tasa de respuesta. Tras solicitar la colaboración personalmente, son pocos los sujetos que rechazan o abandonan la cumplimentación del cuestionario.
2. Permitía verificar la identidad real de los encuestados.
3. La presencia en el aula de la investigadora-entrevistadora podía reducir considerablemente el número de respuestas evasivas. Es decir, las que eluden adoptar postura o compromiso ante una pregunta concreta.
4. Como encuestadora, la investigadora podía tomar nota de datos de interés que contextualizaran la situación de la entrevista y de los propios entrevistados (actitudes, ambiente en el aula, etc.).

Por su parte, la decisión de administrar el cuestionario en un formulario de Google Drive se tomó con el fin de agilizar el proceso de cumplimentación por parte de los encuestados y de garantizarles su anonimato, a diferencia de lo que ocurre cuando el cuestionario se cumplimenta a mano y es recogido, personalmente, por quienes solicitan la colaboración. Además, de esta manera se podía contar con la inmediatez en el registro de los datos que ofrece el uso de las nuevas tecnologías y con la simplificación del posterior trabajo de análisis de los mismos.

En esta investigación, el objetivo de la prueba piloto fue evaluar los siguientes aspectos relacionados con la administración del instrumento:

1. El tiempo necesario para responder el cuestionario.
2. La claridad de las instrucciones facilitadas a los estudiantes, tanto las ofrecidas verbalmente por parte de la investigadora como las transmitidas por escrito en la presentación del cuestionario.
3. La comprensión de todas las preguntas por parte de los encuestados.
4. La proporción de respuestas obtenidas en las preguntas abiertas.
5. El buen funcionamiento de los equipos informáticos de los que se disponía en el aula y de la herramienta Google Drive con la que se había creado el cuestionario.

El proceso de aplicación del cuestionario consistió en lo siguiente:

1. Se condujo a los alumnos del grupo elegido como muestra que asistieron a clase el día de la prueba piloto a una de las aulas de informática de la Facultad

- de Educación. Cada alumno ocupó un ordenador en el que ya se encontraba abierto en pantalla el cuestionario que debían responder.
2. Antes de que los alumnos procedieran a contestar el cuestionario, la investigadora les presentó verbalmente el proyecto de investigación, solicitó su colaboración garantizando la confidencialidad y les ofreció ayuda para aclarar o solventar posibles dudas que les pudieran surgir durante la cumplimentación de la encuesta.
 3. Los alumnos contestaron el cuestionario y fueron abandonando el aula conforme terminaban.
 4. Durante la cumplimentación del cuestionario se fueron resolviendo algunas dudas y tomando notas de campo.

La prueba piloto sirvió para comprobar que el tiempo medio para cumplimentar el cuestionario contestando a la totalidad de las preguntas era de aproximadamente 35 minutos. Los cambios que hubo que introducir en el instrumento, a la vista de los resultados del pilotaje, fueron mínimos. Únicamente se tuvo que aclarar entre paréntesis el significado de *role-play* y destacar en mayúsculas la instrucción de pasar a una pregunta posterior en un caso en el que no se podía contestar si nunca se había experimentado ansiedad lingüística.

Por otro lado, tras el pilotaje, se decidió introducir en el apartado de aspectos generales dos nuevas preguntas: una relativa a la edad (la n.º 2) y otra referida a la situación laboral de los estudiantes (la n.º 3). Por último, se incluyó la pregunta n.º 17 para que los alumnos indicaran, de entre los métodos o estrategias que más les ayudaban a aprender inglés, aquellos que resultaban ser los tres más relevantes en orden de importancia. Después de estas modificaciones, se contó con el cuestionario definitivo denominado *Cuestionario para alumnos de Inglés en Educación Primaria I*⁷², cuya estructura se presenta en la Tabla 5.5 y se comenta a continuación.

⁷² Vid. Anexo 5.

Tabla 5.5. Estructura del cuestionario *ad-hoc* dirigido al alumnado participante en los casos

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO <i>AD-HOC</i> DIRIGIDO A LOS ALUMNOS DE LOS CASOS	
PRESENTACIÓN: explicación del propósito del estudio. Garantía de anonimato.	
CUERPO DE PREGUNTAS	INFORMACIÓN QUE SE BUSCABA RECOGER
SECCIÓN PRIMERA: de la pregunta 1 a la 19.	Aspectos generales del perfil de alumno.
SECCIÓN SEGUNDA: de la pregunta 20 a la 33.	Causas de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés.
SECCIÓN TERCERA: de la pregunta 34 a la 38.	Efectos de la ansiedad lingüística.
SECCIÓN CUARTA: de la pregunta 39 a la 44.	Estrategias para controlar este tipo de ansiedad.
PREGUNTA DE CIERRE: 45.	Comentarios del estudiante sobre algún aspecto no abordado en las preguntas anteriores.

Fuente: elaboración propia

5.3.2.3. Descripción del cuestionario y finalidad de las preguntas que lo componen

Se coincide con Callejo (2009, p. 188) en que en un cuestionario la *presentación* de la investigación debe ser escueta y referida al objeto de estudio y la institución desde donde se lleva a cabo. Por ello, este cuestionario se inicia con un párrafo breve que responde a este fin y al de estimular la colaboración de los participantes. La presentación del cuestionario pretende transmitir a los estudiantes los dos beneficios que conlleva su cumplimentación: la oportunidad para reflexionar como futuros maestros sobre un aspecto clave del aula de inglés y la contribución que supone para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio del que forman parte. Además, al inicio del cuestionario se garantiza el anonimato y se agradece de antemano la colaboración.

Respecto al *cuerpo o matriz de preguntas*, hay que señalar que sus dos primeras secciones están integradas por preguntas cerradas, de elección múltiple, y abiertas. La tercera, por preguntas de elección múltiple y de respuesta abierta y la última sección por una cuestión cerrada y el resto preguntas abiertas.

La primera sección del cuestionario está compuesta por 19 cuestiones que tienen por objetivo recoger datos relativos al perfil de los estudiantes. De la pregunta n.º 1 a la n.º 15, las variables de interés son las siguientes: sexo; edad; situación

laboral; personalidad general; características como estudiante de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*; estrategias de aprendizaje en relación con la asignatura; contextos de aprendizaje de la lengua inglesa; nivel de competencia en cada una de las destrezas; gusto por el aprendizaje de inglés; tiempo de estudio dedicado a esta asignatura; últimas calificaciones en asignaturas de inglés como lengua extranjera; importancia concedida a la calificación obtenida en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.

Las preguntas n.º 16 y n.º 17 tienen como finalidad recoger información sobre los métodos considerados por los estudiantes como más útiles para el aprendizaje de inglés y la n.º 18 y n.º 19 conocer la valoración de los encuestados sobre las actividades que se realizan en las sesiones lectivas de la asignatura.

Todos los datos obtenidos con las preguntas de la sección 1 eran relevantes por dos motivos principales:

- El primero, permitían describir las características generales de los grupos de alumnos de cada uno de los casos A y B.
- El segundo, permitían analizar la ansiedad lingüística de los estudiantes en relación con sus diferentes características o atributos.

La sección segunda del cuestionario está integrada por 14 preguntas, que van de la n.º 20 a la n.º 33. Tiene por objetivo principal recoger información en relación con las causas de la ansiedad lingüística de los participantes. En concreto, algunas cuestiones (n.º 20, n.º 28 y n.º 29) tienen la finalidad específica de aportar datos sobre la presencia que tiene la ansiedad lingüística en el escenario de los casos de estudio. Otras preguntas fueron elaboradas para recolectar información sobre las causas de la ansiedad lingüística experimentada por los alumnos. Según su planteamiento, algunas de estas preguntas abordan directamente las posibles causas de ansiedad que interesa conocer (n.º 22, n.º 23, n.º 24, n.º 25) mientras otras preguntas son de tipo indirecto y dan un rodeo al tema concreto (n.º 21, n.º 26, n.º 27, n.º 30, n.º 31, n.º 32 y n.º 33). En este bloque, en la mayoría de los casos, después de una pregunta cerrada aparece una cuestión abierta que da la opción al estudiante de ampliar o matizar los datos proporcionados en la correspondiente pregunta previa.

La sección tercera del instrumento (de la pregunta n.º 34 a la n.º 38) está compuesta por cuestiones elaboradas para obtener datos sobre las implicaciones o efectos que tiene para los alumnos de los Grados en Magisterio la ansiedad lingüística ante el inglés. Las características de este bloque son las mismas que las señaladas

anteriormente, se combinan preguntas estructuradas y abiertas y la formulación de las mismas obedece tanto a un estilo directo (n.º 34, n.º 35, n.º 36) como indirecto (n.º 37 y n.º 38).

Finalmente, el cuarto bloque de preguntas (de la n.º 39 a la n.º 44) tenía por objetivo recabar datos relativos a estrategias que puedan evitar o reducir las experiencias de ansiedad de los estudiantes en el contexto de estudio de la presente investigación. La peculiaridad de esta sección es que de las seis preguntas que la conforman, cinco de ellas son de tipo abierto.

La última pregunta del instrumento (n.º 45) está destinada a permitir que el alumno participante pueda aportar sus opiniones en torno a algún aspecto relacionado con la ansiedad lingüística ante el inglés no contemplado en ninguna de las preguntas anteriores del cuestionario. La encuesta termina con una frase que agradece, nuevamente, la colaboración al participante y hace hincapié en la utilidad de los datos por él aportados de acuerdo con los propósitos de la presente investigación.

5.3.3. Tercera etapa: aplicación cuestionario dirigido a las profesoras

En la que se ha denominado tercera etapa del trabajo de campo, el interés de la investigación estuvo focalizado, por un lado, en la obtención de datos relativos al perfil docente de cada una de las cuatro profesoras participantes y, por otro, en recabar información sobre la metodología y actividades utilizadas en sus clases de *Inglés en Educación Primaria I* a fin de proceder a definir algunas preguntas que formaban parte del cuestionario dirigido a los alumnos de los casos. Así pues, para recolectar dichos datos se contempló la posibilidad de realizar una breve entrevista personal con las profesoras. Debido a que resultaba complicado acordar fechas y para no demorar el proceso de recogida de información se optó, finalmente, por utilizar un breve cuestionario semiestructurado *ad-hoc*⁷³ para ser administrado *online* que les fue enviado el 1 de marzo de 2017. La Tabla 5.6 recoge las preguntas de dicho cuestionario.

⁷³ Vid. Anexo 6.

Tabla 5.6. Preguntas del cuestionario *perfil docente* dirigido a las profesoras

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO <i>PERFIL DOCENTE</i> DIRIGIDO A LAS PROFESORAS
1. ¿Dónde ha desarrollado su actividad docente como profesora de inglés?
2. ¿Qué tipo de recursos y materiales está utilizando o tiene previsto emplear? (Se ofrecía un listado y la posibilidad de indicar otras opciones)
3. Matice lo marcado en la pregunta anterior diciendo cuáles son los recursos que más utiliza y por qué.
4. ¿Qué tipo de actividades realiza en clase o tiene previsto realizar? (Se ofrecía un listado y la posibilidad de indicar otras opciones)
5. Comente las actividades marcadas en la pregunta anterior. ¿Cuáles son las que más se realizan en el aula? ¿Por qué?
6. A continuación, puede añadir otra información relativa a su metodología y perfil docente que considere de interés.

Fuente: elaboración propia

Las respuestas, que se recibieron con gran prontitud, sirvieron:

- En un primer momento, para elaborar una ficha de perfil docente de cada una de las cuatro profesoras participantes⁷⁴. Esto facilitó la posterior tarea de observación participante en el aula que constituiría el tercer paso del proceso de recogida de información.
- Al mismo tiempo, sirvieron para terminar de definir algunas preguntas contenidas en el cuestionario dirigido a los alumnos del estudio, principalmente, las opciones de respuesta de la pregunta nº 18 (*¿Te gustan las actividades de las clases de Inglés en Educación Primaria I?* – en la que se ofrecía un listado de actividades).
- Por último, dichas respuestas sirvieron, junto con otros datos recogidos, para caracterizar a las cuatro profesoras participantes en la fase de integración de resultados de esta investigación.

⁷⁴ Vid. Anexo 7.

5.3.3.1. Primera caracterización de las profesoras participantes en los casos

A continuación, se describe a las cuatro profesoras participantes, de forma resumida, a partir de sus respuestas al cuestionario y algunas notas de campo tomadas en entrevistas informales previas:

Profesora 1 – Caso A

Docente con amplia experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Su carrera profesional se inició en 1998 y se ha desarrollado enteramente en el contexto de la Diplomatura y los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza. Trabaja con una metodología participativa de enfoque comunicativo y por tareas que prioriza el uso oral de la lengua en actividades significativas y relevantes para la formación de maestros de Primaria. Especialmente preocupada por conseguir que la metodología, propiamente dicha, tenga utilidad desde el punto de vista *educativo* para los alumnos. Por ello, intenta presentar las *tareas* muy bien definidas y diseñar y utilizar materiales que puedan resultar auténticos y relevantes para los estudiantes de Magisterio. La instrucción directa la reserva para la enseñanza de la fonética. Utiliza gran variedad de actividades y materiales para atender los distintos niveles en la lengua meta presentes en su aula. Entre estos materiales, destacan por su carácter más novedoso los siguientes: herramientas de pensamiento visible⁷⁵— como organizadores gráficos—, *checklists* y *think charts*. Además, esta profesora utiliza un *diario de aula* para que todos los alumnos tengan conocimiento de lo trabajado en la asignatura y ofrece numerosos recursos para favorecer el autoaprendizaje de la lengua meta.

Profesora 2 – Caso A

Se trata también de una profesora experimentada en la enseñanza de inglés que ha trabajado en el ámbito de la Escuela Oficial de Idiomas y de los Grados en Magisterio. Comenzó su carrera profesional en el año 1989. También utiliza en el aula una metodología que prioriza las actividades comunicativas orales. Emplea recursos y materiales variados entre los que se encuentran el libro de texto y materiales propios extraídos de materiales auténticos. Esta profesora valora y se preocupa por que cada

⁷⁵ Proporcionan material de manera visual que apoya el desarrollo de ideas, preguntas, razones o reflexiones acerca de un tema. Algunos ejemplos de este tipo de herramientas son: mapas mentales, flujogramas, mapas conceptuales, etc.

sesión lectiva sea dinámica, para conseguirlo alterna diversos recursos didácticos y siempre introduce algún elemento nuevo que pueda sorprender al alumnado.

Profesora 3 – Caso B

La docente 3 comenzó su actividad profesional hace alrededor de 16 años. Ha impartido la lengua extranjera inglés, principalmente, en Institutos de Educación Secundaria. Contaba, únicamente, con un año de experiencia docente en la universidad (en la Facultad de Educación de Zaragoza) antes del curso 2016/17 objeto del presente estudio. Los recursos y materiales que utiliza en el aula también son variados. Esta profesora combina las actividades con el fin de trabajar las cuatro destrezas comunicativas en la lengua meta. Se muestra preocupada por atender las diferentes necesidades y características del alumnado y trata de promover la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Profesora 4 – Caso B

Posee una vasta experiencia docente que comenzó hace más de 30 años. La mayor parte de su carrera profesional se ha desarrollado en Institutos de Educación Secundaria. No obstante, contaba con una experiencia de 4 años en la Facultad de Educación de Zaragoza en el momento de colaborar en esta investigación. Como en el caso de las tres profesoras anteriores, los recursos, materiales y actividades que emplea son diversos. No obstante, esta profesora destaca el uso que realiza del libro de texto, fotocopias de otros libros y vídeos *Youtube*. Le gusta potenciar la creatividad de los alumnos a través de ejercicios de producción oral y escrita.

5.3.4. Cuarta etapa: observación participante en el aula

En esta etapa del trabajo de campo, se pretendió, como se ha comentado anteriormente⁷⁶, conocer de cerca el escenario natural del aula de cada uno de los dos casos de estudio a través de la técnica de observación participante. El objetivo era obtener datos de la dinámica de las sesiones lectivas, la atmósfera de la clase y el estilo pedagógico de cada profesora participante a la vez que recoger información relativa al fenómeno de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés.

⁷⁶ Vid. Apartado 4.2.1.3.

La observación llevada a cabo en esta investigación consistió en dos sesiones de observación, con cada uno de los casos de estudio, que correspondieron a dos sesiones lectivas completas. Dichas sesiones fueron elegidas junto con las respectivas profesoras, lo que permitió poder respetar su programación docente y seleccionar aquellas clases más representativas desde el punto de vista de los intereses de este estudio. Los detalles de cada una de las observaciones realizadas aparecen en la Tabla 5.7.

Tabla 5.7. La observación participante realizada en esta investigación

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DESARROLLADA EN EL AULA		
CASO:	CASO A	CASO B
FECHA:	16 de marzo de 2017	30 de marzo de 2017
Tipo de sesión lectiva observada:	T2 (Grupo partido)	T2 (Grupo partido)
Nº DE ALUMNOS EN EL AULA:	22 alumnos	15 alumnos
PROFESORA	Profesora 2	Profesora 3
FECHA:	21 de marzo de 2017	20 de abril de 2017
Tipo de sesión lectiva observada:	T1 (Grupo completo)	T2 (Grupo partido)
Nº DE ALUMNOS EN EL AULA:	45 alumnos	8 alumnos
PROFESORA	Profesora 1	Profesora 4

Fuente: elaboración propia

Las notas de campo correspondientes a la observación desarrollada en el transcurso de las cuatro sesiones lectivas indicadas se presentan en el Anexo 8. En la columna izquierda se recogen las notas, fundamentalmente descriptivas, y en la columna derecha las reflexiones e interpretaciones de la investigadora-observadora que, en ocasiones, han consistido en predicciones en relación con el fenómeno estudiado y su contexto.

Hay que señalar que, además de estas notas de campo, se fueron recogiendo otros apuntes en el cuaderno de campo durante las entrevistas formales e informales mantenidas con las profesoras participantes, en los distintos momentos de administración del cuestionario a los alumnos, etc.

5.3.5. Quinta etapa: administración del cuestionario a los estudiantes

Se decidió aplicar el cuestionario *ad-hoc* dirigido a los alumnos participantes cara a cara, tal y como se ha comentado al describir la fase de pilotaje, y en los respectivos horarios de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* de cada uno de los grupos de los casos A y B con el fin de asegurar la presencia en el aula de todos los participantes. Las fechas elegidas (mes de mayo) tuvieron en cuenta disponer del máximo número de sesiones lectivas realizadas para que la experiencia y las opiniones que los encuestados pudieran transmitir fueran más ricas y estables. Al mismo tiempo, se buscó respetar el calendario de exámenes de la asignatura. El objetivo era obtener las respuestas al cuestionario de todos los estudiantes que asistían a clase regularmente. No obstante, para recoger estos datos fueron necesarias dos sesiones lectivas diferentes con cada uno de los grupos ya que, en ambos grupos, la asistencia al aula el primer día programado para la administración de la encuesta fue menor de lo previsto.

Como se ha señalado anteriormente, el proceso seguido para la aplicación del cuestionario fue idéntico al llevado a cabo en la prueba piloto⁷⁷ —la investigadora informó sobre el objetivo de la encuesta, solicitó la colaboración de los participantes y aseguró su anonimato—. Durante la administración del cuestionario se tomaron notas de campo. Gracias a la cooperación de las respectivas profesoras de cada uno de los casos de estudio, se pudo comprobar que los estudiantes que respondieron la encuesta presencialmente eran alumnos que asistían al aula de forma habitual, por lo que todos sus datos eran válidos para el estudio.

Posteriormente, para ampliar el número de respuestas registradas se determinó enviar el cuestionario a los alumnos que no habían acudido a clase en ninguna de las dos ocasiones mencionadas. Para ello se utilizó el correo electrónico de Unizar⁷⁸. Es relevante mencionar que, con el fin de poder seleccionar únicamente las contestaciones de los alumnos que formaban parte de los casos por su condición de alumno habitual, se adaptó el cuestionario introduciendo una nueva pregunta (la n.º 18) relativa a la asiduidad del alumno a clase que actuó de filtro:

18. Hasta la fecha, ¿a cuántas clases de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* has asistido este curso? (Con las opciones de respuesta: a ninguna o casi ninguna; a pocas; a bastantes; a casi todas o todas).

⁷⁷ Vid. Apartado 5.3.2.2.

⁷⁸ Universidad de Zaragoza.

De esta forma, únicamente se considerarían válidas para formar parte de los datos de la investigación las respuestas al cuestionario de los alumnos que contestaran *a bastantes* o *a casi todas* o *todas*.⁷⁹

El número de respuestas al cuestionario vía correo electrónico fue muy bajo y solamente se pudieron añadir tres al conjunto de las obtenidas de manera presencial. Sin embargo, el total de respuestas obtenidas representaba a la mayoría de los alumnos habituales, tanto en el caso A como en el caso B, lo que cumplió con las expectativas de la investigación. En la Tabla 5.8 se resume esta quinta etapa de recogida de datos y sus resultados.

Tabla 5.8. Etapa de aplicación del cuestionario a los alumnos participantes

ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO <i>AD-HOC</i> A LOS ALUMNOS PARTICIPANTES			
CASO A		CASO B	
Fecha y modalidad de aplicación	Nº de respuestas obtenidas	Fecha y modalidad de aplicación	Nº de respuestas obtenidas
04/05/2017- presencialmente	14	09/05/2017 - presencialmente	17
11/05/2017 - presencialmente	17	23/05/2017 - presencialmente	12
Mayo 2017 - varios mensajes vía correo electrónico	1	Mayo 2017 - varios mensajes vía correo electrónico	2
Total respuestas obtenidas	32	Total respuestas obtenidas	31

Fuente: elaboración propia

5.3.6. Sexta etapa: grupo de discusión profesoras

En la presente investigación, se consideró la técnica del grupo de debate o discusión como la más potente para recoger, de forma conjunta y contrastada, las opiniones de las profesoras de los casos de estudio A y B sobre la ansiedad lingüística en relación con la asignatura de inglés que impartían. Al tratarse únicamente de cuatro docentes, la constitución del grupo de debate fue realizada de manera inmediata y no requirió del proceso de selección de participantes que tiene lugar con poblaciones más

⁷⁹ La inclusión de esta nueva pregunta modificó la numeración de las siguientes preguntas del cuestionario. También se introdujeron en las preguntas n.º 19, n.º 22, n.º 28 y n.º 29 (de acuerdo con la nueva numeración) nuevas opciones de respuesta (como: *yo no he llegado a realizar*) y pequeños ajustes de redacción en algunos enunciados.

amplias. Sin embargo, sí que hubo que concretar otros aspectos para proceder a la recogida de información, tales como: fecha y lugar dónde desarrollar el debate, forma de registrar las intervenciones y guion de preguntas.

Fecha y lugar del grupo de discusión

La fecha elegida para celebrar el debate titulado “la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés” fue el 27 de junio de 2017, en horario de 13.00 a 14:30 horas, previa conformidad de las profesoras participantes. Esta fecha, al final del periodo lectivo de la asignatura, aseguraba que las docentes contaran con la máxima experiencia posible en relación con el tipo de ansiedad lingüística y el contexto de aula objeto de debate.

Por otro lado, el lugar seleccionado para llevar a cabo la discusión fue uno de los seminarios de la Facultad de Educación de Zaragoza. Este escenario garantizaba las condiciones acústicas necesarias para la correcta grabación en audio del debate y resultaba ser un espacio cómodo con el que las participantes estaban familiarizadas.

La correspondiente convocatoria de debate fue enviada a las participantes por correo electrónico. Junto con la misma, se facilitó a las docentes el guion de preguntas que se tenía previsto formular en el grupo de discusión al tiempo que se solicitó su consentimiento para incluir nuevas cuestiones que pudieran surgir en el transcurso de las interacciones.

5.3.6.1. Elaboración del guion de preguntas

Los criterios que se siguieron a la hora de elaborar las preguntas que formarían parte del guion que utilizó la investigadora-moderadora para dirigir el debate fueron los siguientes:

- Procurar obtener respuestas a las cuestiones de la investigación (implicaciones del fenómeno ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés, estrategias utilizadas por las docentes para lograr aulas libres de estrés que favorezcan el aprendizaje, etc.).
- Ir de lo general a lo particular.
- Realizar preguntas abiertas al inicio del debate para que las participantes pudieran elegir la dirección de sus respuestas, lo que podía facilitar que la

ansiedad lingüística se abordara desde distintas dimensiones y así favorecer la discusión.

- Formular las preguntas sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística y la experiencia docente en referencia a la realidad de los grupos de alumnos que constituirían los casos de estudio A y B de la presente investigación.
- Incluir al final del debate algunas cuestiones más concretas que fueron orientadas por un primer análisis de la información recogida en el mes de mayo en los cuestionarios respondidos por los alumnos participantes.
- Limitar las preguntas a un máximo de 10, de acuerdo con lo que constituye una recomendación general para un debate de aproximadamente una hora de duración, de tal manera que se dispusiera de tiempo para plantear nuevas preguntas que pudieran emerger como pertinentes en el transcurso de la discusión.

Batería de preguntas

La batería de preguntas utilizada como guion de la entrevista mantenida con las cuatro profesoras participantes estaba integrada por diez cuestiones (Tabla 5.9).

Tabla 5.9. Batería de preguntas para el grupo de discusión

BATERÍA DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN CON LAS PROFESORAS
1. ¿Observan ansiedad lingüística en los alumnos de <i>Inglés en Educación Primaria I</i> ?, ¿cómo la perciben?, ¿en qué actividades?
2. En concreto este año, respecto a los grupos de los casos A y B, ¿tienen alguna particularidad que comentar?
3. ¿Qué dificultades se encuentran en su tarea docente con los alumnos de <i>Inglés en Educación Primaria I</i> debido al fenómeno de la ansiedad lingüística?
4. ¿Qué dificultades se han encontrado este curso académico en los grupos de los casos A y B?
5. ¿Qué estrategias docentes creen que funcionan con los alumnos de <i>Inglés en Educación Primaria I</i> para generar aulas libres de estrés?
6. Este año en particular, en los grupos de los casos A y B, ¿cuáles creen que han sido sus estrategias más acertadas?

Tabla 5.9. (Continuación)

7. Centrándonos ahora en la corrección de los errores de los alumnos en el aula, ¿cuál creen que es la forma más adecuada de corregir al alumno evitando que experimente ansiedad?
8. ¿Cómo creen que se puede promover la participación oral de los alumnos en el aula sin que resulte una experiencia generadora de nerviosismo?
9. ¿Cómo valoran la utilización de los siguientes recursos en el aula para evitar la ansiedad y favorecer el aprendizaje? (<i>conversación en parejas, debates en grupo grande, películas subtítuladas, chants, juegos, ejercicios de gramática, actividades de teatro, etc.</i>).
10. ¿Qué cambios introducirían en la asignatura para lograr una menor ansiedad y un mejor aprendizaje?

Fuente: elaboración propia

5.3.6.2. Cuestionario complementario al debate

Por otro lado, y con el fin de optimizar el tiempo del debate para la interacción espontánea en torno a las preguntas del guion, se diseñó un nuevo cuestionario para complementar la discusión con la finalidad de recoger las respuestas de las profesoras a preguntas de carácter más concreto que las incluidas en el guion. El objetivo era que dichas respuestas sirvieran para contrastar o triangular los datos obtenidos en el debate, así como la información facilitada por los alumnos en el cuestionario que se les aplicó.

En concreto, a través de esta encuesta⁸⁰, compuesta por quince preguntas, se pidió a las docentes su opinión en relación con: el gusto de sus alumnos por el aprendizaje de inglés; el nivel de competencia de los estudiantes en la lengua meta; las estrategias de aprendizaje más efectivas para este alumnado; la importancia que podían dar los estudiantes a la calificación que obtuvieran en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*; el porcentaje de asistencia a clase del número total de alumnos de su lista; la preferencia y satisfacción de los estudiantes por las diferentes actividades realizadas en el aula; el progreso de los alumnos en la lengua meta inglés gracias a la asignatura; las posibles causas de la ansiedad lingüística experimentada por este alumnado; la participación oral de los estudiantes; las repercusiones o consecuencias de la ansiedad lingüística ante el inglés para estos aprendices y, por

⁸⁰ Vid. Anexo 9.

último, las posibles estrategias utilizadas por los estudiantes para controlar este tipo de ansiedad.

Desarrollo del grupo de discusión

El debate se desarrolló en la fecha elegida según lo previsto. Para el registro sonoro de las intervenciones se utilizaron dos grabadoras con micrófonos de doble entrada y un teléfono móvil, siguiendo lo aconsejado para evitar problemas técnicos de grabación. El seminario empleado resultó ser un espacio adecuado por su tamaño, temperatura ambiente y disposición de las mesas en forma de mesa redonda.

El tono de las participantes durante todo el debate fue relajado y de máximo respeto. No se produjo ningún silencio prolongado en el transcurso de la discusión, sino que se mantuvo un ritmo de conversación animado con una participación bastante equilibrada. En determinados momentos se solaparon algunas de las intervenciones de las participantes. Por su parte, la actuación de la investigadora-moderadora correspondió a: la apertura y cierre del debate; la formulación de las diez preguntas del guion y de otras cuestiones surgidas en el desarrollo de la discusión; la adjudicación de turnos de palabra; la confirmación de algunos puntos de consenso expresados por las cuatro profesoras; la solicitud de algunas aclaraciones y la recogida de notas de campo.

Al finalizar la reunión se facilitó el denominado “cuestionario complementario al debate” a las 4 profesoras. A las dos profesoras que impartían docencia al grupo entero (T1) y a uno de los grupos partidos (T2) se les entregaron dos ejemplares del cuestionario para que lo cumplimentaran en relación con cada uno de estos grupos y así poder recoger sus opiniones en referencia a cada realidad de aula. Las otras dos profesoras solo tuvieron que responder acerca de su respectivo grupo desdoblado (T2). Las cuatro participantes recogieron el cuestionario y se comprometieron a contestarlo a la mayor brevedad. En unos días, se disponía de sus respuestas.

Por otro lado, se procedió sin demora a la transcripción del debate para que el trabajo fuera más efectivo. Esta tarea requirió de un tiempo considerable debido, principalmente, a la dificultad que suponía diferenciar las voces de las participantes en los momentos en los que coincidían sus intervenciones. Se procuró realizar la transcripción respetando el estilo del discurso oral natural.

Para garantizar la corrección de los datos, se envió la primera versión de la transcripción del debate a cada participante para que comprobaran que sus palabras

habían sido transcritas fielmente. En esta primera versión, aparecían los nombres reales de las participantes con el fin de que la revisión resultara más fácil. Al mismo tiempo, se ofreció a las docentes la oportunidad de realizar aquellas aclaraciones o ampliaciones sobre lo dicho que considerasen oportunas y la opción de aportar nuevos puntos que complementarían lo tratado en el debate.

Una vez recibido el visto bueno de las cuatro profesoras a la totalidad de lo transcrito (solo hubo que corregir el término inglés *Whole Brain Teaching*), se preparó el documento definitivo con la transcripción⁸¹ en el que los nombres de las participantes fueron sustituidos por sus correspondientes pseudónimos —profesora 1, profesora 2, profesora 3 y profesora 4— por razones de confidencialidad.

Por su parte, las notas de campo tomadas durante el debate sirvieron para complementar la transcripción con datos sobre el contexto de la discusión y el lenguaje corporal y entonación de las participantes de tal manera que no se quedara al margen este tipo de información que, como apunta Gibbs (2012, p. 32), es del todo relevante.

5.3.7. Séptima etapa: análisis de recogida de documentos

En la última etapa del trabajo de campo de la presente investigación, con el fin de obtener nuevos datos relacionados con el papel que podía jugar el factor “nivel de competencia en la lengua meta inglés” en las experiencias de ansiedad lingüística en el contexto de estudio, se recogió información relativa a las calificaciones de la *asignatura Inglés en Educación Primaria I* de la convocatoria de junio de 2017, correspondientes a los dos Grupos de alumnos de primer curso de los que formaban parte los estudiantes de los casos A y B.

⁸¹ Vid. Anexo 10.

5.4. Fase de análisis

En esta Tesis Doctoral, el análisis de los datos obtenidos ha sido un proceso combinado de análisis de datos cualitativos —de naturaleza textual— y cuantitativos que se ha llevado a cabo en varios momentos de la investigación. Dada la metodología empleada y el tipo de información recogida, el análisis cualitativo es el que ha tenido un mayor peso y relevancia.

En el presente apartado se comienza dando cuenta del análisis estadístico descriptivo realizado con los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes de los casos y se continúa con la exposición del procedimiento del análisis cualitativo. La pauta seguida en ambos tipos de análisis ha consistido en realizar, en primer lugar, el análisis del caso A y después del caso B para, seguidamente, comparar sus resultados. Tal como señala Simons (2011, p. 235) y se ha apuntado anteriormente, el estudio cruzado de casos sirve para generar patrones que puedan ser relevantes en otros muchos escenarios de naturaleza similar.

5.4.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos

El análisis estadístico de las respuestas obtenidas con las preguntas cerradas del cuestionario a los alumnos se realizó inmediatamente después de su aplicación. Se llevó a cabo por medio de dos tipos de índices: la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa. Este análisis descriptivo y exploratorio sirvió, por un lado, para caracterizar, en relación con una serie de variables categóricas, el perfil del grupo de estudiantes de cada uno de los casos y, de este modo, definir el escenario de aprendizaje del grupo-clase en el que se buscaba comprender el fenómeno de la ansiedad lingüística. Por otro lado, el análisis realizado aportó, para cada uno de los casos, los primeros resultados relativos a la presencia de ansiedad lingüística ante el inglés, sus causas, efectos y uso de estrategias de control. Aspectos en los que, posteriormente, y de acuerdo con los intereses de esta investigación, se profundizó a través del análisis de los datos cualitativos recogidos con los diferentes instrumentos empleados (preguntas abiertas del cuestionario a los alumnos, información del grupo de discusión con las profesoras, notas de campo, etc.).

5.4.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos

Como se ha indicado anteriormente, durante el proceso de investigación se fue revisando y analizando la información recogida —primeras lecturas de las preguntas abiertas del cuestionario a alumnos, reducción de los apuntes del cuaderno de campo, aproximación al contenido del grupo de discusión, etc. —. Todo ello fue orientando el proceso de investigación y facilitando el análisis y la interpretación de otros datos recolectados con posterioridad. Por ejemplo, las primeras impresiones obtenidas con el cuestionario a los alumnos ayudaron a la hora de redactar el guion del grupo de discusión con las profesoras y la información recogida con este instrumento motivó la búsqueda de datos relativos a las calificaciones en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* que permitieron comprobar cierta hipótesis surgida. Sin embargo, hay que destacar que en la etapa final del estudio se procedió al análisis holístico y profundo de todos los datos cualitativos recogidos.

Como se ha comentado en el Apartado 4.2.2. *Análisis de datos cualitativos* y se ha reflejado al exponer las fases de la investigación cualitativa⁸² llevadas a cabo en esta Tesis Doctoral, el procedimiento de análisis seguido se ha apoyado en el Modelo propuesto por Miles y Huberman (1994).

Antes de describir dicho procedimiento, es preciso indicar que este se ha visto auxiliado por el programa informático NVivo 11 Pro en su versión 11.4.1. La selección de este *software* se realizó a partir del estudio de sus características y las de otros programas similares, especialmente *Atlas.ti*, y comprobar que ofrecía una serie de funciones, como las tablas de doble entrada, que resultaban muy adecuadas para la comparación de casos, aspecto muy relevante para los intereses de esta Tesis Doctoral. Hay que matizar, tal y como apuntan Rodríguez et al. (1995, pp. 51-60), que el uso de cualquier tipo de *software* para el análisis de datos cualitativos únicamente asiste al investigador en las operaciones mecánicas de manejo de la información: separar unidades de texto, codificar, agrupar, disponer, transformar, etc. Las decisiones conceptuales implicadas, los criterios para seleccionar las unidades de texto, la importancia otorgada a unos tópicos sobre otros, la elaboración de unas categorías determinadas, etc. siempre corresponden al investigador.

Por otro lado, conviene aclarar que en la presente investigación de estudio de caso, el procedimiento de análisis que se describe fue realizado de forma idéntica con el caso A y el caso B. Se ha trabajado independientemente con cada caso pero ambos

⁸² Vid. Apartado 5.1. Introducción del Capítulo 5. *Diseño y desarrollo del estudio empírico*.

procesos de análisis se han llevado a cabo de forma paralela lo que ha permitido la comparación de sus resultados. Al tratarse de un estudio de caso múltiple de replicación, se consideró que de esta manera la acción de codificación resultaría más fácil y que las hipótesis surgidas en un caso se podrían explorar más fácilmente en el otro logrando, de esta manera, que el conjunto de las operaciones realizadas con los datos fuera más rico.

5.4.2.1. Tareas preliminares al análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos recolectados estuvo precedido por una serie de tareas que consistieron en la adecuada preparación en formato textual de la información obtenida. De esta forma, se realizaron, en uno u otro momento, las siguientes operaciones con los datos:

- Las notas de campo tomadas por la investigadora en las reuniones celebradas con las profesoras participantes, en las sesiones de observación en el aula, durante el transcurso del debate con las profesoras y en las cuatro sesiones de administración del cuestionario a los alumnos de los casos se articularon en un texto en Word más organizado. Dicha tarea, como se ha aludido anteriormente, también implicó la reducción de datos ya que las notas tomadas fueron convenientemente resumidas.
- Las respuestas de las 4 profesoras al *cuestionario de perfil docente* fueron organizadas en cuatro tablas de texto.
- Las 63 respuestas de los alumnos al cuestionario denominado *cuestionario para alumnos de Inglés en Educación Primaria I* se prepararon en un libro Excel.
- La grabación en audio del grupo de debate fue transcrita, tal y como se ha indicado anteriormente, y preparada en un documento de Word.
- Las 5 respuestas al cuestionario complementario al grupo de discusión, que fueron escritas a mano por las profesoras, fueron también trasladadas a una tabla Excel.

5.4.2.2. Procesos del análisis global de los datos cualitativos

En la etapa final de la investigación, el análisis global de los datos cualitativos recogidos se inició con la relectura intensa de todos los documentos y con varias audiciones de la grabación del grupo de discusión con el fin de lograr una visión

general de los datos y la adecuada familiaridad con su contenido. Los diferentes documentos textuales con los que se contaba fueron importados al programa informático NVivo 11.

A partir de ahí, el procedimiento de análisis con cada uno de los casos de estudio A y B implicó los procesos siguientes:

- Análisis e interpretación de las respuestas a cada una de las preguntas abiertas del cuestionario dirigido a los alumnos.
- Análisis cualitativo profundo del conjunto de los datos obtenidos con el cuestionario a alumnos.
- Análisis e interpretación de los datos recogidos en el grupo de discusión con las profesoras y su cuestionario complementario.
- Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en las sesiones de observación participante en el aula.
- Análisis e interpretación de documentos.
- Integración de resultados y conclusiones.

El análisis de datos fue llevado a cabo, prioritariamente, desde un enfoque nomotético que buscaba explicar y mostrar lo que los participantes tenían en común. Sin embargo, desde una perspectiva idiográfica, también se consideraron las singularidades encontradas, necesarias para una adecuada orientación de la práctica docente.

El cuestionario administrado a los estudiantes fue el instrumento que aportó el mayor número de datos y que requirió de un análisis más prolongado. La información que provenía de los protagonistas del fenómeno estudiado se consideró clave. Las opiniones de las docentes y las observaciones de la investigadora sirvieron, principalmente, para triangular los hallazgos obtenidos con el instrumento anterior.

Análisis e interpretación de las respuestas a cada una de las preguntas abiertas del cuestionario a alumnos

El primer análisis profundo de los datos cualitativos obtenidos con el cuestionario a los alumnos de los casos se llevó a cabo pregunta por pregunta. Es decir, se analizaron todas las respuestas obtenidas con cada una de las cuestiones primero en el caso A y, después, en el caso B. Este abordaje de la información por preguntas y caso facilitó el establecimiento de las correspondientes categorías

temáticas que fueron surgiendo y la correcta asignación de las citas textuales relevantes a las mismas con precisión, lo que minimizó la recodificación de los datos.

Las categorías temáticas se crearon desde un enfoque inductivo y con el objetivo de dar respuesta a cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario. Otra información contenida en las respuestas que no contestaba a la pregunta concreta pero sí podía ser relevante para los objetivos de la investigación fue codificada posteriormente cuando se analizaron, en su conjunto, todos los datos cualitativos recogidos con el instrumento.

Por otro lado, el análisis de los datos recolectados con cada una de las preguntas incluyó, en ocasiones, la presentación de la información en matrices de doble entrada y/o el recuento de aparición de las citas o unidades de información relevantes, tal y como se irá exponiendo a la hora de presentar los resultados en el capítulo siguiente.

Análisis cualitativo profundo del conjunto de datos obtenidos con el cuestionario a alumnos

- *Nueva codificación para profundizar en los datos*

Para llevar a cabo un análisis más profundo de todos los datos cualitativos provenientes del cuestionario a alumnos, en su conjunto, se establecieron *a priori* una serie de categorías temáticas a partir de: el marco teórico y conceptual, las preguntas de investigación, los núcleos de interés y los instrumentos utilizados. Es decir, se comenzó por lo que Gibbs (2012, p. 71) denomina una *codificación guiada por conceptos*.

Estas categorías sirvieron para clasificar la información recogida de acuerdo con los temas centrales de este estudio: causas de la ansiedad lingüística, consecuencias, estrategias de gestión, etc. Dichas categorías se disponían en tres niveles jerárquicos existiendo, por tanto, relaciones conceptuales entre algunas de ellas. Por ejemplo, en lo relativo a las fuentes de ansiedad lingüística se creó la categoría “causas internas al aprendiz” que incluía la subcategoría “forma de ser del alumno”. Es importante señalar que, con cierta frecuencia, una misma unidad de información o cita fue asignada al mismo tiempo a varias categorías temáticas.

A la hora de establecer este sistema de categorías, se tuvieron en cuenta los principios aconsejados por Mucchielli (1988) de objetividad —categorías inteligibles— y pertinencia —categorías relevantes de acuerdo con los objetivos del estudio y adecuadas al contenido analizado— (Rodríguez et al., 2008, p. 212). A su vez, se utilizaron como códigos palabras o grupos de palabras que sintetizaban de forma clara y directa la definición de la categoría correspondiente.

Posteriormente, según se avanzaba en la tarea de codificación se fueron definiendo otras categorías que cubrieron otros temas que emergieron, en lo que se denomina “codificación abierta” o inductiva. De esta forma, el sistema de categorías fue evolucionando y de forma recursiva cada vez que se creaba una nueva categoría se reconsideraban las unidades de información previamente categorizadas.

A la hora de crear una nueva categoría no fue requisito contar con un determinado número de frecuencias en las citas que aludieran a un determinado tema. Como apuntan Taylor y Bogdan (1987, p. 170), a veces las mejores aprehensiones proceden de un número reducido de datos.

Por otro lado, a lo largo de todo el análisis se utilizaron los tres tipos de códigos o categorías a los que Miles y Huberman (1994) hacen referencia: los *descriptivos*, que no requieren mucha interpretación; los *interpretativos*, que implican una mayor interpretación y conocimiento de los datos; y los *inferenciales*, que se caracterizan por ser explicativos y referirse a temas y vínculos causales (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 79).

En el proceso de codificación de los datos, siguiendo la recomendación de Taylor y Bogdan (1987, pp. 167-168), se codificaron tanto *los incidentes negativos como positivos* relacionados con las categorías establecidas. Es decir, si se encontraba en el texto una cita que indicaba ausencia de ansiedad lingüística en relación con un determinado factor se etiquetaba de la misma manera que una información relacionada con esa variable que sí aludía a la presencia de este tipo de ansiedad.

Asimismo, las categorías se fueron ordenando siempre de manera jerárquica lo que exigía reflexionar sobre los temas que se estaban codificando y las relaciones entre ellos. El programa NVivo 11 facilitó esta tarea porque, como señala Gibbs (2012, p. 105), el *software* aporta, entre otras, las siguientes ventajas: mantiene los códigos ordenados en todo momento permitiendo la observación de sus relaciones y evita la duplicación de códigos porque se pueden identificar fácilmente los que son similares.

- *Comprobación de hipótesis o relaciones entre categorías*

A lo largo del análisis de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario y de la revisión del conjunto de los datos obtenidos con este instrumento fueron surgieron una serie de hipótesis en torno a las relaciones existentes entre distintos aspectos relativos al fenómeno de la ansiedad lingüística estudiado. Ello orientó el proceso de análisis de los datos hacia la exploración de las relaciones entre diferentes variables con el objetivo de encontrar patrones que explicaran este tipo de ansiedad dentro del marco de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Todas estas operaciones de análisis realizadas estuvieron guiadas, en todo momento, por las preguntas de investigación a las que se quería dar respuesta.

La principal herramienta de NVivo 11 utilizada para tener una visión ordenada de la información que se quería contrastar fueron las *matrices de marco de trabajo* o tablas de comparación. Estas consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se recoge la información verbal relativa a los aspectos especificados por filas y columnas, siendo frecuente construirlas para observar y analizar los fragmentos de texto codificados para una misma categoría temática, alojada en la columna, que corresponden a diferentes sujetos, etc., alojados en las filas (Gil-Flores, 1994, p. 55).

Como señala Gibbs (2012, p. 113), uno de los usos más comunes de estas tablas es facilitar las comparaciones cruzadas entre los casos, entendiendo por caso en la presente investigación, tanto a cada uno de los participantes de un caso (el A o el B) como a cada uno de los casos de estudio. Las comparaciones de las filas y columnas de una matriz son señaladas (Miles y Huberman, 1994; Rodríguez et al., 2008, p. 214) como una de las estrategias principales para extraer conclusiones.

En esta investigación se utilizaron diversas tablas para hacer comparaciones dentro de cada uno de los casos y para contrastar los casos A y B entre sí. Hay que tener en cuenta que las matrices de doble entrada permiten dos tipos de comparaciones:

- Por columnas: se puede comparar el texto recogido en las celdas (citas directas de los entrevistados que han sido codificadas, etc.) de una sola columna o de varias columnas entre sí para comprobar si hay asociación o relación entre categorías.
- Por filas: se pueden examinar las celdas relativas a una fila y compararlas con el texto correspondiente a otra u otras filas.

En el proceso de análisis llevado a cabo, en las filas de las tablas se fueron asignando, por ejemplo, distintos participantes seleccionados según el atributo que interesaba estudiar (su nivel en la lengua meta, su intención de estudiar o no la mención de inglés, sus distintos grados de ansiedad experimentada en el aula, etc.) y para las columnas se seleccionaron los códigos de las categorías temáticas —2 o más— que se querían comparar entre sí con el fin de comprobar si había asociaciones entre las mismas así como relación con los participantes de unas determinadas características.

Estas operaciones facilitaron el hallazgo de diferencias y asociaciones en relación a distintas categorías y casos. De esta forma, se encontraron una serie de patrones concernientes, por ejemplo, a las causas y consecuencias de la ansiedad lingüística en el contexto de estudio, tal y como se expondrá en el capítulo siguiente.

Por otro lado, el análisis cualitativo profundo realizado a los datos del cuestionario a los alumnos empleó otra serie de estrategias para lograr la saturación de los datos: “la técnica de los casos negativos” llevó a la exploración de las respuestas de los alumnos que expresaron no experimentar nunca ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura y “la técnica de los casos extremos” hacia el análisis detallado de los datos de los alumnos que revelaron una elevada ansiedad ante el aprendizaje de inglés.

Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en el grupo de discusión con las profesoras y su cuestionario complementario

Los datos obtenidos con el grupo de discusión se revisaron en su conjunto, no se realizó el análisis por separado de cada una de las cuestiones planteadas en el guion. Para ello, se partió de la jerarquía de categorías utilizada en el análisis, a nivel global, de la información del cuestionario a alumnos. Lógicamente, estas categorías fueron modificadas. Por tanto, podemos decir que la categorización de los datos del debate siguió también un proceso deductivo-inductivo.

Por otro lado, las unidades de significado que se identificaron y codificaron correspondieron tanto a una sola intervención como a las opiniones de varias profesoras participantes. Se revisaron las citas de cada categoría y sus posibles relaciones.

En cuanto al análisis del cuestionario complementario al debate, este sí fue analizado en función de cada una de las preguntas. Además, los respectivos resultados fueron siendo contrastados con los obtenidos en las respuestas de las preguntas equivalentes del cuestionario aplicado a los alumnos.

Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en las sesiones de observación participante en el aula

El análisis de las notas de campo recogidas en las observaciones de aula se llevó a cabo en dos momentos diferentes. En una primera etapa del proceso de investigación, la revisión de las notas de campo buscó describir el escenario de estudio y el clima del aula. En una segunda fase, las notas de campo fueron analizadas al final del estudio para contrastar los hallazgos obtenidos con el cuestionario a los alumnos y con el grupo de discusión de las profesoras, de acuerdo con los temas centrales de esta Tesis Doctoral.

El análisis inicial del cuaderno de campo consistió en identificar y codificar, de forma inductiva, únicamente aquellos apuntes que describían el contexto del aula en cada uno de los casos A y B: el aula como entorno de trabajo, el tipo de alumnado, la dinámica de la clase y el desempeño docente. El objetivo fue facilitar la interpretación de otros datos de la investigación desde el acercamiento a la realidad concreta donde estos se producían. El segundo análisis de las notas de campo se realizó al final del proceso de investigación. Se consideró conveniente contar primero con los resultados de los datos aportados por los verdaderos protagonistas del fenómeno estudiado y, a su vez, tomar perspectiva de lo observado para poder realizar una mejor interpretación de las anotaciones. De esta manera, los hallazgos obtenidos a partir de las notas de campo sirvieron para corroborar algunos de los resultados más relevantes procedentes de los cuestionarios aplicados a los alumnos y del grupo de discusión de las profesoras.

Análisis e interpretación de documentos

Los documentos analizados al final de esta investigación fueron los listados con las calificaciones de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* de la convocatoria de junio del curso 2016/17 correspondientes a los dos Grupos de estudiantes de los que formaban parte los alumnos de los casos A y B.

El análisis realizado consistió en comparar las calificaciones de los alumnos matriculados en la asignatura sin asistencia regular a clase y de los grupos de alumnos que conformaban cada uno de los casos de estudio.

Integración de resultados y conclusiones

Una vez que se contó con los hallazgos parciales obtenidos del análisis de cada uno de los instrumentos mencionados se procedió a la comparación e integración de resultados con la finalidad de alcanzar unas conclusiones finales. En este último proceso, los hallazgos provenientes de las preguntas cerradas del cuestionario fueron incorporados y tenidos en consideración. Para la determinación de las conclusiones definitivas fueron de utilidad los *memorandos* elaborados durante todo el análisis y los *mapas conceptuales* realizados en NVivo 11 relativos a los siguientes contenidos:

- El contexto de aula en el caso A y el caso B: características de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* impartida en el curso 2016/17 y perfil de los alumnos y las profesoras participantes.
- Las principales causas de la ansiedad lingüística de los alumnos de los casos en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.
- Los principales efectos de la ansiedad lingüística de los alumnos en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.
- Estrategias ante la ansiedad lingüística en el contexto de estudio.

Por otro lado, se consideró necesario verificar las conclusiones alcanzadas ya que, como señalan Rodríguez et al. (2008, p.215), hay que comprobar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad estudiada y que los resultados alcanzados son ciertos. A este respecto, en esta Tesis Doctoral ya se ha aludido al concepto de validez y para que las conclusiones fueran válidas se aplicó la técnica de la triangulación, se comprobaron los hallazgos con las cuatro profesoras participantes y se contrastaron con los de otras investigaciones.

Por último, como síntesis de las principales operaciones llevadas a cabo en el proceso de análisis de los datos cualitativos recogidos en esta investigación se incorpora la Tabla 5.10.

Tabla 5.10. Principales operaciones realizadas en el análisis cualitativo de esta investigación

PRINCIPALES OPERACIONES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS —CASO A Y CASO B—	
REDUCCIÓN DE DATOS	
OPERACIONES REALIZADAS	DESCRIPCIÓN DE LA OPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Codificación de todas las respuestas obtenidas con cada una de las preguntas del cuestionario a alumnos en categorías temáticas emergentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y separación de las unidades de significado (párrafos u oraciones de texto—<i>citas</i>—) relevantes de cada respuesta y etiquetado de las mismas con el código correspondiente a la categoría en la que se querían incluir.
<ul style="list-style-type: none"> • Codificación del conjunto de los datos obtenidos con el cuestionario a alumnos desde un enfoque deductivo e inductivo. • Recodificación de algunos datos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un sistema de categorías temáticas <i>a priori</i> para clasificar los datos relevantes, establecido a partir de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las preguntas de la investigación. ▪ El marco teórico y conceptual previo. ▪ Los instrumentos de investigación empleados. - Establecimiento de nuevas categorías emergentes. - Cambios en el sistema de categorías (fusión y división de categorías y subcategorías). - Recodificación de algunas unidades de información o citas.
<ul style="list-style-type: none"> • Codificación del conjunto de los datos obtenidos en el grupo de discusión desde un enfoque deductivo e inductivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la jerarquía de categorías anterior y de otras que fueron surgiendo. - Recodificación de algunas unidades de información o citas.
<ul style="list-style-type: none"> • Codificación temática inductiva del conjunto de los datos obtenidos en las sesiones de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de las categorías desde los datos. - Recodificación de algunas unidades de información o citas.
DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LOS DATOS	
OPERACIONES REALIZADAS	DESCRIPCIÓN DE LA OPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Disposición de los datos para examinarlos, compararlos, comprobar hipótesis y alcanzar conclusiones parciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de varios elementos para presentar los datos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tablas numéricas ▪ Mapas conceptuales ▪ Matrices o tablas de comparación (elemento pral.)
OBTENCIÓN Y VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES	
OPERACIONES REALIZADAS	DESCRIPCIÓN DE LA OPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción e interpretación de los datos textuales, recuentos, comparaciones, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis e integración de resultados parciales. - Utilización de <i>memorandos</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Verificación de conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobación de la validez mediante la triangulación, el contraste con los resultados de otras investigaciones, etc.

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 6

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Análisis estadístico descriptivo de las respuestas cerradas del cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B: primeros resultados parciales

Los resultados del análisis estadístico se presentan de forma conjunta para los dos casos de estudio A y B con el fin de facilitar la identificación de analogías y diferencias de los dos grupos. Para la presentación de los datos se han utilizado bien tablas con la distribución de frecuencias absolutas y porcentajes o bien gráficos de barras.

Como el orden seguido en el análisis obedece al de las preguntas del cuestionario, los resultados se exponen según este criterio. Para facilitar la exposición se han agrupado en las mismas cuatro secciones del instrumento: aspectos generales de los alumnos; presencia de ansiedad lingüística y sus causas; efectos de la misma y, por último, uso de estrategias frente a este tipo de ansiedad.

En varias de las cuestiones de escala Likert, la correspondiente variable ordinal ha sido analizada como variable nominal previa agrupación de las 4 opciones iniciales de respuesta en solo dos.

6.1.1. Primeros resultados parciales sobre aspectos generales del alumnado de los casos

Como se ha indicado en el Apartado 5.3.2., la sección primera del cuestionario (preguntas de la 1 a la 19) estaba destinada a obtener información relativa a varios aspectos generales de los participantes. A continuación, se presentan los resultados del análisis de las preguntas cerradas y de elección múltiple de este bloque.

Sexo, edad y situación laboral

Las respuestas a las tres primeras preguntas del cuestionario recogieron los datos relativos al sexo, edad y situación laboral de los alumnos de los casos. Como se muestra en la Tabla 6.1, en ambos grupos había un predominio de alumnado femenino. Por otro lado, la práctica totalidad de los participantes, en los dos casos, tenía una edad comprendida entre los 18 y 20 años. La mayoría de los alumnos no trabajaba.

Tabla 6.1. Distribución de frecuencias del sexo, edad y situación laboral de los alumnos de cada caso

Aspectos generales de los estudiantes	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Sexo				
Mujer	21	(65,63)	27	(87,10)
Hombre	11	(34,38)	4	(12,90)
Edad				
De 18 a 20 años	31	(96,88)	29	(93,55)
De 21 a 25 años	1	(3,13)	2	(6,45)
De 26 a 35 años				
De 36 a 45 años				
Más de 45 años				
Situación laboral				
Trabajo a jornada completa				
Trabajo a media jornada	1	(3,13)		
Trabajo a jornada parcial por horas	2	(6,25)	8	(25,81)
Sin trabajo	29	(90,63)	23	(74,19)

Aspectos relativos a su personalidad

En las Tablas 6.2, 6.3 y 6.4 que siguen se muestran los resultados del análisis de los datos recogidos con la pregunta n.º 4 referente a determinados rasgos de personalidad de los estudiantes.

Tabla 6.2. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los alumnos de cada caso (1)

Soy una persona...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	%
	Sociable		Sociable	
Casi nunca	0	(0,00)	0	(0,00)
Algunas veces	4	(12,50)	5	(16,13)
Muchas veces	17	(53,13)	8	(25,81)
Casi siempre	11	(34,38)	18	(58,06)
	Extrovertida		Extrovertida	
Casi nunca	1	(3,13)	1	(3,23)
Algunas veces	12	(37,50)	5	(16,13)
Muchas veces	14	(43,75)	12	(38,71)
Casi siempre	5	(15,63)	13	(41,94)
	Tímida		Tímida	
Casi nunca	6	(18,75)	6	(19,35)
Algunas veces	19	(59,38)	17	(54,84)
Muchas veces	4	(12,50)	7	(22,58)
Casi siempre	3	(9,38)	1	(3,23)
	Introvertida		Introvertida	
Casi nunca	12	(37,50)	18	(58,06)
Algunas veces	16	(50,00)	8	(25,81)
Muchas veces	3	(9,38)	5	(16,13)
Casi siempre	1	(3,13)	0	(0,00)

Como se puede apreciar en la Tabla 6.2 los alumnos del caso A son *sociables* en su conjunto, ya que el 87,51% de los mismos indicaron ser personas sociables *muchas veces* o *casi siempre*. En este rasgo de personalidad coinciden con los alumnos del caso B que manifestaron la misma tendencia a la socialización en un porcentaje del 83,87%. En cuanto a su comportamiento *extrovertido*, en el caso B alrededor del 80% de los estudiantes señalaron serlo *muchas veces* o *casi siempre* frente al 59,38% de los alumnos del caso A. Consecuentemente con lo comentado, los

porcentajes relativos a los rasgos de timidez e introversión son más bajos en los dos grupos de estudiantes. Por otro lado, como se puede observar en la Tabla 6.3, en el caso A, hay un mayor número de alumnos que tienden a ser *muchas veces* o *casi siempre* seguros de sí mismos, optimistas, positivos y organizados frente a los que señalan serlo *casi nunca* o *algunas veces*. En el caso B, la tendencia comentada aparece también pero en menor proporción.

Tabla 6.3. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los alumnos de cada caso (2)

Soy una persona...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
	Segura de mí misma		Segura de mí misma	
Casi nunca	2	(6,25)	1	(3,23)
Algunas veces	9	(28,13)	13	(41,94)
Muchas veces	17	(53,13)	15	(48,39)
Casi siempre	4	(12,50)	2	(6,45)
	Optimista		Optimista	
Casi nunca	0	(0,00)	2	(6,45)
Algunas veces	6	(18,75)	8	(25,81)
Muchas veces	18	(56,25)	15	(48,39)
Casi siempre	8	(25,00)	6	(19,35)
	Positiva		Positiva	
Casi nunca	1	(3,13)	1	(3,23)
Algunas veces	3	(9,38)	9	(29,03)
Muchas veces	21	(65,63)	14	(45,16)
Casi siempre	7	(21,88)	7	(22,58)
	Organizada *		Organizada	
Casi nunca	4	(12,90)	0	(0,00)
Algunas veces	6	(19,35)	13	(41,94)
Muchas veces	7	(22,58)	9	(29,03)
Casi siempre	14	(45,16)	9	(29,03)

* Nota: uno de los 32 alumnos del caso A no contestó al ítem. Porcentaje sobre 31 alumnos.

En la Tabla 6.4, lo que destaca, en primer lugar, es el hecho de que el 97% de los participantes en los dos casos de estudio señalan que son empáticos *muchas veces* o *casi siempre*. Por otro lado, en los dos grupos A y B, es superior el número de los que se definen como *autoexigentes* casi siempre o en la mayoría de las ocasiones, un 74,19% y 77,42%, respectivamente. En cuanto al rasgo de personalidad relativo a ser tolerante con los propios errores, se observa una diferencia menor entre los porcentajes agrupados de las opciones de respuesta *casi nunca* y *algunas veces*, por un lado, y los de *muchas veces* o *casi siempre*, por otro. Encontramos que el 59,38% de los alumnos del caso A tienen un perfil *tolerante*. En el caso B es el 67,74%.

Tabla 6.4. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los alumnos de cada caso (3)

Soy una persona...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
	Autoexigente*		Autoexigente	
Casi nunca	0	(0,00)	0	(0,00)
Algunas veces	8	(25,81)	7	(22,58)
Muchas veces	12	(38,71)	12	(38,71)
Casi siempre	11	(35,48)	12	(38,71)
	Empática		Empática	
Casi nunca	1	(3,13)	0	(0,00)
Algunas veces	0	(0,00)	1	(3,23)
Muchas veces	16	(50,00)	13	(41,94)
Casi siempre	15	(46,88)	17	(54,84)
	Tolerante con mis errores		Tolerante con mis errores	
Casi nunca	1	(3,13)	1	(3,23)
Algunas veces	12	(37,50)	9	(29,03)
Muchas veces	16	(50,00)	16	(51,61)
Casi siempre	3	(9,38)	5	(16,13)

* Nota: uno de los 32 alumnos del caso A no contestó al ítem. Porcentaje sobre 31 alumnos.

Aspectos relativos a la personalidad del alumno como estudiante de la asignatura

En las Tablas 6.5, 6.6 y 6.7 aparecen los resultados del análisis de los ítems correspondientes a la pregunta n.º 5 relativa a la personalidad estudiantil del alumno dentro del contexto de la asignatura. La Tabla 6.5 muestra, para los dos casos A y B, un porcentaje superior de alumnos de *perfil no participativo*. Por otro lado, en el grupo A, el porcentaje de alumnos que dicen sentirse *muchas veces* o *casi siempre* seguros de sí mismos es del 45,16 % y en el grupo B del 36,67%. En ambos casos destaca el alto porcentaje de estudiantes que manifiestan relacionarse bien *muchas veces* o *casi siempre* tanto con el resto de sus compañeros como con las docentes.

Tabla 6.5. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los participantes como estudiantes de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* para cada caso de estudio (1)

Soy un/a estudiante...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
	Participativo/a		Participativo/a	
Casi nunca	3	(9,38)	2	(6,45)
Algunas veces	18	(56,25)	19	(61,29)
Muchas veces	5	(15,63)	7	(22,58)
Casi siempre	6	(18,75)	3	(9,68)
	Me relaciono bien con los compañeros			
Casi nunca	0	(0,00)	0	(0,00)
Algunas veces	3	(9,38)	2	(6,45)
Muchas veces	13	(40,63)	20	(64,52)
Casi siempre	16	(50,00)	9	(29,03)
	Me relaciono bien con los docentes			
Casi nunca	1	(3,13)	0	(0,00)
Algunas veces	1	(3,13)	5	(16,13)
Muchas veces	15	(46,88)	14	(45,16)
Casi siempre	15	(46,88)	12	(38,71)
	Seguro/a de mí mismo/a*		Seguro/a de mí mismo/a**	
Casi nunca	2	(6,45)	4	(13,33)
Algunas veces	15	(48,39)	15	(50,00)
Muchas veces	10	(32,26)	8	(26,67)
Casi siempre	4	(12,90)	3	(10,00)

* Nota: uno de los 32 alumnos del caso A no contestó al ítem. Porcentaje sobre 31 alumnos.

** Uno de los 31 alumnos del caso B no contestó al ítem. Porcentaje sobre 30 alumnos.

Respecto a otras características personales de los participantes como estudiantes de la asignatura, recogidas en la Tabla 6.6, hay que señalar que el 46,88% de los alumnos del caso A y el 38,71 de los del caso B se consideran *muchas veces* o *casi siempre* constantes en el estudio. Además, el 81,26% de los alumnos del grupo A y el 61,29 % de los del grupo B dicen ser con frecuencia disciplinados. En cuanto al hecho de tener una actitud optimista ante la asignatura, el 71,88% de los estudiantes del caso A dicen tenerla *muchas veces* o *casi siempre*. Este porcentaje en el caso B es del 61,29%. También, en los dos casos, el porcentaje de participantes que muestra, frecuentemente, una actitud positiva ante la asignatura es más elevado que el de aquellos que solo la tienen *algunas veces* o *casi nunca*.

Tabla 6.6. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los participantes como estudiantes de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* para cada caso de estudio (2)

Soy un/a estudiante...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
	Constante en el estudio			
Casi nunca	3	(9,38)	1	(3,23)
Algunas veces	14	(43,75)	18	(58,06)
Muchas veces	10	(31,25)	11	(35,48)
Casi siempre	5	(15,63)	1	(3,23)
	Optimista		Optimista	
Casi nunca	1	(3,13)	1	(3,23)
Algunas veces	8	(25,00)	11	(35,48)
Muchas veces	17	(53,13)	16	(51,61)
Casi siempre	6	(18,75)	3	(9,68)
	Positivo/a*		Positivo/a*	
Casi nunca	1	(3,23)	1	(3,23)
Algunas veces	6	(19,35)	10	(32,26)
Muchas veces	20	(64,52)	16	(51,61)
Casi siempre	4	(12,90)	4	(12,90)
	Disciplinado/a		Disciplinado/a	
Casi nunca	1	(3,13)	0	(0,00)
Algunas veces	5	(15,63)	12	(38,71)
Muchas veces	17	(53,13)	16	(51,61)
Casi siempre	9	(28,13)	3	(9,68)

* Nota: uno de los 32 alumnos del caso A no contestó al ítem. Porcentaje sobre 31 alumnos.

Respecto a las cualidades personales de *autoexigencia* y *empatía* referidas ahora a la condición particular de estudiante de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* (Tabla 6.7), se puede observar que los resultados se corresponden, a grandes rasgos, con los obtenidos en relación con estas mismas cualidades a nivel de personalidad general (Tabla 6.4). Sin embargo, los porcentajes de la Tabla 6.7 correspondientes al ítem *tolerante con mis errores* poseen menor similitud con sus equivalentes de la Tabla 6.4 que los anteriormente comentados. Esta diferencia se traduce en una mayor transigencia de los participantes, tanto en el caso A como en el B, ante los errores que comenten dentro del contexto de la asignatura que ocupa a esta Tesis Doctoral.

Tabla 6.7. Distribución de frecuencias de los rasgos de personalidad de los participantes como estudiantes de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* para cada caso de estudio (3)

Soy un/a estudiante...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
	Autoexigente*		Autoexigente	
Casi nunca	1	(3,23)	0	(0,00)
Algunas veces	9	(29,03)	9	(29,03)
Muchas veces	13	(41,94)	13	(41,94)
Casi siempre	8	(25,81)	9	(29,03)
	Empático/a *		Empático/a	
Casi nunca	1	(3,23)	0	(0,00)
Algunas veces	2	(6,45)	2	(6,45)
Muchas veces	17	(54,84)	15	(48,39)
Casi siempre	11	(35,48)	14	(45,16)
	Tolerante con mis errores			
Casi nunca	0	(0,00)	1	(3,23)
Algunas veces	8	(25,00)	5	(16,13)
Muchas veces	19	(59,38)	19	(61,29)
Casi siempre	5	(15,63)	6	(19,35)

* Nota: uno de los 32 alumnos del caso A no contestó al ítem. Porcentaje sobre 31 alumnos.

Uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos

La pregunta n.º 6 del cuestionario recogió datos sobre la frecuencia con la que los alumnos participantes utilizaban determinadas estrategias de aprendizaje en relación con la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. El análisis de esta información (Tabla 6.8) aportó como resultado global que respecto a cada una de las estrategias propuestas los alumnos de los casos se dividían en dos grandes grupos relativamente equilibrados: los que hacían uso de la estrategia de forma habitual y los que recurrían a ella de forma más esporádica.

Tabla 6.8. Distribución de frecuencias del uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* para cada caso de estudio

Soy un/a estudiante que...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Planifico las tareas				
Casi nunca	1	(3,13)	1	(3,23)
Algunas veces	16	(50,00)	13	(41,94)
Muchas veces	12	(37,50)	15	(48,39)
Casi siempre	3	(9,38)	2	(6,45)
Reflexiono sobre lo que aprendo				
Casi nunca	1	(3,13)	1	(3,23)
Algunas veces	12	(37,50)	12	(38,71)
Muchas veces	17	(53,13)	15	(48,39)
Casi siempre	2	(6,25)	3	(9,68)
Busco formas de practicar lo aprendido en clase				
Casi nunca	1	(3,13)	2	(6,45)
Algunas veces	18	(56,25)	14	(45,16)
Muchas veces	10	(31,25)	12	(38,71)
Casi siempre	3	(9,38)	3	(9,68)
Analizo y reconozco la finalidad de los ejercicios o tareas que realizamos en clase				
Casi nunca	2	(6,25)	1	(3,23)
Algunas veces	16	(50,00)	14	(45,16)
Muchas veces	12	(37,50)	14	(45,16)
Casi siempre	2	(6,25)	2	(6,45)

Entornos de aprendizaje de inglés de los alumnos participantes

El análisis de los datos proporcionados por la pregunta n.º 7, en la que se preguntaba a los alumnos dónde habían aprendido inglés hasta ese momento (sin contar la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* que estaban cursando), se muestra en la Tabla 6.9 que sigue.

Tabla 6.9. Distribución de frecuencias de los entornos de aprendizaje de inglés de los alumnos de cada caso

He aprendido inglés en...	Estudiantes Caso A (N = 32)	Estudiantes Caso B (N = 31)
	<i>f</i>	<i>f</i>
En el colegio y/o instituto		
En España u otro país de habla no inglesa	28	27
En un país de habla inglesa		
En los dos casos anteriores	4	3
En la universidad (sin contar la asignatura I.E.P. I)		
En España u otro país de habla no inglesa	22	22
En un país de habla inglesa		
En los dos casos anteriores		
En una Escuela Oficial de Idiomas (Solo cabía esta opción para España)	13	17
En una academia de inglés/ en clases particulares		
En España u otro país de habla no inglesa	24	26
En un país de habla inglesa		
En los dos casos anteriores		
En un puesto de trabajo		
En España u otro país de habla no inglesa	5	8
En un país de habla inglesa		
En los dos casos anteriores		
En un curso puntual de inglés		
En España u otro país de habla no inglesa	9	11
En un país de habla inglesa		
En los dos casos anteriores		1
Viajando		
En España u otro país de habla no inglesa	3	8
En un país de habla inglesa	8	3
En los dos casos anteriores	5	6

Se puede comprobar que, con valores similares para los dos casos A y B, un número elevado de participantes señalaron, aparte del colegio e instituto, otras opciones de formación complementarias para el aprendizaje de inglés, que fueron: la propia *universidad*, la *Escuela Oficial de Idiomas* y una *academia de inglés o clases particulares*. Además, 9 alumnos del caso A y 12 del caso B marcaron *un curso puntual de inglés*. El aprendizaje de la lengua meta para los alumnos de los dos casos de estudio ha tenido lugar, prácticamente, solo en España u otro país de habla no inglesa, siendo muy escaso el aprendizaje logrado en países angloparlantes. Únicamente 4 alumnos de caso A y 3 del caso B apuntaron haber aprendido la lengua meta en un colegio o instituto de lengua nativa inglés, a los que hay que añadir el estudiante que marcó la opción de un curso puntual en un país de habla inglesa. Por otro lado, *los viajes* habían brindado la oportunidad de aprender inglés, en países de habla inglesa, a 13 alumnos del caso A y a 9 alumnos del caso B.

Nivel de inglés autopercebido

La siguiente cuestión formulada a los estudiantes, la n.º 8, les pedía que señalaran el nivel al que creían que correspondían sus conocimientos de inglés de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Tal y como se muestra en la Tabla 6.10, las respuestas obtenidas en los dos casos de estudio apuntan que respecto a la destreza de expresión oral el porcentaje más elevado de alumnos, un 46,88 % en el caso A y un 45,16 % en el caso B, cree poseer un nivel B1. Alrededor de la otra mitad de los participantes del caso A se reparte con el mismo porcentaje del 21,88% entre un nivel A2 y un nivel B2. Además, 2 alumnos marcaron la opción A1 y otro señaló tener un nivel C1. Respecto al caso B, el 54,84% restante se reparte entre el nivel A1 (9,68%), A2 (25,81%) y B2 (19,35%).

En lo que concierne al nivel de inglés autopercebido por los estudiantes del caso A para el resto de las destrezas, se puede apreciar que los porcentajes más altos en relación con la comprensión oral y escrita se concentran, en primer lugar, en el nivel B2 y, después, en el nivel B1. En el caso de la destreza de expresión escrita es al revés, el porcentaje de alumnos que seleccionaron el nivel B1 es del 56,25% frente al 34,38% que marcaron el nivel B2.

Por su parte, los alumnos del caso B obtienen el porcentaje más elevado para el resto de las destrezas (comprensión oral, expresión y comprensión escrita) en el nivel B1. En segundo lugar, para la comprensión y expresión escrita, en el nivel B2 y, por último, para la comprensión oral en los niveles A2 y B2 con el mismo porcentaje del 22,58%.

En resumen, los alumnos del caso A señalan poseer un nivel de inglés en cada una de las cuatro destrezas de la lengua más elevado que el que se adjudican los participantes del caso B.

Tabla 6.10. Distribución de frecuencias del nivel de inglés autopercebido por los estudiantes de cada caso

Nivel de inglés autopercebido	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
<i>Expresión oral (speaking)</i>				
Nivel A1	2	(6,25)	3	(9,68)
Nivel A2	7	(21,88)	8	(25,81)
Nivel B1	15	(46,88)	14	(45,16)
Nivel B2	7	(21,88)	6	(19,35)
Nivel C1	1	(3,13)	0	(0,00)
Nivel C2	0	(0,00)	0	(0,00)
<i>Comprensión oral (listening)</i>				
Nivel A1	1	(3,13)	3	(9,68)
Nivel A2	7	(21,88)	7	(22,58)
Nivel B1	10	(31,25)	14	(45,16)
Nivel B2	12	(37,50)	7	(22,58)
Nivel C1	2	(6,25)	0	(0,00)
Nivel C2	0	(0,00)	0	(0,00)
<i>Expresión escrita (writing)</i>				
Nivel A1	0	(0,00)	2	(6,45)
Nivel A2	3	(9,38)	2	(6,45)
Nivel B1	18	(56,25)	21	(67,74)
Nivel B2	11	(34,38)	6	(19,35)
Nivel C1	0	(0,00)	0	(0,00)
Nivel C2	0	(0,00)	0	(0,00)
<i>Comprensión escrita (reading)</i>				
Nivel A1	0	(0,00)	2	(6,45)
Nivel A2	1	(3,13)	2	(6,45)
Nivel B1	14	(43,75)	18	(58,06)
Nivel B2	17	(53,13)	8	(25,81)
Nivel C1	0	(0,00)	1	(3,23)
Nivel C2	0	(0,00)	0	(0,00)

Gusto por el aprendizaje de inglés

La pregunta n.º 9 tenía por objetivo recoger información relativa a cuánto les gustaba a los participantes, en general, aprender inglés. En la Tabla 6.11, se puede observar que el 84,38% de los estudiantes del caso A respondieron *bastante* o *mucho*. En el caso B, estas respuestas las dieron el 73,33% de los alumnos.

Tabla 6.11. Distribución de frecuencias del gusto por el aprendizaje de inglés de los alumnos de cada caso

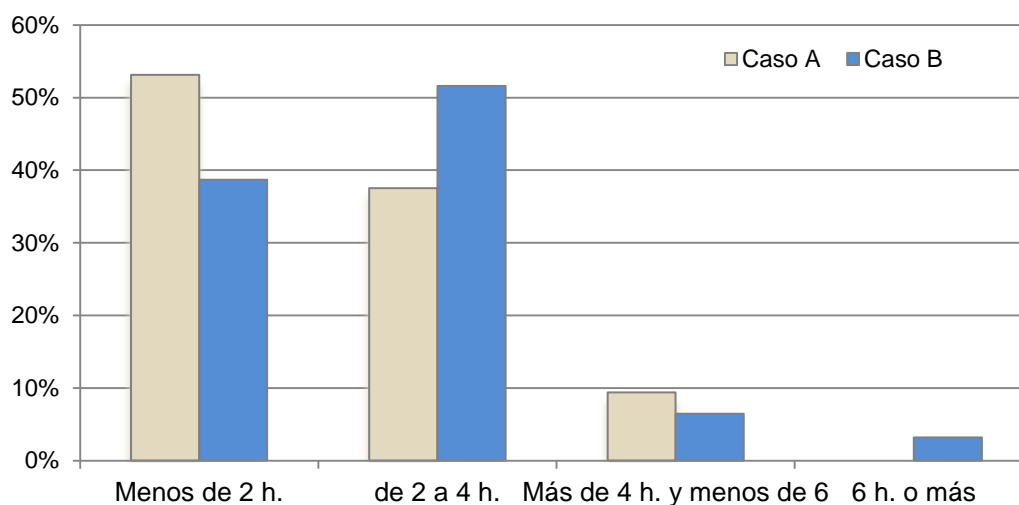
Gusto por el Aprendizaje de inglés	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)*	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nada	1	(3,13)	0	(0,00)
Poco	4	(12,50)	8	(26,67)
Bastante	21	(65,63)	16	(53,33)
Mucho	6	(18,75)	6	(20,00)

* Nota: uno de los 31 alumnos del Caso B no contestó a la pregunta. Porcentaje sobre 30 alumnos.

Tiempo dedicado a la asignatura Inglés en Educación Primaria I

Del análisis de los datos recabados con la pregunta n.º 11 (Figura 6.1) es destacable que un porcentaje amplio de los estudiantes del caso A (53,13 %) dedicaba al estudio o preparación de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* menos de 2 horas a la semana. Este porcentaje en el caso B descendía al 38,71 %.

Figura 6.1. Horas semanales (sin contar las horas lectivas) dedicadas por los alumnos de cada caso al estudio o preparación de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*



Calificaciones de inglés de los participantes

Con las preguntas n.º 12, 13 y 14 del cuestionario se recolectó información referida a la última calificación obtenida por los alumnos de los casos en una asignatura de inglés como lengua extranjera. Para contextualizar esa nota de inglés se pidió a los participantes que señalaran los estudios en los que habían cursado la asignatura de inglés, la fecha de finalización de los mismos y la calificación media del expediente académico correspondiente. La Tabla 6.12 resume las respuestas.

Tabla 6.12. Información relativa a la última calificación en inglés de los participantes de los casos antes de cursar la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*

Datos sobre la última calificación en inglés de los alumnos antes de cursar la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	Estudiantes Caso A (N = 32)	Estudiantes Caso B (N = 31)
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
Últimos estudios en los que cursé la asignatura inglés		
Bachillerato	29 (90,63)	31 (100,00)
Ciclo formativo	0	0
Grado Universitario	0	0
Diplomatura o licenciatura	1 (3,13)	0
Otro	2 (6,25)	0
Fecha de finalización*		
Año 2017	4	4
Año 2016	22	24
Año 2015	3	1
Año 2014	1	2
Nota media del expediente**		
Menos de 5	0	1 (3,33)
≥ 5 y < 7	8 (25,00)	11 (36,67)
≥ 7 y < 9	20 (62,50)	17 (56,67)
≥ 9	4 (12,50)	1 (3,33)
Nota de inglés***		
Menos de 5	0	1 (3,45)
≥ 5 y < 7	14 (45,16)	18 (62,07)
≥ 7 y < 9	15 (48,39)	9 (31,03)
≥ 9	2 (6,45)	1 (3,45)

* Respecto a la fecha de finalización, se detecta un error por parte de los alumnos que marcaron el año 2017 y, por consiguiente, no se recogen los porcentajes correspondientes.

** Uno de los 31 alumnos del Caso B no contestó al ítem. Porcentaje sobre 30 alumnos.

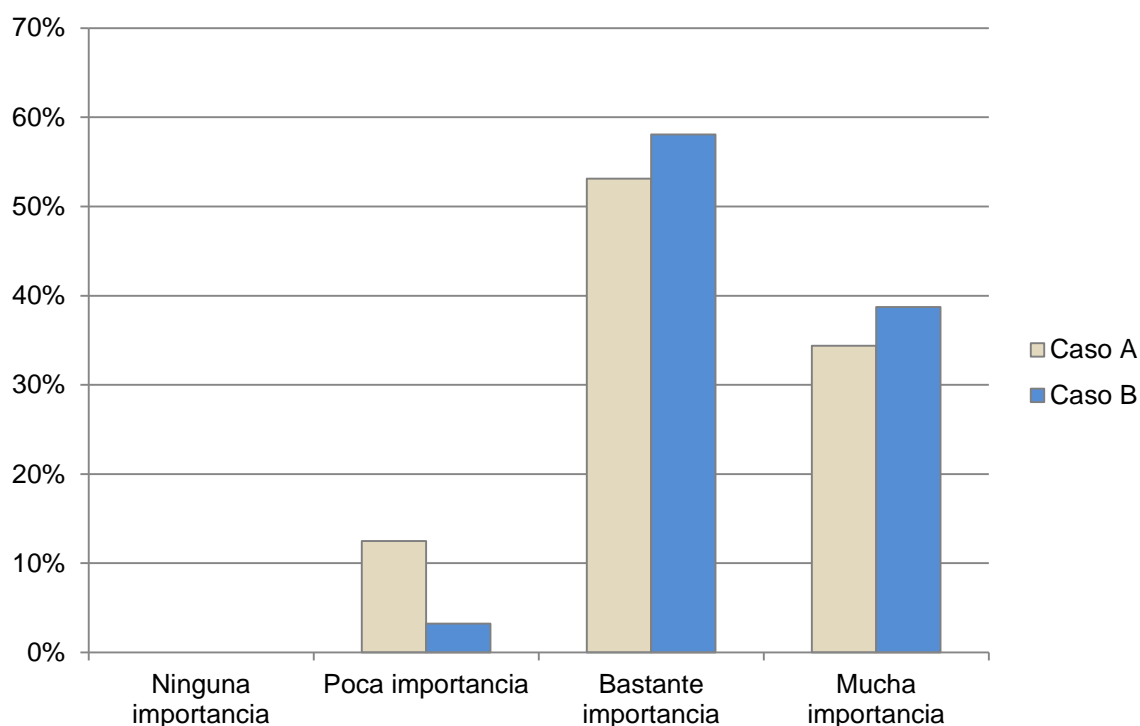
*** Uno de los 32 alumnos del Caso A no contestó al ítem. Porcentaje sobre 31 alumnos. Dos de los 31 alumnos del Caso B no contestaron al ítem. Porcentaje sobre 29 alumnos.

En los dos casos de estudio, salvo algunas excepciones, los alumnos habían cursado por última vez la lengua extranjera inglés en el curso de Bachillerato del año académico 2015/16. Respecto al último curso con inglés señalado, el 75% de alumnos del caso A obtuvieron una nota media de *Notable* o *Sobresaliente* en su expediente académico. Este porcentaje fue del 54,84 % en relación con la nota de inglés. En el grupo B, las medias de notable o sobresaliente fueron obtenidas por menos alumnos: en lo relativo a la nota media del expediente, por el 60% de los estudiantes y en lo que concierne a la nota de inglés por el 34,48%.

Importancia concedida por los alumnos a la calificación de la asignatura

Por otro lado, el análisis de las respuestas de los alumnos a la pregunta n.º 15 en la que se les pedía que señalaran la importancia que para ellos tenía la calificación que pudieran obtener en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* muestra en la Figura 6.2 que, de forma muy amplia, tanto para los estudiantes del caso A como para los del caso B, esta nota era un factor importante.

Figura 6.2. Importancia dada por los alumnos de cada caso a la calificación que pudieran obtener en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*



Métodos preferidos por los alumnos para el aprendizaje de inglés

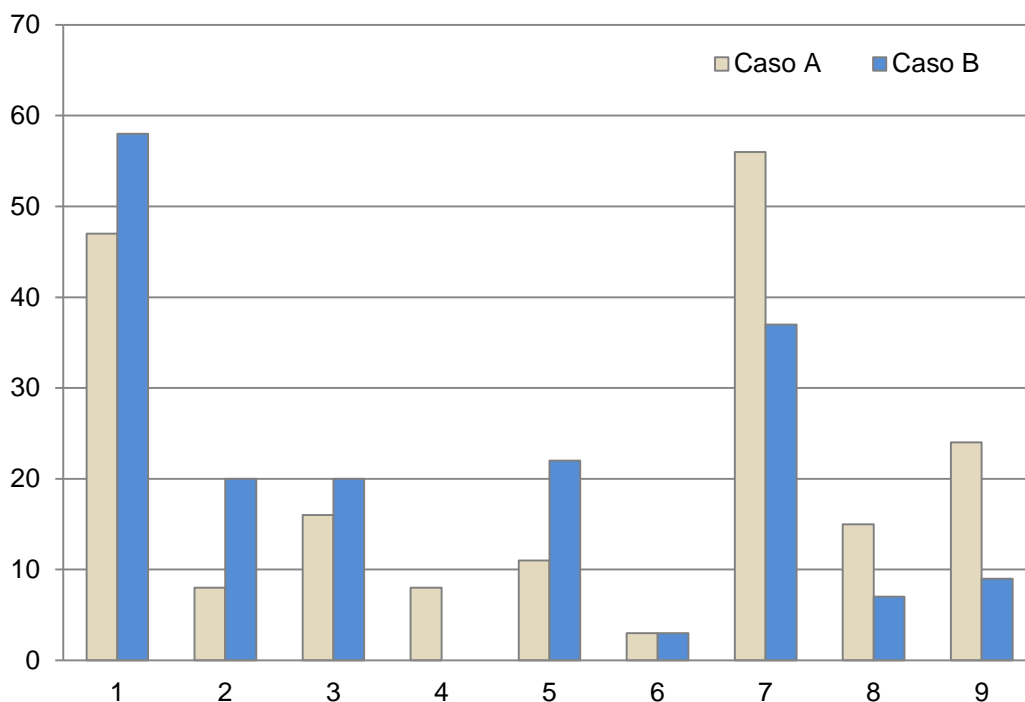
Las preguntas n.º 16 y n.º 17 del cuestionario recogieron datos sobre los métodos y estrategias que, según los participantes, les ayudaban más, bien dentro o fuera del aula, a mejorar su inglés. La primera de estas cuestiones era una pregunta de elección múltiple con un abanico de respuestas que ofrecía un ítem abierto mediante la opción de *otro/s*. La Tabla 6.13 siguiente muestra los resultados del análisis descriptivo llevado a cabo con las correspondientes respuestas.

Tabla 6.13. Distribución de frecuencias de los métodos y estrategias señalados por los alumnos de cada caso como más útiles para mejorar su inglés

<i>Métodos o estrategias que más me ayudan a mejorar mi inglés</i>	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Conversación en parejas	23	(71,88)	25	(80,65)
Fichas de gramática	12	(37,50)	12	(38,71)
Traducción de textos	8	(25,00)	9	(29,03)
Lectura de libros en inglés	13	(40,63)	15	(48,39)
Películas o series subtituladas	27	(84,38)	22	(70,97)
Lecturas de blogs	3	(9,38)	3	(9,68)
Conversación por <i>skype</i> con hablantes de otros países	4	(12,50)	8	(25,81)
Vídeos <i>YouTube</i>	20	(64,52)	15	(48,39)
<i>Podcasts</i>	-	-	1	(3,23)
Otro: trabajar oralmente en pequeños grupos	-	-	1	(3,23)
Otro: hacer proyectos en inglés	-	-	1	(3,23)
Otro: conversaciones en grupo	-	-	1	(3,23)

El orden en el que los métodos o estrategias aparecen en la Tabla 6.13 corresponde al asignado en la correspondiente pregunta n.º 16 de la encuesta. Hay que destacar que, en el caso A, *las películas o series subtituladas, la conversación en parejas* y los *vídeos YouTube* fueron señalados, por un mayor porcentaje de alumnos, como los métodos más útiles para mejorar su inglés. Respecto al caso B, los estudiantes marcaron, principalmente, *la conversación en parejas, las películas o series subtituladas* y, en igual número, los *vídeos YouTube* y la *lectura de libros en inglés*.

En la siguiente pregunta, se solicitó a los participantes que de todos los métodos o estrategias marcados en la pregunta n.º 16, indicaran aquellos que fueran los tres más relevantes y que lo hicieran según su orden de importancia (Figura 6.3).

Figura 6.3. Métodos más relevantes para aprender inglés según los alumnos de cada caso de estudio

1. Conversación en parejas; 2. Conversación por *Skype*; 3. Fichas de gramática; 4. Lectura de blogs; 5. Lectura libros; 6. Otro; 7. Películas o series subtituladas; 8. Traducción de textos; 9. Vídeos *YouTube*.

Para elaborar la Figura 6.3 se ponderaron con 3 puntos las opciones elegidas por los participantes en primer lugar, con 2 puntos las seleccionadas en segundo lugar y con 1 punto la tercera opción marcada. El cálculo total ponderado del conjunto de respuestas dadas por los alumnos a la pregunta n.º 17 pone de relieve cómo *la conversación en parejas* y *las películas o series subtituladas* son, con una diferencia notable, las opciones preferidas por los participantes de los dos casos de estudio. Si bien, hay que indicar que, en el caso A, los alumnos señalaron, en primer lugar, *las películas o series subtituladas*, mientras que en el caso B, fue *la conversación en parejas*.

Por otro lado, al analizar, únicamente, las opciones marcadas por los alumnos como más importantes se obtuvieron, prácticamente, los mismos resultados que al hacer el análisis ponderado anteriormente descrito. Por ello, se podría decir respecto a los dos casos de estudio que, aproximadamente, dos tercios de los participantes encuentran como más relevantes para el aprendizaje de la lengua inglesa *las películas o series subtituladas* y *la conversación en parejas*.

Preferencias de los alumnos respecto a las actividades realizadas en el aula

Del análisis de las contestaciones a la pregunta n.º 18 del cuestionario — *¿Te gustan las actividades de las clases de Inglés en Educación Primaria I?*— se desprende la existencia de ciertas preferencias por parte del alumnado. Dado el amplio número de actividades valoradas, los resultados se muestran repartidos en tres Tablas, la 6.14, la 6.15 y la 6.16.

Tabla 6.14. Preferencias de los alumnos de cada caso respecto a las actividades realizadas en clase (1)

Me gusta la actividad...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	f	%	f	%
Lectura en voz alta*				
Nada	2	(7,69)	2	(6,45)
Poco	2	(7,69)	9	(29,03)
Bastante	8	(30,77)	17	(54,84)
Mucho		0	3	(9,68)
No hemos realizado	14	(53,85)		
Conversación en parejas				
Nada		0		0
Poco	2	(6,25)	7	(22,58)
Bastante	15	(46,88)	13	(41,94)
Mucho	15	(46,88)	11	(35,48)
Conversación en pequeños grupos				
Nada		0		0
Poco	1	(3,13)	6	(19,35)
Bastante	16	(50,00)	14	(45,16)
Mucho	15	(46,88)	11	(35,48)
Debates en grupo grande				
Nada	6	(18,75)	4	(12,90)
Poco	5	(15,63)	10	(32,26)
Bastante	11	(34,38)	10	(32,26)
Mucho	7	(21,88)	4	(12,90)
No hemos realizado	3	(9,38)	3	(9,68)
Exposiciones de alumnos				
Nada	2	(6,25)		0
Poco	11	(34,38)	13	(41,94)
Bastante	14	(43,75)	12	(38,71)
Mucho	5	(15,63)	6	(19,35)
Ejercicios de gramática				
Nada	1	(3,13)	1	(3,23)
Poco	9	(28,13)	6	(19,35)
Bastante	12	(37,50)	13	(41,94)
Mucho	3	(9,38)	11	(35,48)
No hemos realizado	7	(21,88)		-
Explicaciones de puntos de gramática				
Nada	1	(3,13)	1	(3,23)
Poco	8	(25,00)	4	(12,90)
Bastante	7	(21,88)	14	(45,16)
Mucho	5	(15,63)	9	(29,03)
No hemos realizado	11	(34,38)	3	(9,68)
Presentaciones Power Point profesora**				
Nada		0	2	(6,67)
Poco	6	(18,75)	3	(10,00)
Bastante	10	(31,25)	10	(33,33)
Mucho	6	(18,75)	8	(26,67)
No hemos realizado	10	(31,25)	7	(23,33)

Tabla 6.15. Preferencias de los alumnos de cada caso respecto a las actividades realizadas en clase (2)

Me gusta la actividad...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	f	%	f	%
Ejercicios de fonética***				
Nada	5	(16,13)	4	(12,90)
Poco	8	(25,81)	16	(51,61)
Bastante	10	(32,26)	6	(19,35)
Mucho	8	(25,81)	5	(16,13)
Actividades de uso de la lengua**				
Nada		0		0
Poco	4	(12,50)	9	(30,00)
Bastante	21	(65,63)	13	(43,33)
Mucho	7	(21,88)	5	(16,67)
No hemos realizado		-	3	(10,00)
Tareas de producción escrita				
Nada	2	(6,25)	1	(3,23)
Poco	9	(28,13)	5	(16,13)
Bastante	16	(50,00)	13	(41,94)
Mucho	5	(15,63)	8	(25,81)
No hemos realizado		-	4	(12,90)
Actividades de autoevaluación**				
Nada		0	1	(3,33)
Poco	10	(31,25)	3	(10,00)
Bastante	10	(31,25)	6	(20,00)
Mucho	4	(12,50)	11	(36,67)
No hemos realizado	8	(25,00)	9	(30,00)
Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje				
Nada	3	(9,38)		0
Poco	5	(15,63)	8	(25,81)
Bastante	11	(34,38)	8	(25,81)
Mucho	5	(15,63)	8	(25,81)
No hemos realizado	8	(25,00)	7	(22,58)
Ejercicios de comprensión escrita				
Nada		0		0
Poco	4	(12,50)	4	(12,90)
Bastante	18	(56,25)	15	(48,39)
Mucho	8	(25,00)	12	(38,71)
No hemos realizado	2	(6,25)		-
Actividades de comprensión oral (Podcasts, vídeos YouTube, etc.)				
Nada	1	(3,13)	1	(3,23)
Poco	2	(6,25)	4	(12,90)
Bastante	13	(40,63)	9	(29,03)
Mucho	16	(50,00)	17	(54,84)
Visionado de películas				
Nada		0		0
Poco	1	(3,13)		0
Bastante	5	(15,63)	7	(22,58)
Mucho	5	(15,63)	10	(32,26)
No hemos realizado	21	(65,63)	14	(45,16)
Tareas con libro de texto				
Nada		0		0
Poco	7	(21,88)	8	(25,81)
Bastante	3	(9,38)	9	(29,03)
Mucho	4	(12,50)	6	(19,35)
No hemos realizado	18	(56,25)	8	(25,81)
Tareas con dossier**				
Nada		0		0
Poco	1	(31,25)	8	(26,67)
Bastante	16	(50,00)	14	(46,67)
Mucho	6	(18,75)	8	(26,67)

Tabla 6.16. Preferencias de los alumnos de cada caso respecto a las actividades realizadas en clase (3)

Me gusta la actividad...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	f	%	f	%
Actividades con herramientas TIC				
Nada		0		0
Poco	1	(3,13)	8	(25,81)
Bastante	16	(50,00)	4	(12,90)
Mucho	12	(37,50)	15	(48,39)
No hemos realizado	3	(9,38)	4	(12,90)
<i>Role-plays</i> (juegos de rol)**				
Nada		0	2	(6,67)
Poco	2	(6,25)	8	(26,67)
Bastante	6	(18,75)	3	(10,00)
Mucho	10	(31,25)	8	(26,67)
No hemos realizado	14	(43,75)	9	(30,00)
Juegos				
Nada		0		0
Poco	2	(6,25)	4	(12,90)
Bastante	6	(18,75)	11	(35,48)
Mucho	22	(68,75)	14	(45,16)
No hemos realizado	2	(6,25)	2	(6,45)

* Seis de los 32 alumnos del Caso A no contestaron al ítem.

** Uno de los 31 alumnos del Caso B no contestó al ítem.

*** Uno de los 32 alumnos del Caso A no contestó al ítem.

De la variedad de actividades que se realizaban en las sesiones lectivas de la asignatura las que más gustaron a los alumnos del caso A fueron las siguientes:

- *La conversación en parejas.* Quince alumnos expresaron que les gustaba *mucho* y otros 15 marcaron *bastante*;
- *La conversación en pequeños grupo.* Quince estudiantes señalaron *mucho* y 16 *bastante*;
- *Las actividades de uso de la lengua,* con 7 respuestas en la opción *mucho* y 21 en *bastante*;
- *Las actividades de comprensión oral (podcasts, vídeos YouTube, etc.).* Dieciséis alumnos apuntaron que les gustaban *mucho* y 13 marcaron *bastante*;
- *Las actividades con herramientas TIC,* con el resultado de 12 respuestas marcadas en *mucho* y 16 en *bastante*;
- *Los juegos.* Veintidós alumnos señalaron *mucho* y 6 *bastante*.

En lo que respecta al caso B, las preferencias de los estudiantes que, en general, guardan similitud con las del grupo A, fueron las que siguen:

- *La conversación en parejas.* Once alumnos marcaron *mucho* y 13 *bastante*;
- *La conversación en pequeños grupos.* También fueron 11 los que seleccionaron la opción *mucho*, además de los 14 que marcaron *bastante*;

- *Los ejercicios de comprensión escrita*, para los que 12 estudiantes seleccionaron *mucho* y otros 15 *bastante*;
- *Las actividades de comprensión oral (podcasts, vídeos YouTube, etc.)*. La opción *mucho* fue marcada por 17 alumnos y la de *bastante* por 9;
- *Los juegos*. Catorce estudiantes expresaron que les gustaban *mucho* y 11 *bastante*.

En lo que concierne a las actividades de clase que, en su conjunto, gustaron menos a los alumnos participantes, las frecuencias de las tablas muestran lo siguiente para el caso A:

- *Los debates en grupo grande*. Seis estudiantes respondieron que no les gustaban *nada* y otros 5 que *poco*;
- *Las exposiciones por parte de los alumnos*. Dos alumnos marcaron *nada* y 11 la opción *poco*.
- *Los ejercicios de fonética*, con 5 alumnos que contestaron *nada* y 8 que seleccionaron la opción *poco*.

En el caso B, los datos evidencian que las actividades que menos gustaron a los alumnos son las siguientes:

- *Los debates en grupo grande*. Cuatro participantes contestaron *nada* y 10 marcaron la opción *poco*;
- *Las exposiciones por parte de los alumnos*. Si bien ningún estudiante marcó *nada*, fueron trece los que señalaron la opción *poco*.
- *Los ejercicios de fonética*, con 4 alumnos que eligieron *nada* y 16 que seleccionaron la opción *poco*.

Como se desprende de lo expuesto en las líneas anteriores, los alumnos participantes en los dos casos de estudio A y B también coinciden en los tipos de actividades que menos les gustaban de entre todas aquellas con las que se trabajaba la lengua meta inglés en las sesiones lectivas de la asignatura.

Los datos obtenidos con esta pregunta revelaron que en las clases de la asignatura un porcentaje importante de alumnos no disfrutaba los debates en gran grupo, las exposiciones por parte de los estudiantes y los ejercicios de fonética. Esta información fue el punto de partida para indagar en la influencia que este tipo de actividades podía ejercer en la ansiedad lingüística.

6.1.2. Primeros resultados parciales sobre la presencia de ansiedad lingüística y sus causas

La presencia de ansiedad lingüística en el caso A y el caso B

Como ya se ha destacado anteriormente, el objetivo final de esta Tesis Doctoral no era medir con precisión el grado de ansiedad experimentada por los estudiantes. Sin embargo, sí interesaba conocer de forma general la intensidad de los sentimientos de ansiedad lingüística de los participantes.

El análisis descriptivo de los datos obtenidos con la pregunta n.º 20 del cuestionario —*Marca el nivel general de ansiedad lingüística que experimentas en las clases de Inglés en Educación Primaria I*— dio como resultados los recogidos en la Tabla 6.17.

Tabla 6.17. Distribución de frecuencias del nivel general de ansiedad lingüística experimentada por los estudiantes de cada caso de estudio

Nivel de ansiedad lingüística	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nada de ansiedad*	5	(15,63)	1	(3,23)
Poca ansiedad	13	(40,63)	20	(64,52)
Bastante ansiedad	11	(34,38)	7	(22,58)
Mucha ansiedad	3	(9,38)	3	(9,68)

* *Nota:* algunos de estos alumnos no marcaron “nunca a todo” en la siguiente pregunta.

Analizadas, tal como se viene haciendo en este apartado, las cuatro opciones de respuesta de escala Likert como dos variables nominales agrupadas: *estudiante ansioso* (en referencia a los que marcaron *mucha* o *bastante* ansiedad) y *estudiante no ansioso* (en referencia a los que señalaron *nada* o *poca* ansiedad), los datos mostraron que:

- En el caso A, había en el aula 18 estudiantes no ansiosos y 14 ansiosos.
- En el caso B, se encontraron 21 estudiantes no ansiosos y 10 ansiosos.

La información obtenida con la pregunta n.º 20 se complementaba con la recogida a través de la cuestión n.º 21 —*Señala ahora si te sientes nervioso en las clases de Inglés en Educación Primaria I cuando se realizan los distintos tipos de*

actividades—, que actuaba, además, como pregunta control para verificar la presencia o ausencia de ansiedad lingüística en cada uno de los encuestados. La Tabla 6.18 muestra el grado de ansiedad lingüística experimentado en el aula por los alumnos participantes cuando se llevaban a cabo los diferentes tipos de ejercicios que implican el desarrollo de una u otra de las cuatro destrezas en la lengua meta inglés.

Tabla 6.18. Distribución de frecuencias de la ansiedad lingüística experimentada por los alumnos de cada caso ante los distintos tipos de actividades realizadas en el aula

Experimento ansiedad lingüística con...	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
<i>Actividades de expresión oral (speaking)</i>				
Nunca	4	(12,50)	4	(12,90)
A veces	6	(18,75)	8	(25,81)
A menudo	8	(25,00)	10	(32,26)
Siempre	14	(43,75)	9	(29,03)
<i>Actividades de comprensión oral (listening)</i>				
Nunca	13	(40,63)	10	(32,26)
A veces	12	(37,50)	14	(45,16)
A menudo	5	(15,63)	7	(22,58)
Siempre	2	(6,25)	0	(0,00)
<i>Actividades de expresión escrita (writing)</i>				
Nunca	13	(40,63)	14	(45,16)
A veces	12	(37,50)	13	(41,94)
A menudo	6	(18,75)	3	(9,68)
Siempre	1	(3,13)	1	(3,23)
<i>Actividades de comprensión escrita (reading)</i>				
Nunca	15	(46,88)	14	(45,16)
A veces	11	(34,38)	16	(51,61)
A menudo	5	(15,63)	1	(3,23)
Siempre	1	(3,13)	0	(0,00)

Analizada la variable ordinal *ansiedad lingüística ante los distintos tipos de actividades* como dos variables categóricas o nominales: *actividad que causa ansiedad lingüística*, para recoger las respuestas *a menudo* y *siempre*, y *actividad que no causa ansiedad lingüística*, para agrupar las respuestas de *nunca* y *a veces*, los resultados para el grupo de alumnos del caso A indican que:

- La realización de actividades de expresión oral (*speaking*) conllevaban sentimientos de ansiedad lingüística para el 68,75% de los alumnos.
- Las actividades de comprensión oral (*listening*) y de expresión escrita (*writing*) estaban asociadas a experiencias de ansiedad lingüística para el 22% de los estudiantes, aproximadamente.
- Los ejercicios de comprensión escrita (*reading*) generaban ansiedad lingüística al 18,76% de los estudiantes del caso A.

En lo que se refiere a los estudiantes que integraban el caso B, los resultados fueron los siguientes:

- Las actividades de producción oral (*speaking*) estaban asociadas a la ansiedad lingüística para el 61,29% de los alumnos.
- Los ejercicios de comprensión oral (*listening*) provocaban ansiedad *a menudo* o *siempre* al 22,58% de los estudiantes.
- En cuanto a las tareas de expresión escrita, para el 12,91% de los alumnos conllevaban experiencias de ansiedad lingüística.
- Por último, solo para un 3,23% del alumnado las actividades de comprensión lectora se relacionaban con experiencias de ansiedad lingüística.

Causas de la ansiedad lingüística de los participantes

A la pregunta n.º 22 del cuestionario — *¿Qué factores crees que te hacen experimentar nerviosismo en las clases de inglés en Educación Primaria I de este año?*— se aportaban una serie de opciones que incluían la de *otro/s*. Como en el caso de la pregunta n.º 16 (Tabla 6.13), se trataba de una pregunta de elección múltiple que permitía al encuestado añadir una opción de respuesta no contemplada *a priori*. La Tabla 6.19 recoge los resultados de su análisis estadístico descriptivo.

Lo más destacable de las respuestas obtenidas en lo que respecta al caso A es que un 63,33% de los alumnos marcaron la opción *mi temor a equivocarme delante de los compañeros*; un 53,33%, *mi temor general a hablar en público*; un 50%, *mi forma de ser* y un 43,33% de los estudiantes señalaron la opción *mi temor a equivocarme delante de la profesora*.

El análisis realizado a las respuestas de caso B dio los siguientes resultados: como en el caso A, el porcentaje más alto — 58,62%— señalaba como causa de su ansiedad lingüística el *temor a equivocarse delante de los compañeros*; en segundo lugar, el 51,72% de los estudiantes apuntaron la opción *mi forma de ser* y, en tercer

lugar, un 48,28% de los participantes marcaron la respuesta *pensar que no tengo cualidades para el inglés*.

Tabla 6.19. Distribución de frecuencias de las causas de ansiedad lingüística señaladas por los alumnos de los casos

Causas ansiedad lingüística	Estudiantes Caso A (N = 32)*		Estudiantes Caso B (N = 31)**	
	f	%	f	%
Mi forma de ser	15	(50,00)	15	(51,72)
Mi temor general a hablar en público	16	(53,33)	12	(41,38)
Un tipo concreto de ejercicios o tareas	4	(13,33)	9	(31,03)
La dificultad de algunos ejercicios	2	(6,67)	7	(24,14)
Mi bajo nivel de inglés	11	(36,67)	10	(34,48)
El hecho de que mi nivel sea inferior al de mis compañeros	11	(36,67)	10	(34,48)
Mi temor a equivocarme delante de la profesora	13	(43,33)	11	(37,93)
Mi temor a equivocarme delante de los compañeros	19	(63,33)	17	(58,62)
El ambiente en el aula	1	(3,33)	2	(6,90)
La forma en la que la profesora dirige la clase	0	0,00	0	0,00
Las correcciones de la profesora	0	0,00	0	0,00
El no comprender cada una de las palabras que dice la profesora en inglés	11	(36,67)	9	(31,03)
El elevado nº de alumnos del grupo-clase	11	(36,67)	9	(31,03)
El reducido nº de alumnos del grupo-clase	0	0,00	1	(3,45)
El recuerdo de experiencias anteriores negativas en otras clases de inglés	4	(13,33)	8	(27,59)
La percepción de que otros compañeros están nerviosos	1	(3,33)	1	(3,45)
El tipo de exámenes	3	(10,00)	7	(24,14)
El ambiente competitivo del aula	1	(3,33)	0	0,00
Los materiales utilizados	0	0,00	1	(3,45)
Pensar que no tengo cualidades para el inglés	12	(40,00)	14	(48,28)
Las consecuencias de suspender la asignatura	10	(33,33)	13	(44,83)
El tipo de aula como espacio físico	0	0,00	0	0,00
Pensar que no voy a poder seguir el ritmo de la asignatura	8	(26,67)	7	(24,14)
Otro: mi mala pronunciación	1	(3,33)	0	0,00
Otro: no haber practicado hablar en público en mis anteriores centros educativos	1	(3,33)	0	0,00

* Uno de los 32 alumnos del Caso A no contestó esta pregunta. Otro de los alumnos pasó directamente a la pregunta número 25. Porcentaje sobre 30 alumnos.

** Dos de los 31 alumnos del Caso B pasaron directamente a la pregunta número 25. Porcentaje sobre 29 alumnos.

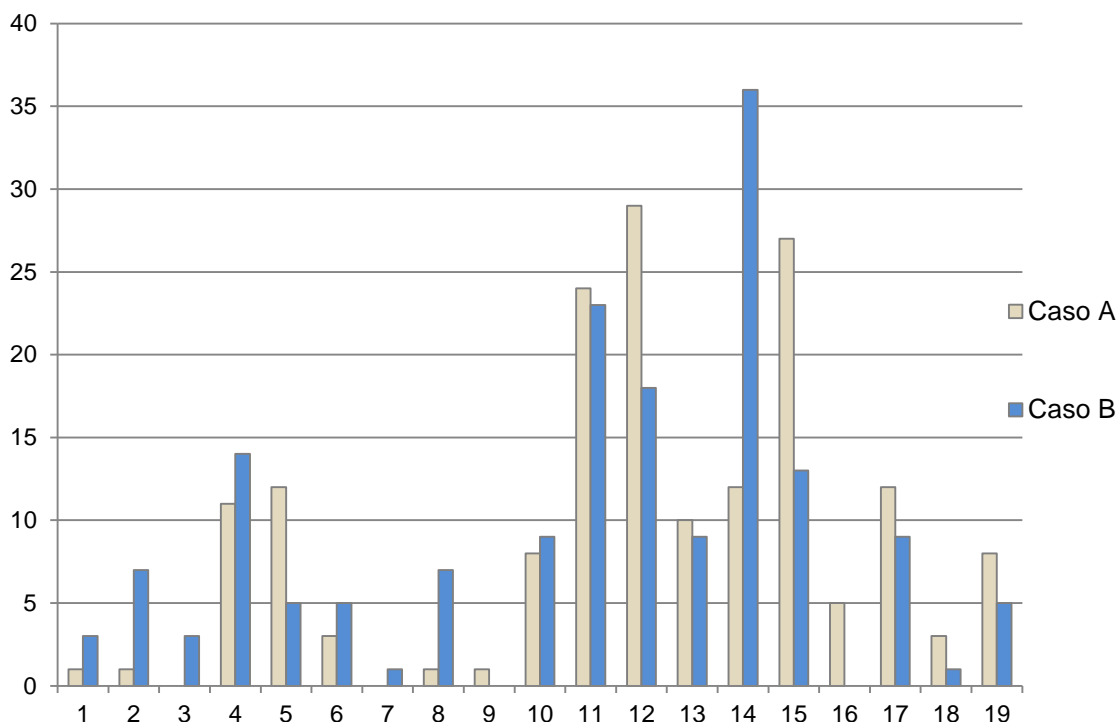
Por otro lado, se puede apreciar en la Tabla 6.19, para los dos casos de estudio A y B, el escaso protagonismo como factores causantes de ansiedad lingüística de las siguientes opciones propuestas: *el ambiente en el aula*; *el reducido*

número de alumnos del grupo-clase, la percepción de que otros compañeros están nerviosos; el ambiente competitivo del aula y los materiales utilizados.

Por último, es también reseñable que ninguno de los participantes de los casos apuntó como causa de ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, ni la forma en la que la profesora dirigía la clase ni sus correcciones, ni tampoco el tipo de aula como espacio físico.

A continuación, en la Figura 6.4 aparecen los resultados del análisis de las contestaciones dadas por los participantes a la pregunta n.º 23 del cuestionario en la que se solicitaba a los estudiantes que señalaran de, todos los factores marcados en la pregunta anterior como causantes de ansiedad lingüística, aquellos que fueran los tres más relevantes en orden de importancia.

Figura 6.4. Las 3 causas principales de ansiedad lingüística para los alumnos de cada caso de estudio



1. El ambiente del aula; 2. El elevado número de alumnos del grupo-clase; 3. El grado de dificultad de algunos ejercicios o tareas; 4. El hecho de que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros; 5. El no comprender cada una de las palabras que dice la profesora en inglés; 6. El recuerdo de experiencias anteriores negativas en otras clases de inglés; 7. El reducido número de alumnos del grupo-clase; 8. El tipo de exámenes; 9. La percepción de que otros compañeros están nerviosos; 10. Las consecuencias de suspender la asignatura; 11. Mi bajo nivel de inglés; 12. Mi propia forma de ser; 13. Mi temor a equivocarme delante de la profesora; 14. Mi temor a equivocarme delante de los compañeros; 15. Mi temor general a hablar en público; 16. Otros; 17. Pensar que no tengo cualidades para el inglés; 18. Pensar que no voy a poder seguir el ritmo de la asignatura; 19. Un tipo concreto de ejercicios o tareas.

El análisis de los datos se realizó, del mismo modo que se ha expuesto en el caso de la pregunta n.º 17 (Figura 6.3), ponderando los factores señalados por los alumnos en primer, segundo y tercer lugar. Se puede observar en la Figura 6.4 que, en el caso A, la primera causa de ansiedad lingüística es *mi propia forma de ser*, seguida de *mi temor general a hablar en público* y *mi bajo nivel de inglés*. Las tres causas destacan sobre el resto de opciones señaladas.

En cuanto a los factores considerados más relevantes por los alumnos del caso B, en primer lugar aparece de forma destacada *mi temor a equivocarme delante de los compañeros* y en segundo y tercer lugar, respectivamente, *mi bajo nivel de inglés* y *mi propia forma de ser*.

Después de las cuatro causas anteriores, aparece como un motivo relevante de la ansiedad ante la lengua meta en ambos casos de estudio *el hecho de que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros*.

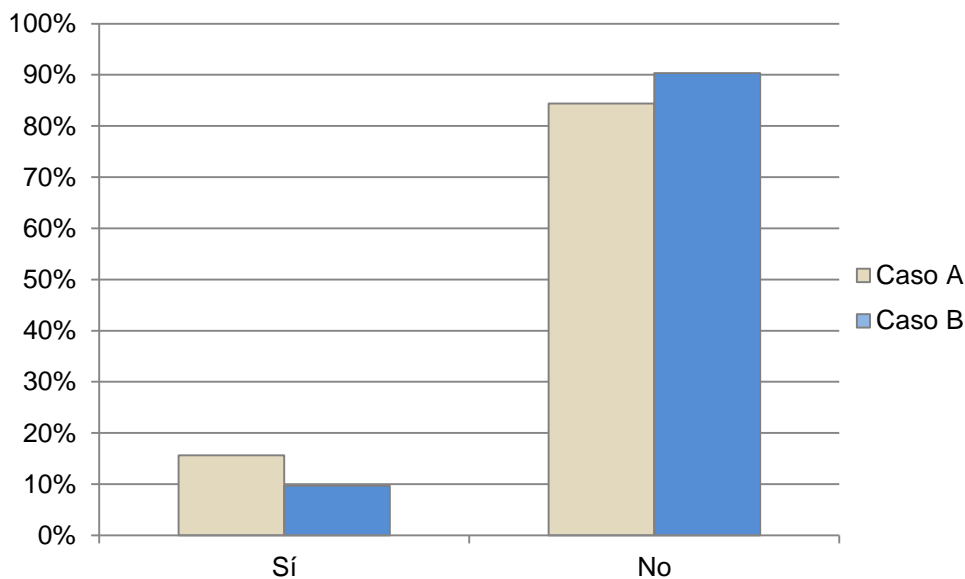
Opinión de los alumnos sobre sus intervenciones orales en inglés

En el bloque de preguntas del cuestionario relativo a la presencia y causas de la ansiedad lingüística se incluyeron las preguntas n.º 26 y n.º 27 para recoger datos sobre la opinión de los alumnos respecto a si las intervenciones orales en inglés en el aula debían estar condicionadas a que pudieran ser fluidas y correctas, así como sobre la forma en la que estos procedían en clase. Posteriormente, se haría un análisis de datos más profundo para tratar de determinar la relación de este tipo de creencias de los estudiantes con la ansiedad lingüística.

Los resultados de las respuestas recogidas con la pregunta n.º 26 — *¿En tu opinión, los estudiantes deberían expresarse en inglés en clase solamente cuando pueden hacerlo de manera fluida y correcta ?*— pueden contemplarse en la Figura 6.5.

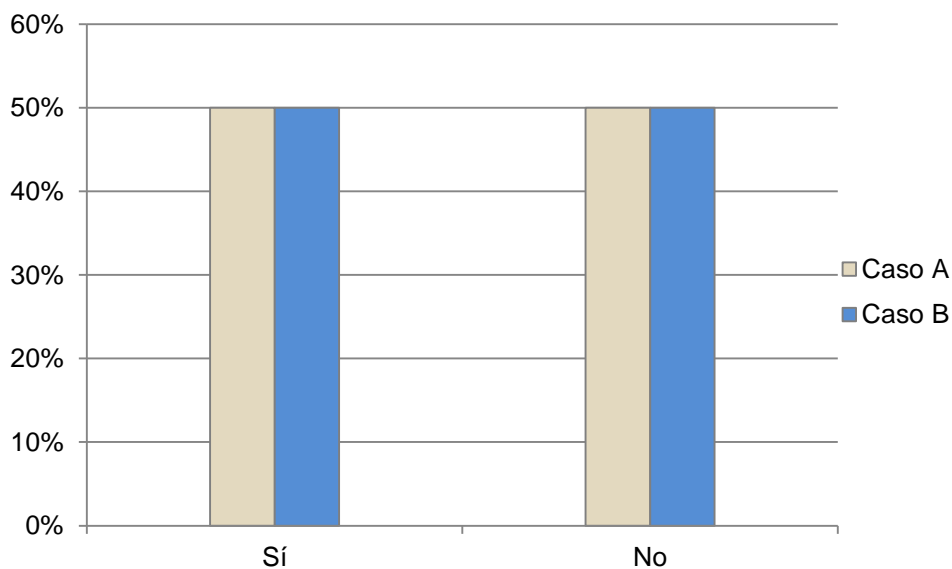
En el caso A el 15,63% de los estudiantes respondió afirmativamente y el 84,38% apuntó que *no*. En cuanto al caso B, el 9,68% se expresaron a favor de que se cumpliera esta condición frente al 90,32% que respondieron *no*.

Figura 6.5. Opiniones de los alumnos de los casos sobre si las intervenciones orales en inglés en el aula deben estar o no condicionadas a que puedan ser fluidas y correctas



Sin embargo, para la pregunta n.º 27 — *¿Participas oralmente en clase solo cuando puedes hacerlos de manera fluida y correcta?*— el análisis de las respuestas dio como resultado (Figura 6.6) que en los dos casos el 50% de los alumnos solo intervenía en las sesiones lectivas cuando podía hacerlo de forma fluida y correcta y, por tanto, que solo la mitad del grupo participaba oralmente aunque no pudiera cumplir con ese requisito.

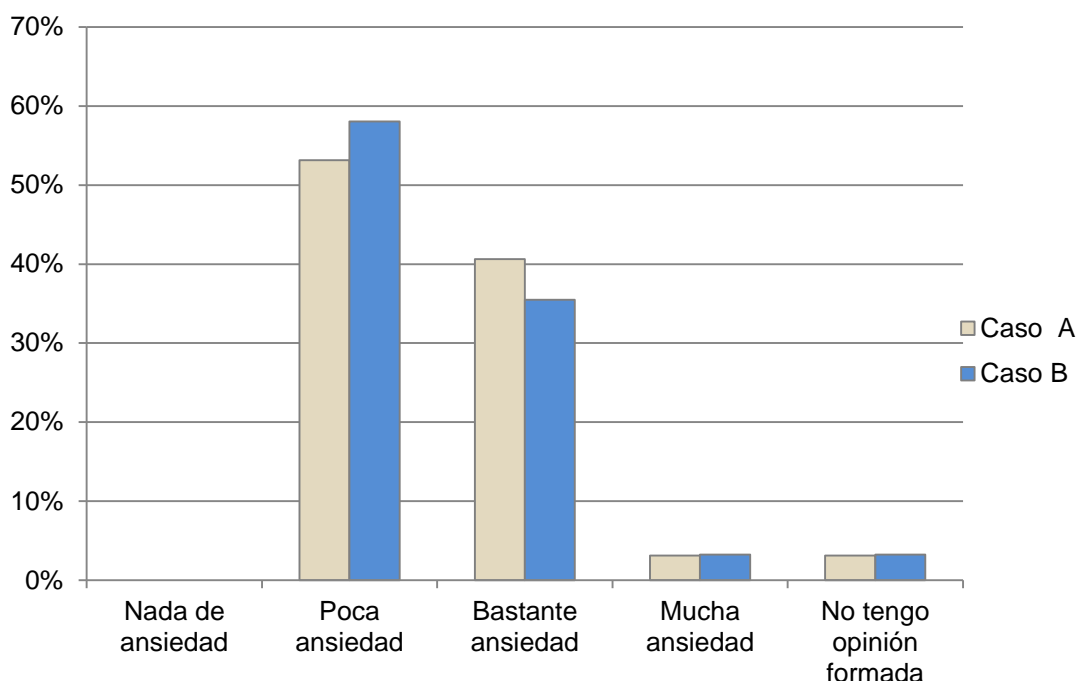
Figura 6.6. Participación oral en inglés de los alumnos de cada caso en el aula bajo la condición o no de poder intervenir de manera fluida y correcta



Ansiedad lingüística percibida por los alumnos en el aula

La Figura 6.7 muestra los resultados del análisis de los datos recogidos con la pregunta n.º 28 de la encuesta que pedía a los participantes que marcaran el nivel general de ansiedad lingüística que percibían en su grupo-clase. El 53,13% de los alumnos del grupo A señalaron percibir *poca ansiedad* y el 40,63% seleccionaron la opción *bastante ansiedad*. En una línea general similar a la de estos resultados, el 58,06% de los estudiantes del caso B expresaron percibir *poca ansiedad* y el 35,48% marcaron *bastante*.

Figura 6.7. Grado de ansiedad lingüística percibida por los alumnos de cada caso de estudio en el aula



Intención de los alumnos de estudiar la Mención en Lengua Extranjera Inglés

En el cuestionario dirigido a los estudiantes se recabaron datos, de forma indirecta, en relación con el factor *motivación ante el aprendizaje de inglés* para, posteriormente, analizar cualitativamente su posible influencia en la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de la lengua meta en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Para ello, se formuló la pregunta n.º 30 — *¿Te gustaría estudiar la Mención de Lengua Extranjera Inglés?*—. Los resultados del análisis de los datos obtenidos se presentan en la Tabla 6.20. En el Caso A, se observa un número ligeramente más alto de alumnos que manifestaron interés por la Mención en Lengua Inglesa respecto a aquellos que marcaron que no querían estudiarla, 15 participantes

frente a 12. En el Caso B, el porcentaje de alumnos que no se habían planteado esta decisión fue del 29,03% y el número de los que indicaron que sí les gustaría estudiar la mención de inglés coincidía con el de los que dijeron que no, 11 personas para cada opción de respuesta.

Tabla 6.20. Distribución de frecuencias de la intención de los alumnos de cada caso de estudiar la *Mención de Lengua Extranjera Inglés*

Intención de estudiar la mención de inglés	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Me gustaría estudiarla	15	(46,88)	11	(35,48)
No me gustaría estudiarla	12	(37,50)	11	(35,48)
No me lo he planteado	5	(15,63)	9	(29,03)

La última de las cuestiones cerradas de esta segunda sección del cuestionario fue la n.º 32 que preguntaba a los alumnos su opinión respecto a si consideraban que estaban avanzando con su inglés ese año académico gracias a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Los datos analizados (Tabla 6.21) indican que alrededor del 60% de los estudiantes de los dos casos A y B percibían que la asignatura cursada les estaba ayudando a mejorar su nivel de competencia en la lengua inglesa.

Tabla 6.21. Distribución de frecuencias de la opinión de los alumnos respecto a si la asignatura cursada les ayudaba o no a avanzar en su competencia en inglés

Con la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	Estudiantes Caso A (N = 32)		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Estoy avanzando con mi inglés	20	(62,50)	19	(61,29)
No estoy avanzando con mi inglés	12	(37,50)	12	(38,71)

6.1.3. Primeros resultados parciales sobre los efectos de la ansiedad lingüística

La sección tercera del cuestionario recogió la información relativa a los efectos que la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en esta asignatura podía tener. En la Tabla 6.22, aparecen los resultados del análisis de la cuestión n.º 34 en la que se pedía a los alumnos que señalaran si la ansiedad lingüística que experimentaban respecto a la asignatura repercutía negativamente en alguno/s de los aspectos propuestos u otro/s.

Tabla 6.22. Distribución de frecuencias de los efectos de la ansiedad lingüística para los alumnos de cada caso

Efectos negativos de la ansiedad lingüística	Estudiantes Caso A (N = 32)*		Estudiantes Caso B (N = 31)**	
	f	%	f	%
Tu motivación hacia la asignatura	8	(25,81)	13	(43,33)
Tu autoestima	13	(41,94)	6	(20,00)
Tu autoeficacia	12	(38,71)	16	(20,00)
Tu comportamiento en el aula (pasividad, bloqueo, no intervenir oralmente, llegar tarde o no ir a clase, etc.)	14	(45,16)	11	(36,67)
La realización de las tareas de inglés (no hacerlas, dejarlas para el último momento, etc.)	6	(19,35)	7	(23,33)
El tiempo dedicado a la asignatura (mucho tiempo o muy poco tiempo)	5	(16,13)	15	(50,00)
Tu rendimiento en el aula	13	(41,94)	9	(30,00)
Tus calificaciones	9	(29,03)	11	(36,67)
La adquisición de conocimientos de inglés	8	(25,81)	9	(30,00)
Tus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura	8	(25,81)	13	(43,33)
Tu bienestar psíquico (exceso de preocupación, falta de concentración, olvidos, etc.)	8	(25,81)	7	(23,33)
Tu bienestar físico (palpitaciones, sudoración, temblores, etc.)	3	(9,68)	3	(10,00)

* Uno de los 32 alumnos del Caso A no contestó a esta pregunta. Porcentaje sobre 31 alumnos.

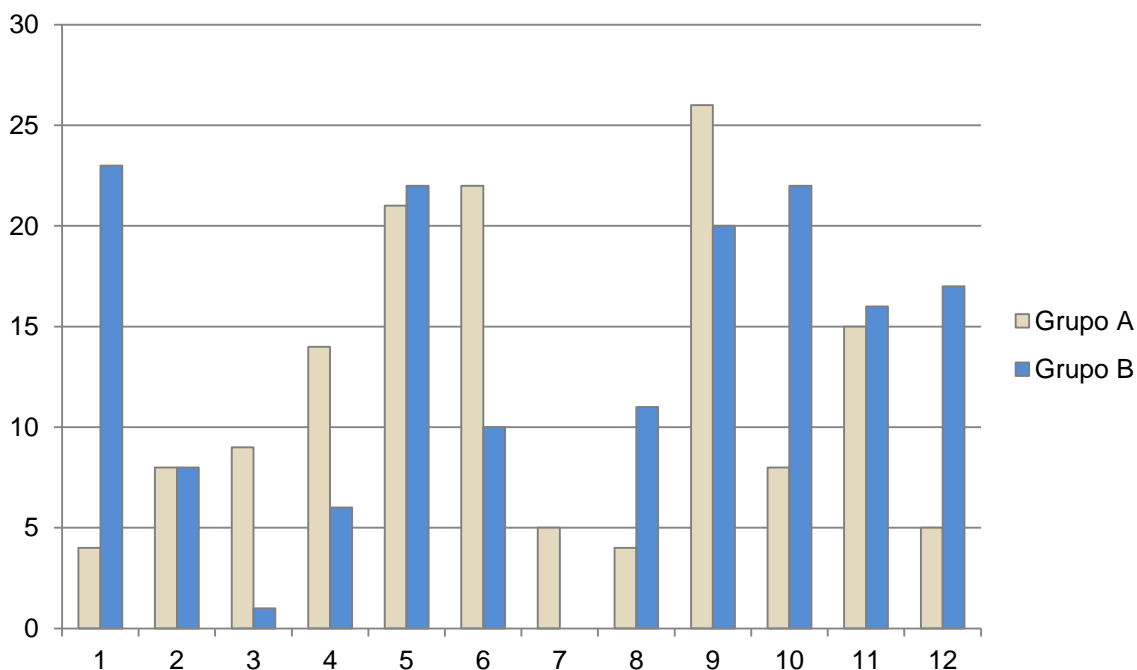
** Uno de los 31 alumnos del Caso B no contestó a esta pregunta. Porcentaje sobre 30 alumnos.

Respecto a los alumnos del caso A, los resultados muestran que las tres consecuencias de la ansiedad lingüística más generales son las siguientes: el *comportamiento en el aula*, que puede incluir, entre otras cosas, pasividad o bloqueo; el efecto negativo en la *autoestima* y en el *rendimiento en clase*. En el grupo B, los tres efectos de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés más nombrados por los participantes fueron: el *tiempo dedicado a la asignatura*, que podía tender a aumentar

o disminuir; la *motivación hacia la asignatura*, señalada por el mismo porcentaje del 43,33% de alumnos que los *pensamientos y sentimientos hacia la asignatura*.

Para conocer cuáles eran los principales efectos de la ansiedad lingüística para el alumnado, se incluyó en el cuestionario la pregunta siguiente, n.º 35, en la que los participantes debían señalar de entre los aspectos que habían marcado anteriormente los tres que considerasen más relevantes en primer, segundo y tercer lugar. Los datos analizados (Figura 6.8), ponderando las respuestas como en preguntas anteriores (n.º 17/Figura 6.3 y n.º 23/Figura 6.4) ponen de relieve como consecuencias de mayor peso para los alumnos del caso A: el *comportamiento en el aula*, el efecto negativo sobre su *autoestima* y, también, respecto a su *autoeficacia*. En el grupo B, los resultados muestran como efectos principales de este tipo de ansiedad en los alumnos: *el tiempo que tienden a dedicar a la asignatura Inglés en Educación Primaria I*; la influencia en su *motivación hacia la asignatura* y en su percepción de *autoeficacia*.

Figura 6.8. Las consecuencias más relevantes de la ansiedad lingüística para los alumnos de cada caso



1. El tiempo dedicado a la asignatura; 2. La adquisición de conocimientos de inglés; 3. La realización de las tareas de inglés; 4. El rendimiento en el aula; 5. Su autoeficacia; 6. Su autoestima; 7. Su bienestar físico; 8. Su bienestar psíquico; 9. Su comportamiento en el aula; 10. Su motivación hacia la asignatura; 11. Sus calificaciones; 12. Sus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura.

Si se comparan los resultados de los casos A y B, hay que subrayar que los estudiantes de ambos grupos coinciden en la gran importancia otorgada a los efectos de la ansiedad lingüística sobre su percepción de *autoeficacia* (n.º 5) y a la influencia que ejerce en su comportamiento en el aula (n.º 9).

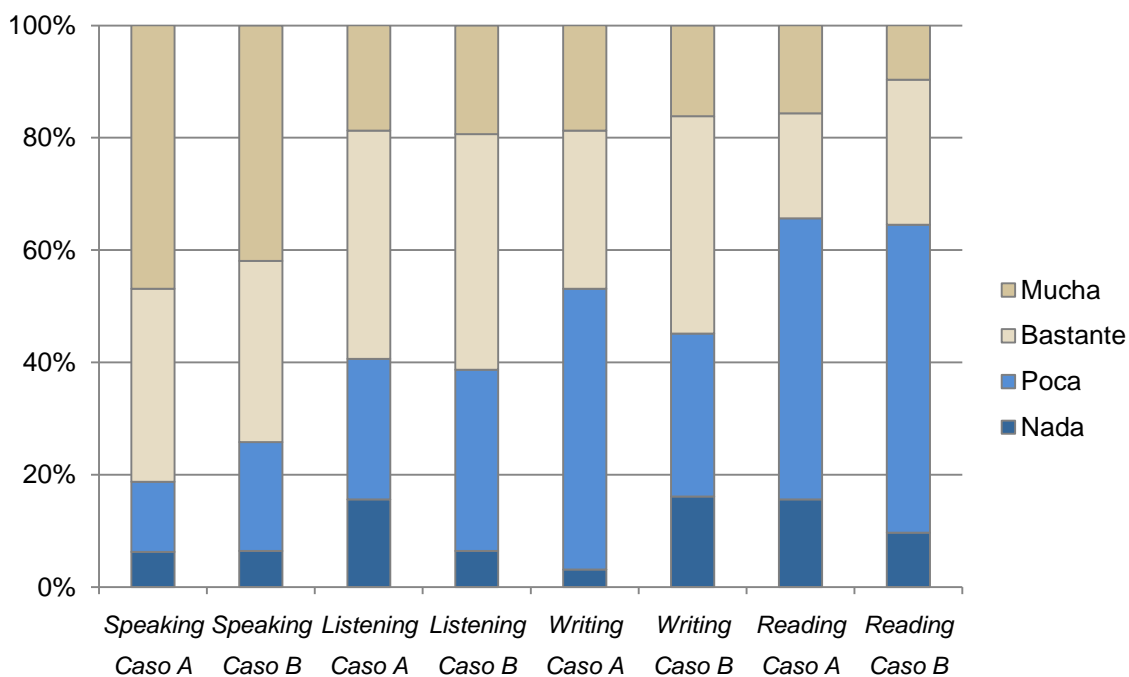
Ansiedad lingüística de los estudiantes respecto a las pruebas de evaluación

El objetivo de la cuestión n.º 38 era recoger información sobre las experiencias de ansiedad lingüística de los estudiantes en relación con las distintas pruebas de evaluación programadas en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.

Como se puede observar en el Figura 6.9, un alto porcentaje de estudiantes señalaron experimentar *mucha* ansiedad lingüística (46,88% en el caso A y 41,94% en el caso B) o *bastante* ansiedad lingüística (34,38% y el 32,26%, caso A y B, respectivamente) cuando pensaban en la realización de las pruebas de expresión oral.

Por el contrario, en el caso A, las pruebas que menos ansiedad lingüística generaban en los participantes eran la prueba de comprensión oral y la de comprensión escrita. Un 15,63% de los alumnos marcaron la opción *nada* de ansiedad respecto al *listening* y *reading*. En el caso B, el 16,13% de los alumnos dijeron experimentar *nada* de ansiedad cuando pensaban en la prueba de expresión escrita

Figura 6. 9. Nivel de ansiedad lingüística experimentada por los alumnos de los casos al pensar en las diferentes pruebas de evaluación de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*



6.1.4. Primeros resultados parciales sobre las estrategias frente a la ansiedad lingüística

La última sección del cuestionario aplicado a los alumnos tenía por finalidad recoger datos sobre posibles estrategias de control de este tipo de ansiedad. De esta sección, la única pregunta cerrada era la n.º 43 — *¿Empleas alguna estrategia para reducir o evitar la ansiedad ante el aprendizaje de inglés (llevar todos los ejercicios hechos a clase, preparar lo que vas a decir en inglés, dedicar mucho tiempo de estudio, etc.)?*—. Los resultados obtenidos (Tabla 6.23) muestran un porcentaje más elevado de alumnos del caso B haciendo uso de algún tipo de estrategia para controlar o prevenir posibles experiencias de ansiedad lingüística.

Tabla 6.23. Distribución de frecuencias del uso o no de estrategias por parte de los alumnos de cada caso para reducir o evitar la ansiedad lingüística

¿Empleas alguna estrategia para reducir o evitar la ansiedad ante el aprendizaje de inglés?	Estudiantes Caso A (N = 32)*		Estudiantes Caso B (N = 31)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sí	12	(38,71)	17	(54,84)
No	19	(61,29)	14	(45,16)

* Uno de los 32 alumnos del Caso A no contestó la pregunta. Porcentaje sobre 31 alumnos.

6.2. Análisis e interpretación de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B: segundos resultados parciales

Como se ha indicado anteriormente, en la etapa de análisis final de esta investigación el procedimiento seguido para examinar los datos cualitativos recogidos con el cuestionario aplicado a los alumnos consistió, en primer lugar, en el análisis de cada una de las preguntas abiertas buscando únicamente la respuesta a lo que se planteaba. En esta fase de análisis emergieron una serie de hipótesis que, posteriormente, serían comprobadas.

Por otro lado, en el estudio más profundo de toda la información cualitativa en su conjunto se consideraron otros datos encontrados en las respuestas de los alumnos que, si bien no se correspondían directamente con la pregunta formulada, sí eran relevantes para dar contestación a las preguntas de la investigación.

En este apartado, se muestran los hallazgos del análisis realizado a cada una de las cuestiones abiertas. Los resultados se presentan siguiendo el orden de las preguntas en el instrumento, recogido en el Anexo 5. Se comienza por los que corresponden al caso A y se continúa con los relativos al caso B. No obstante, varias tablas presentan los resultados de ambos casos.

6.2.1. Segundos resultados parciales sobre aspectos generales del alumnado de los casos

Bajo este epígrafe se exponen los resultados del análisis de las dos preguntas abiertas, la n.º 10 y la n.º 19, incluidas en la primera sección del cuestionario, destinada a recoger información general de los estudiantes.

Explicaciones de los alumnos sobre su agrado o desagrado por el aprendizaje de la lengua inglesa

La pregunta n.º 10 estaba relacionada con la cuestión anterior n.º 9. Después de que en esta última los alumnos indicaran el grado en el que, en general, les gustaba aprender inglés (*nada, poco, bastante o mucho*), la cuestión n.º 10 les solicitaba que explicaran el porqué de su respuesta.

Esta pregunta buscaba comprender las motivaciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje de inglés y, posteriormente, comprobar si las posibles motivaciones expuestas o la falta de ellas podían tener algún tipo de relación con las experiencias de ansiedad lingüística de los alumnos en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Por medio de una matriz de marco de trabajo para cada uno de los casos A y B que contenía en sus celdas las respuestas a las cuestiones n.º 9 y n.º 10, se analizaron los datos correspondientes a esta segunda cuestión.

Respecto al caso A, los resultados mostraron que los alumnos que habían señalado que les gustaba aprender la lengua inglesa *bastante* o *mucho* contaban con una clara motivación intrínseca. Los estudiantes venían a coincidir en su consideración del idioma inglés como una herramienta fundamental tanto para su futuro laboral como para relacionarse con personas de otros países.

Me parece entretenido y muy útil hoy en día, ya que cuando voy de viaje por el extranjero lo considero muy necesario para poder comunicarme con las personas porque aunque vayas a países con otros idiomas que no sean el inglés o el tuyo, en casi todos los lugares se habla inglés por lo que si sabes inglés te puedes comunicar prácticamente en todos los lugares.

Es algo elemental para el futuro laboral de una persona y te ayuda a relacionarte si viajas al extranjero.

Para conocer otra lengua además de la mía propia y poderme comunicar si viajo a otros países donde se hable inglés, además que necesito el b2 de inglés cuando acabe la carrera para ejercer como maestra.

Porque me parece que saber hablar otra lengua, en especial el inglés, no solo te abre muchas puertas en el ámbito laboral, sino también en el social porque para viajar y comunicarte con personas de otros países es importante saber esta lengua. Además, la mayoría de países que me gustaría visitar son de lengua inglesa y, por ello, me atrae esta lengua.

Por otro lado, los cinco alumnos que habían indicado que no les gustaba aprender inglés (*poco* o *nada*) expusieron como razones su falta de destreza en la lengua, la forma en la que la lengua meta se imparte en las aulas o la vergüenza que sienten ante su aprendizaje. Este último motivo apuntaba una posible causa de la ansiedad lingüística.

Siempre se me ha dado mal y no me esfuerzo.

Considero que el inglés no se imparte bien en las aulas.

Siento impotencia al intentar aprender inglés.

Me cuesta mucho y me da vergüenza.

En lo que concierne a las respuestas de los alumnos del caso B que marcaron *mucho* o *bastante*, hay que señalar que se dirigían en la misma dirección que las del grupo A. Los alumnos veían, por un lado, muy útil e importante aprender inglés para su futuro profesional y, por otro, consideraban muy interesantes las posibilidades que conlleva su aprendizaje de cara a relacionarse con hablantes de otras lenguas cuando se viaja por diferentes países. Algunos alumnos lo expresaron de la siguiente manera:

El idioma en sí me gusta, además, me parece un idioma muy importante a la hora de viajar al extranjero y muchos puestos de trabajo exigen un nivel mínimo de inglés.

Porque creo que es una asignatura muy importante de cara a nuestro futuro como docentes, además de que también sirve para viajar y conocer mundo.

Porque gracias al inglés se puede viajar, conocer gente más fácilmente.

Porque me parece que es un idioma muy importante actualmente, además de que me gusta mucho aunque ahora mismo no lo llegue a hablar perfecto espero que en un futuro yendo fuera y viajando pueda conseguir un mejor nivel de inglés ya que también es imprescindible para todos los estudios y carreras. Además hay muchas formas de aprender inglés y muchas posibilidades.

Los estudiantes del caso B que respondieron que les gustaba *poco* aprender inglés como lengua extranjera (8 de los 31 participantes) aportaron diversas razones. Dos de los estudiantes aludieron a la ansiedad lingüística que el aprendizaje de inglés como asignatura les generaba y, uno de ellos, además, a la influencia negativa del papel desempeñado por algunos profesores.

Me gusta aprender inglés por mi cuenta porque cuando doy clase de inglés con más gente me pongo nerviosa porque pienso que no lo hago bien y fallo.

[Me gusta poco aprender inglés] porque los profesores no me han apoyado mucho. Falté a muchas clases cuando era pequeña y mis compañeros se reían de mí cuando me equivocaba. Por eso cuando ahora intento hablar en público en inglés me cuesta bastante porque pienso que se van a reír de mí de nuevo. Aun así siempre intento hacerlo aunque me acabe quedando en blanco por los nervios. Hubo una profesora que les dijo a mis compañeras que yo era tonta y que me dijeran las respuestas en español.

Tres de los otros seis participantes restantes explicaron que su falta de entusiasmo ante el aprendizaje de inglés se debía a su insuficiente destreza en la lengua meta. Dos argumentaron que la forma en la que se enseñaba esta lengua en el aula no les motivaba y la última persona respondió que prefería aprender otros idiomas.

Del análisis de esta pregunta se podría extraer que en algunos casos la ansiedad lingüística experimentada por el aprendiz se puede traducir en una disminución de su interés y motivación hacia la lengua extranjera.

Actividades de aula que más y menos gustaban a los alumnos y su porqué

La pregunta n.º 19 del cuestionario estaba relacionada con la cuestión previa. Si en la pregunta n.º 18 se pedía a los alumnos que indicaran cuánto les gustaban (*nada, poco, bastante o mucho*) cada una de las actividades de clase del listado proporcionado, en la cuestión n.º 19 se les solicitaba que, de entre todas ellas, apuntaran las dos que más les gustaban y las dos que menos, al tiempo que explicaran por qué. El objetivo de esta cuestión era profundizar en nuevos aspectos relativos a la realidad del aula para, posteriormente, explorar sus posibles relaciones, de forma holística, con el fenómeno de la ansiedad lingüística estudiado.

Los resultados relativos a la primera parte de la pregunta n.º 19, es decir, a las actividades preferidas por los alumnos y a los motivos que justificaban su elección, se muestran en dos tablas — la Tabla 6.24 para los hallazgos del caso A y la Tabla 6.26 para mostrar los del caso B—. Del mismo modo, las actividades que menos gustaban se muestran, respectivamente, en las Tablas 6.25 y 6.27. En las cuatro tablas aparecen las actividades señaladas por los alumnos junto a la frecuencia en la que fueron citadas y una breve síntesis de las explicaciones dadas a dichas preferencias o rechazo en las que la cifra entre paréntesis indica el número de veces que se repite en los datos el significado referido. Hay que matizar que, en algunos casos, los estudiantes no dieron explicaciones a su elección.

Tabla 6.24. Actividades que más gustaban a los alumnos del caso A y motivos que expusieron (n.º 19)

ACTIVIDADES QUE MÁS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO A (N=32)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
VISIONADO DE PELÍCULAS/VÍDEOS	13	<ul style="list-style-type: none"> - Es una actividad amena con la que se aprende más (5) - Permiten mejorar la destreza de comprensión oral (2) - Facilitan la comprensión oral (1) - El inglés de las películas es más real y atractivo (1) - La comprensión de lo visionado promueve la confianza en uno mismo (1) - Sirven para conocer cómo se pronuncian las palabras (1)
CONVERSACIONES EN PAREJAS O PEQUEÑOS GRUPOS	12	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten practicar y mejorar el <i>speaking</i> (6) - Permiten aprender de los compañeros (4) - Son ejercicios dinámicos y prácticos (4) - Evitan el miedo a equivocarse delante de los demás (1)
JUEGOS	10	<ul style="list-style-type: none"> - Son más divertidos que otras actividades y se aprende (6) - Son interactivos (2) - Son entretenidos (1)
ACTIVIDADES CON HERRAMIENTAS TIC	6	<ul style="list-style-type: none"> - Son actividades muy dinámicas y entretenidas (5)
ACTIVIDADES DE FONÉTICA	3	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten mejorar la pronunciación (2) - Ayudan a reducir la vergüenza a la hora de hablar en público (1) - Son divertidas e interactivas (1)
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL	3	<ul style="list-style-type: none"> - Son actividades dinámicas (1) - Son muy útiles para aprender la lengua meta (1)
EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ESCRITA	3	<ul style="list-style-type: none"> - La comprensión de los textos permite aumentar la confianza en uno mismo (1) - Es una de las actividades más útiles (1)
EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	2	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten comprobar la asimilación de las reglas de gramática (1) - Son ejercicios para los que poseo destreza (1)

Tabla 6.24. (Continuación)

ACTIVIDADES QUE MÁS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO A (N=32)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
DEBATES EN GRAN GRUPO	2	- Cuando participan más personas da menos vergüenza hablar en público (1) - “Exigen que el alumno escuche, razone y opine de un tema de interés sin un guion establecido” (1)
TAREAS CON EL LIBRO ESCRITO	1	- Se puede comprobar cómo se aprende la gramática y el vocabulario (1)
TAREAS CON EL DOSIER	1	- Facilitan el aprendizaje de muy diferentes maneras (1)
EJERCICIOS DE VOCABULARIO, GRAMÁTICA, FONÉTICA, ETC.	1	- Permiten practicar lo aprendido (1)
PRESENTACIÓN DE TRABAJOS	1	- Permiten mejorar el <i>speaking</i> (1)

Un alumno de forma menos específica indicó que las actividades que más le gustaban eran las que implicaban participar. Otro estudiante mostró su preferencia por las actividades relacionadas con la expresión oral, pues mencionó que, aunque eran las que más le costaban, le permitían aprender a desenvolverse en inglés y practicar el vocabulario.

Tabla 6.25. Actividades que menos gustaban a los alumnos del caso A y motivos que expusieron (n.º 19)

ACTIVIDADES QUE MENOS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO A (N=32)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
EJERCICIOS DE FONÉTICA	8	<ul style="list-style-type: none"> - Son difíciles (2) - No tengo cualidades para ellos (2) - Son aburridos (1) - No se entienden (1)
ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA	7	<ul style="list-style-type: none"> - Son menos interesantes (3) - Son aburridas (1) - No soy constante con ellas (1)
ACTIVIDADES CON EL DOSIER	6	<ul style="list-style-type: none"> - Son aburridas (2) - Algunas son mecánicas (2) - No son útiles para desarrollar la expresión oral (1) - No me gusta el trabajo individual con el dosier (1) - No son tan importantes como otras actividades (1)
DEBATES EN GRUPO-CLASE	5	<ul style="list-style-type: none"> - Me da vergüenza hablar en público (2) - No entiendo nada (1) - Me pongo muy nerviosa (1) - No ayudan a desarrollar la destreza de expresión oral debido al gran número de alumnos (1)
EXPOSICIONES ORALES	5	<ul style="list-style-type: none"> - Me pongo muy nervioso (4) - Me da vergüenza hablar en público (2) - No tengo seguridad (1) - Me bloqueo (1) - Mi nivel de inglés es muy bajo (1) - Me da miedo hacer el ridículo (1)
EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ESCRITA	4	<ul style="list-style-type: none"> - No puedo explicar mis ideas en el número tan limitado de palabras establecido (2) - No soy constante con estas actividades (1) - Son aburridas (1)
ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN	3	<ul style="list-style-type: none"> - Me ponen nervioso (1)

Tabla 6.25. (Continuación)

ACTIVIDADES QUE MENOS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO A (N=32)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
PRESENTACIONES EN POWER POINT	3	- Pueden llegar a ser aburridas (1) - No te ayudan a aprender a desenvolverte en la lengua meta (1)
LECTURA EN VOZ ALTA	2	- Es aburrida (1) - Me pone nervioso que la clase escuche mi pronunciación (1)
EXPLICACIONES DE PUNTOS DE GRAMÁTICA	2	- Las explicaciones de gramática extensas son aburridas (1)
LA FALTA DE EXPLICACIONES DE GRAMÁTICA	1	- Se trabaja muy poco la gramática (1)
CONVERSACIONES EN PEQUEÑOS GRUPOS	1	- <i>“porque como la profesora no está presente, mi compañero y yo podemos cometer errores sin que ninguno nos demos cuenta y, por tanto, no aprender a corregirlos sino a repetirlos”</i> (1)
ACTIVIDADES DE USO DE LA LENGUA	1	
EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ESCRITA	1	- No soy constante con este tipo de tareas (1)

Los resultados de este análisis parecen indicar que detrás de las preferencias de los alumnos se encuentran las actividades que cumplen alguna o varias de las siguientes características: 1. Son divertidas o entretenidas; 2. Los alumnos poseen cualidades para resolver los ejercicios con cierto éxito; 3. Se trata de tareas que no generan ansiedad lingüística y/o 4. Permiten comprobar a los estudiantes cierto progreso en su conocimiento de la lengua meta y, por tanto, son consideradas útiles.

Por otro lado, no gustan las actividades percibidas como aburridas, difíciles, no útiles y las que generan ansiedad lingüística reflejada, fundamentalmente, en las exposiciones orales. Por tanto, nuevamente se podría decir que este tipo de ansiedad parece tener un efecto desmotivador en el aula de idiomas.

Tabla 6.26. Actividades que más gustaban a los alumnos del caso B y motivos que expusieron (n.º 19)

ACTIVIDADES QUE MÁS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO B (N=30)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
CONVERSACIONES EN PAREJAS O PEQUEÑOS GRUPOS	11	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten practicar y mejorar el <i>speaking</i> (4) - Aprendes de y con los compañeros (4) - A la hora de hablar se experimenta menos vergüenza (2) - Permiten comprobar el propio nivel de comprensión oral (1) - Proporcionan seguridad y confianza (1) - Me gusta mucho comunicarme y expresarme (1) - Es una de las mejores formas de aprender (1)
VISIONADO DE PELÍCULAS/VÍDEOS	9	<ul style="list-style-type: none"> - Es una forma amena de aprender (4) - Permiten aprender muchas estructuras y/o vocabulario (2) - Permiten mejorar la comprensión oral y la pronunciación (2) - Permiten comprobar el propio nivel de comprensión en la lengua meta (1) - Es una actividad en la que me siento más relajado (1) - No implica mucha participación en voz alta (1)
JUEGOS	7	<ul style="list-style-type: none"> - Son entretenidos y motivadores (4) - Permiten aprender de forma indirecta y dinámica (3) - No requieren de mucha participación en voz alta (1) - Permiten que estemos más relajados (1)
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL	6	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoran la comprensión oral y la pronunciación (1) - Obligan a desarrollar la destreza de comprensión oral y la atención (1) - Son adecuadas a mi estilo teórico y metódico de aprendizaje (1) - Es una de las mejores formas de aprender un idioma (1)
ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA	4	<ul style="list-style-type: none"> - Es con lo que más aprendo (1) - Son adecuadas a mi estilo teórico y metódico de aprendizaje (1) - El conocimiento de la gramática es muy importante (1)
LECTURA EN VOZ ALTA	3	<ul style="list-style-type: none"> - Con las correcciones del profesor se mejora la pronunciación (2) - Permiten aprender de los errores propios y de los de los compañeros (1) - Permiten la traducción simultánea del texto que se lee (1)

Tabla 6.26. (Continuación)

ACTIVIDADES QUE MÁS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO B (N=30)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
PRESENTACIONES EN POWER POINT DE LA PROFESORA	2	- La gramática resulta más clara y se pueden tomar apuntes para estudiarla (1) - Son entretenidos e invitan a estar atentos (1)
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA	2	- Permiten mejorar en gramática, vocabulario y redacción (1) - Me gusta escribir en inglés (1)
ACTIVIDADES CON HERRAMIENTAS TIC	2	- Son actividades más de nuestros días (1) - Todo el grupo de alumnos se implica (1)
EXPLICACIONES DE GRAMÁTICA	1	- Es esencial conocer las reglas gramaticales (1)
ROLE-PLAY	1	- Permiten que te comuniques expresando otros puntos de vista diferentes (1)
TAREAS CON EL DOSIER	1	- Son entretenidas (1)
EJERCICIOS DE FONÉTICA	1	- Son importantes (1)
ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN	1	- Permiten comprobar qué destrezas tienes menos desarrolladas (1)
ACTIVIDADES DE USO DE LA LENGUA	1	- Te obligan a hablar y son una manera de practicar y comprobar cómo lo haces (1)

De forma más general, otro alumno señaló: “lo que más me ha gustado ha sido que no hemos aprendido simplemente unas reglas de gramática, sino que hemos trabajado con ellas transversalmente en, prácticamente, todas las actividades. Además, la gran mayoría del tiempo hemos hablado en inglés, cosa que curiosamente muchas veces no se hace en las clases de inglés.” Otro estudiante comentó que le gustaban las actividades orales pero no especificó ninguna.

Tabla 6.27. Actividades que menos gustaban a los alumnos del caso B y motivos que expusieron (n.º 19)

ACTIVIDADES QUE MENOS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO B (N=30)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
EJERCICIOS DE FONÉTICA	8	<ul style="list-style-type: none"> - No tengo conocimientos previos (3) - Me parecen difíciles (2) - No tengo la destreza necesaria (2) - Son aburridos y poco dinámicos (1)
DEBATES EN GRUPO GRANDE	6	<ul style="list-style-type: none"> - Me pongo muy nervioso y/o me bloqueo (5) - Pienso que la mayoría de los estudiantes están muy nerviosos (1) - No tengo cualidades para hablar en público (1) - Me da mucho miedo equivocarme delante de los demás (1) - No pronuncio bien y me siento inferior (1)
LECTURA EN VOZ ALTA	6	<ul style="list-style-type: none"> - Me da vergüenza leer (4) - No tengo buena pronunciación (3) - No tengo seguridad a la hora de pronunciar las palabras (1) - Me pongo muy nervioso (1)
EXPOSICIONES DE LOS ALUMNOS	5	<ul style="list-style-type: none"> - A veces resultan aburridas y es fácil desconectar (2) - Me pongo nervioso y pienso que no lo hago bien (2)
TAREAS CON EL LIBRO DE TEXTO O DOSIER	5	<ul style="list-style-type: none"> - Es una forma monótona y aburrida de aprender (3) - No hay muchos temas interesantes en el dossier (1) - Algunos ejercicios no son relevantes ni prácticos (1)
ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA	4	<ul style="list-style-type: none"> - Son aburridas (2) - Son repetitivas, aunque importantes (1) - Son menos relevantes que las de comprensión y expresión oral (1) - Necesitaría más tiempo para realizarlas (1)
PRESENTACIONES EN POWER POINT	2	<ul style="list-style-type: none"> - Son aburridas y poco dinámicas. Considero que el idioma debe trabajarse de forma más interactiva (1)
LOS JUEGOS	2	<ul style="list-style-type: none"> - No me aportan mucho (1) - A veces me falta base para entenderlos. Por ejemplo, como con los chistes (1)

Tabla 6.27. (Continuación)

ACTIVIDADES QUE MENOS GUSTABAN A LOS ALUMNOS DEL CASO B (N=30)		
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>f</i>	PRINCIPALES MOTIVOS EXPUESTOS
CONVERSACIÓN EN PAREJAS	2	- Al hablar con una persona de confianza no superamos la vergüenza de cara al examen oral (1) - Experimento más vergüenza hablando en parejas (1)
ACTIVIDADES EN GRUPO CON USO DE LAS TICs	1	- Hay personas que no realizan la actividad (1)
PELÍCULAS CON SUBTÍTULOS	1	- Se atiende a los subtítulos en lugar de prestar atención a la expresión oral. Por ello, a pesar de que me gustan no las veo útiles (1)
VÍDEOS YOUTUBE	1	- Normalmente no entiendo lo que dicen (1)
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA	1	- Es una actividad lenta y aburrida que me hace perder la atención (1)
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL	1	- No me da tiempo de captar lo que dicen (1)
CONVERSACIÓN EN GRUPO	1	- Me faltan pautas y texto de donde aprender (1)
ROLE-PLAY	1	- Me faltan pautas y de donde aprender textualmente (1)

Los resultados obtenidos en el caso B coincidieron con los alcanzados en el caso A. Además, también pusieron de manifiesto cómo algunas de las actividades incluidas en el bloque de las que menos gustaban a los estudiantes, en concreto, los debates en grupo grande, la lectura en voz alta y las presentaciones orales de los alumnos, parecían estar asociadas a experiencias de ansiedad lingüística en el aula.

En la fase de análisis profundo de los datos se indagó en el sentimiento de vergüenza que emergió de las respuestas de los alumnos de los casos a esta pregunta n.º 19, como se verá en el Apartado 6.3.

6.2.2. Segundos resultados parciales sobre las causas de la ansiedad lingüística

Como se ha comentado anteriormente, el segundo bloque del cuestionario contenía las preguntas relacionadas con las causas de la ansiedad lingüística. En este subapartado se exponen los resultados del análisis e interpretación de los datos recogidos con las cinco preguntas abiertas de esta sección —la n.º 24, la n.º 25, la n.º 29, la n.º 31 y la n.º 33.

Los factores más relevantes causantes de la ansiedad lingüística de los participantes en la asignatura Inglés en Educación Primaria I

Si la pregunta de elección múltiple n.º 22 del cuestionario recogió datos sobre los factores que hacían experimentar nerviosismo a los alumnos en la asignatura y la n.º 23 logró resultados de los tres más relevantes en orden de importancia, con la pregunta abierta n.º 24 se obtuvieron las narrativas de los estudiantes comentando los factores que habían señalado como más importantes de entre todos los marcados. Para realizar el análisis de sus respuestas se utilizó una matriz de marco de trabajo de doble entrada para cada uno de los casos A y B que disponía en sus filas a los participantes ordenados en función de sus respuestas a la pregunta n.º 23 (factores causantes de ansiedad lingüística más importantes) y en la columna los comentarios recogidos al respecto con la pregunta n.º 24.

A partir de la disposición de los datos indicada, se pudieron observar algunos patrones de asociación de factores que provocaban ansiedad lingüística ante la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* junto a los comentarios de los alumnos.

En primer lugar, hay que señalar que, si bien entre las principales razones dadas por los alumnos como fuentes de su ansiedad lingüística en la asignatura existen una serie de factores que destacan sobre otros —tal como se ha mostrado en la Figura 6.4 (§ 6.1.2.)—, como grupo de factores de ansiedad lingüística asociados se encuentran únicamente algunos patrones de intensidad moderada frente a toda una serie de respuestas de los alumnos que presentan una gran variabilidad. Estos resultados ponen en evidencia la complejidad del fenómeno y las numerosas variables interrelacionadas que en el mismo pueden intervenir.

En el caso A, las respuestas de los alumnos a la pregunta nº 23 y los comentarios correspondientes a las tres fuentes más importantes de sus experiencias de ansiedad lingüística en la pregunta n.º 24 parecen indicar la existencia de tres patrones. En primer lugar, una de las asociaciones de factores que más se repite— en concreto, en seis de los alumnos participantes —es el par que alude, por un lado, a la *propia forma de ser (A)*⁸³, referida a timidez y, por otro, al *temor general a hablar en público (B)*.

Pienso que no valgo para el inglés y, además, soy muy tímido y me cuesta hablar en público.

Los factores que he indicado han sido el temor a hablar en público, me da mucha vergüenza cada vez que tengo que hacer una exposición y esto creo que es porque soy bastante tímida, por el miedo a equivocarme, a que se me olviden las cosas... También la situación de la clase, ya que no tengo confianza con todos, si tuviera que hablar solo con mi grupito de amigas no me daría tanta vergüenza como explicar a toda la clase.

Otras variables que aparecen de forma conjunta como fuentes de la ansiedad del alumno son *el bajo nivel del inglés (E)* autopercebido por el estudiante y *el hecho de no entender cada una de las palabras que dice la profesora en inglés (L)*. Se presentan en cinco casos. Esto parece indicar que los estudiantes también podían experimentar ansiedad lingüística en el aula ante actividades de comprensión oral.

(...) pienso que mi nivel de inglés no es tan malo como el que pienso que es pero a la hora de hablar en público me bloqueo y no me salen las palabras y las que digo tienen errores gramaticales; la L porque la profesora, generalmente, habla más rápido que yo y no entiendo muchas veces a qué se refiere con la frase y me vuelvo a bloquear.

Soy una persona que no tiene un gran nivel de inglés y eso me causa nerviosismo a la hora de estar en clase y poder seguirla de manera normal. Además, en algunas ocasiones no entiendo palabras que dice la profesora en sus explicaciones y eso me causa temor a no saber hacer o responder lo que me pregunte.

Mí bajo nivel de inglés me hace más complicado poder seguir la asignatura correctamente y el no poder seguir a la profesora cuando habla en inglés también hace que sienta un poco de angustia.

⁸³ Las letras entre paréntesis después de cada factor causante de ansiedad lingüística corresponden a las letras que aparecen en la pregunta n.º 22 del cuestionario (Vid. Anexo 5).

Por último, los resultados muestran la concurrencia de los factores *mi temor general a hablar en público* (B) y *pensar que no tengo cualidades para el inglés* (T) en 4 estudiantes.

Tengo dificultades para hablar en público y se incrementa si mi capacidad lingüística no es la suficiente.

Me exijo mucho a mí misma y no soporto equivocarme, además, me da miedo hablar en público por miedo a equivocarme y pienso que no tengo cualidades para el inglés ya que nunca me he lucido como estudiante en la asignatura y no se me da bien en comparación con otras asignaturas.

A estos resultados se puede añadir, por un lado, que dos de los alumnos del caso A coincidieron en señalar como los tres factores más relevantes de su ansiedad lingüística: *mi propia forma de ser* (A); *mi temor general a hablar en público* (B) y *pensar que no tengo cualidades para el inglés* (T) y, por otro lado, que otros dos estudiantes coincidieron en los otros tres siguientes: *mi bajo nivel de inglés* (E); *el no comprender cada una de las palabras que dice la profesora en inglés* (L) y *pensar que no tengo cualidades para el inglés* (T).

En lo que concierne al caso B, las variables asociadas con más fuerza, de acuerdo con las contestaciones de seis alumnos, son *mi bajo nivel de inglés* (E) con el *hecho de que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros* (F).

(...) me da mucha vergüenza hablar en público, en general, pero más en inglés y cuando pienso que mis compañeros tienen más nivel que yo me siento inferior y aumenta mi vergüenza e incluso a veces he tenido ganas de llorar.

Aunque siempre he estado acudiendo a academias de inglés desde que acabé la ESO, pienso que mi nivel de inglés es bajo y sigo insistiendo en conseguir el B1 de inglés y seguir estudiando aunque lo obtenga o no. Me gusta mucho estudiar inglés pero se me dan muy mal los idiomas.

Por otro lado, parece haber un patrón que asocia las variables *mi propia forma de ser* (A) con *mi temor a equivocarme delante de los compañeros* (H), según los resultados obtenidos en 4 de los participantes. En este grupo B, el factor *mi propia*

forma de ser no se refiere, como en el caso A, únicamente a la timidez sino que alude también a otra característica de la personalidad del alumno como es su autoexigencia.

Soy una persona muy tímida y, por eso, la mayoría de las veces me pongo nerviosa al hablar en inglés y, sobre todo, por miedo a quedar en ridículo delante de las personas de mi clase.

Me da bastante vergüenza el hecho de equivocarme delante de mis compañeros, sé que no se van a reír de mí pero me da mucha vergüenza que piensen que no sé inglés o que se me da mal la asignatura. Soy muy exigente conmigo misma y no me gusta fallar (...).

Me da más miedo podría decir que vergüenza hablar ante los compañeros en inglés por temor a equivocarme (...). Mi propia forma de ser también me genera miedo, ya que me auto exijo mucho y en ocasiones no confío en mí misma.

Otros cuatro alumnos incluyeron entre sus tres fuentes de ansiedad más relevantes las dos siguientes: *el hecho de que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros* (F) y *mi temor a equivocarme delante de los compañeros* (H).

Creo que mi nivel de inglés es inferior al de algunos compañeros y, por eso, me cuesta hablar, porque creo que voy a hacer el ridículo.

Los resultados del caso B podrían indicar, además, otro tipo de asociación de variables halladas en 4 participantes. Es la que agrupa a los factores *pensar que no tengo cualidades para el inglés* (T) y *mi temor a equivocarme delante de los compañeros* (H).

Pienso que no tengo cualidades para el inglés, por eso me cuestan las clases de inglés. Me pongo nerviosa porque creo que si me equivoco van a pensar que soy tonta.

Asimismo, como ocurría en el caso A, los resultados del grupo B también pusieron de manifiesto la coincidencia de dos alumnos, por un lado, y otros dos, por otro, en las tres fuentes señaladas como más relevantes de su ansiedad lingüística. Sin embargo, se trataba de dos agrupaciones de factores diferentes a las del caso A.

Una de ellas correspondía a: *mi bajo nivel de inglés* (E); *el hecho de que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros* (F) y *mi temor a equivocarme delante de los compañeros* (H). El otro grupo de variables fue: *mi propia forma de ser* (A); *mi temor a equivocarme delante de los compañeros* (H) y *pensar que no tengo cualidades para el inglés* (T).

Por otra parte, en las narrativas obtenidas con la pregunta n.º 24, los estudiantes, además de comentar las tres causas que habían señalado en la pregunta anterior como más relevantes, aludieron indirectamente a otros factores. Dichas aportaciones serían codificadas, como se ha indicado anteriormente, en la segunda fase de análisis cualitativo profundo realizado con todos los datos textuales recogidos con el instrumento y, por consiguiente, no son objeto del presente subapartado que se ha dedicado solo a los resultados de los comentarios de las causas más importantes señaladas por los alumnos en la pregunta n.º 23.

Hay que destacar, además, que los datos relativos a las fuentes de la ansiedad lingüística recogidos con esta pregunta n.º 24 se completan con otros datos obtenidos con otras preguntas abiertas del cuestionario que también serían contemplados en la segunda fase de análisis más intensiva (§ 6.3.).

Factores señalados por los participantes como las causas más importantes de su ansiedad lingüística ante el inglés a lo largo de su vida

En la cuestión n.º 25 se preguntaba a los alumnos por aquellas situaciones o factores que a lo largo de su vida como estudiantes de inglés les hubieran hecho sentir más nerviosismo. La Tabla 6.28 muestra el recuento de las razones esgrimidas por los alumnos de cada uno de los casos A y B que fueron codificadas en 19 categorías y 3 subcategorías.

Tabla 6.28. Fuentes de la ansiedad lingüística de los participantes de los casos A y B ante el inglés a lo largo de su vida de estudiantes (n.º 25)

CAUSAS DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS A LO LARGO DE SU VIDA			
TIPO DE FUENTE DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA	<i>f</i>		
	Caso A (N=31)	Caso B (N=28)	TOTALES
Actividades de expresión oral	12	17	29
Misceláneo	5	4	9
Las exposiciones o el hablar delante de la clase	4	8	12
Los exámenes orales	3	5	8
La figura del profesor	4	7	11
Los exámenes, en general	3	3	6
Mi bajo nivel de competencia en inglés	3	2	5
Mi bajo nivel relativo de competencia en inglés	4		4
Las risas de algunos compañeros	2	2	4
Miedo a una evaluación negativa	1	2	3
La percepción de no llegar al nivel de inglés exigido	3		3
Mi falta de destreza en la comprensión oral	2	1	3
Mi inseguridad en la lengua meta	2	1	3
Clases numerosas	1	1	2
Perfeccionismo		2	2
Ejercicios improvisados		2	2
Miedo general a hablar en público	1		1
No contar con una buena pronunciación	1		1
El tema tratado	1		1
Mi estado anímico	1		1
Miedo al fracaso	1		1
Aprensión comunicativa		1	1

Se puede apreciar en la Tabla 6.28 cómo los hallazgos en el caso A y el caso B apuntaron que las actividades orales en inglés habían sido el principal motivo de las experiencias de ansiedad lingüística de los estudiantes a lo largo de su vida. Los alumnos se refirieron, principalmente, a los ejercicios de producción oral cuando se llevaban a cabo delante de toda la clase y a los exámenes orales. Los participantes del caso A dieron prueba de esta afirmación con comentarios como los siguientes:

Las situaciones en las que he estado más nerviosa serían cuando tengo que hablar en público.

Exposiciones y speaking.

Las exposiciones orales en público.

Del mismo modo, los alumnos del caso B lo expresaban:

Las exposiciones delante de la clase.

Exámenes orales delante de toda la clase y menosprecio de la profesora delante de toda la clase.

Hacer orales con los compañeros delante.

Asimismo, los exámenes aparecieron, en ambos casos de estudio, como otra de las fuentes de ansiedad más tradicionales para los alumnos participantes. Fundamentalmente, esta causa parecía estar asociada al tipo de pruebas en las que se evalúa la destreza de expresión oral del aprendiz, tal y como se desprende de algunas de las citas anteriores. Por otro lado, emergió como un factor muy significativo en las experiencias de ansiedad lingüística de los estudiantes, principalmente en el caso B, el papel ejercido por la figura del profesor que, además, parece ser especialmente recordado en el tiempo. Algunas citas recogidas del caso A dan ejemplo de ello:

Una situación que tuve en primaria que me quedé en blanco en clase durante una exposición y la profesora no entendía mi situación y no se puso en mi lugar y criticó bastante que se me hubiera olvidado por un momento lo que tenía que decir.

Al tiempo que otras citas del caso B puntualizaban:

Creo que el factor más importante es el tipo de profesor/a que me ha impartido la asignatura. En primero de Bachiller tuve una profesora muy exigente que en vez de ayudarme lo único que provocó era que me pusiera nerviosa cada vez que empezaba su asignatura. Quizá por la manera en la cual te decía los fallos que tenías, en mi opinión, de forma muy desagradable.

Con una profesora que tenía en la ESO no entendía lo que me quería decir y cada vez me lo preguntaba más veces y más enfadada. Eso solo hacía que yo me pusiera más nerviosa.

Que había profesores en bachillerato que si no lo hacías bien te trataban de tonto.

Este hallazgo relativo a la figura del profesor contrastaba con el hecho de que en el contexto de la asignatura ninguno de los alumnos de los casos A y B hubiera señalado el comportamiento de las profesoras como causa de su ansiedad ante el inglés y, por tanto, parecía indicar que la forma en la que las docentes dinamizaban sus clases era adecuada.

En un segundo plano, aparecieron en los dos casos de estudio como factores relacionados con la ansiedad ante el aprendizaje de inglés: el bajo nivel de competencia en la lengua meta del estudiante o, específicamente, su falta de destreza en la comprensión oral; las situaciones en las que los alumnos se han sentido humillados por las risas de los compañeros; el temor a una evaluación negativa y la inseguridad del aprendiz ante la lengua meta. Sin embargo, solo en el caso A, aparecen como motivos de ansiedad lingüística el nivel relativo de competencia en la lengua inglesa y la percepción de no llegar al nivel de inglés exigido.

El estar por debajo del nivel de los demás, estando por encima en el resto de asignaturas.

Principalmente, el hecho de considerar que mi nivel de inglés no es tan bueno como el del resto del grupo.

Hubo una época que tuve malos profesores de inglés por lo que no adquirí el nivel que tendría que haber tenido en esa edad y eso produjo que sintiera una inseguridad frente a otros compañeros de otras clases que sí lo habían adquirido. Esta inseguridad siguió a lo largo de mi etapa.

Son también reseñables otra serie de causas de la ansiedad experimentada en las aulas de inglés por los distintos participantes, a pesar de que su frecuencia de aparición las fundamenta con menos fuerza. En concreto, en el caso A, los estudiantes se refirieron: al tema tratado; a su estado psicológico en un momento determinado o a la ansiedad lingüística producida por su miedo al fracaso. El último motivo era expresado de la siguiente manera:

(...) Sin embargo, otro factor puede ser el miedo a no conseguir nunca el nivel de inglés que quiero, el miedo a fracasar, a que todos avancen menos tú, y que no consigas lo que quieres.

Por otro lado, es interesante mencionar que en el caso B se encontró como causa de este tipo de ansiedad el perfeccionismo, al que aludieron dos estudiantes.

No me gusta equivocarme y me gustaría poder hablar perfectamente el inglés.

El saber que tengo que hacerlo BIEN.

Asimismo, dos alumnos del caso B pusieron de relieve como factor generador de su ansiedad lingüística ante el inglés la improvisación que, en ocasiones, conllevaban algunas actividades.

(...) que me pidiesen realizar ejercicios sin que hubiesen sido bien explicados antes. La incertidumbre crea muchos nervios.

Además, en los speakings vas sin preparación y en muchas ocasiones no sabía sobre qué tema iba a hablar o me iba a preguntar la profesora y eso me generaba mucho nerviosismo.

Otro motivo tradicional de ansiedad ante el aprendizaje de inglés, expuesto por una participante del caso B, fue su aprensión comunicativa que, de acuerdo con sus propias palabras, le hacía estar nerviosa, estuviera delante de una persona o todo un grupo de compañeros cuando tenía que comunicarse en inglés.

Percepciones de los estudiantes del nivel general de ansiedad lingüística de su grupo-clase en la asignatura Inglés en Educación Primaria I

La pregunta abierta n.º 29 del cuestionario seguía a la cuestión que solicitaba a los alumnos que marcaran el nivel general de ansiedad lingüística que percibían en su grupo-clase —*nada, poca, bastante y mucha*—, tal y como se ha visto en el Apartado 6.1. La cuestión n.º 29 tenía por finalidad conocer cómo justificaban los alumnos la presencia de ansiedad lingüística en el contexto de estudio.

Para analizar las respuestas obtenidas, se procedió a la disposición de los

datos recogidos en dos matrices de marco de trabajo, una para cada caso, que contaba en sus filas con los participantes clasificados de acuerdo con su respuesta a la pregunta anterior n.º 28 —es decir, en cada fila aparecía el alumno participante junto con la referencia del nivel de ansiedad lingüística que percibía en el aula— y en la columna, la explicación facilitada en la pregunta n.º 29 que justificaba el nivel marcado. El texto que se encontraba en las celdas de intersección de las filas y la columna fue analizado e interpretado y sacó a la luz algunos hallazgos interesantes.

En el caso A, los alumnos que habían señalado que percibían bastante ansiedad en el aula justificaron su respuesta aludiendo a que era algo revelado por los propios compañeros y que también se evidenciaba por la falta de participación. Al mismo tiempo, entendían la ansiedad lingüística del grupo como una consecuencia del bajo nivel en la lengua meta con el que muchos llegaban a la universidad.

Cuando acaban las clases, los compañeros más cercanos, solemos comentarlo.

Poca participación en clase y comentarios de algunos compañeros.

Los comentarios que hace la gente respecto a ese aspecto.

En que hay mucha gente que prefiere no hablar por el miedo a equivocarse o porque piensan que su nivel de inglés no es suficiente.

La gente no suele responder mucho en clase.

Que mucha gente viene con nivel justito de inglés de los institutos, debido a que segundo de bachiller te lo pasas haciendo exámenes de selectividad sin parar, que ni te valen para aprender inglés ni te valen para nada.

Como contrapunto de la falta de participación mencionada, un alumno explicó que había marcado bastante ansiedad lingüística en el grupo-clase por la alta participación que observaba en el aula y que justificaba por el interés de sus compañeros no solo en lograr buenos resultados en la asignatura sino también en mejorar sus competencias en la lengua inglesa. Este estudiante parecía indicar que detrás de la ansiedad lingüística también pueden encontrarse actitudes más perfeccionistas que se traducen en una mayor implicación e interés en la lengua meta.

Por otra parte, otro participante indicó que percibía bastante ansiedad debido a que sus compañeros se sonrojaban, se expresaban con voz temblorosa y se movían inquietos en algunas de sus intervenciones en el aula. Por último, ciertos razonamientos enlazaron la ansiedad lingüística grupal percibida con las propias

experiencias de este tipo de ansiedad.

En lo que se refiere a los alumnos del caso A que habían marcado poca ansiedad en el aula, sus explicaciones se apoyaron, prácticamente, en los mismos aspectos que los utilizados por los estudiantes que sí percibían ansiedad pero, lógicamente, desde una perspectiva diferente. Estos últimos habían señalado poca ansiedad en las sesiones lectivas de la asignatura porque consideraban que sus compañeros contaban con un buen nivel de inglés que les permitía intervenir en clase con comodidad.

(...) mucha gente cuando hay que exponer en clase participa bastante y con buen nivel de inglés.

Fluidez de mis compañeros al hablar y al participar en clase.

En mi percepción personal de la clase y el nivel de muchos de mis compañeros.

Hay que apuntar que uno de los participantes explicó que había marcado poca ansiedad lingüística en el grupo porque, en realidad, no era capaz de percibirla más que en ciertas intervenciones orales. No obstante, entendía que algunos estudiantes sí la experimentarían interiormente a pesar de no dar muestras de ello.

Los resultados obtenidos del análisis de las respuestas del caso B a la pregunta n.º 29 fueron similares a los expuestos para el caso A. Varios comentarios de los alumnos que habían señalado bastante ansiedad hacían referencia a la falta de participación que advertían en sus compañeros.

Porque muy poca gente quiere participar.

Suelen hablar los mismos de siempre y cuando la profesora pide a alguien que hable [este] siempre consulta con el que tiene al lado.

En que casi nadie sale voluntario, les cuesta al principio en las clases prácticas y se nota el ambiente con cierto nerviosismo.

Nadie quiere leer cuando se solicita un voluntario, ni se quieren corregir los ejercicios de manera voluntaria.

Muchos resoplan antes de empezar la clase y casi nadie quiere corregir ejercicios.

Incluso un estudiante hizo explícito que, en algunos casos, esa falta de participación, que evidencia la existencia de ansiedad lingüística ante la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, trascendía hasta llegar a una falta de asistencia a las sesiones lectivas.

Muchos compañeros del aula no vienen a clase porque tienen "miedo" a expresarse de forma oral ante el resto de compañeros. Otros se ponen muy nerviosos cuando la profesora va a decir el nombre de alguno de nosotros para que hablemos.

La relación entre la percepción de *bastante* ansiedad lingüística en el aula y un bajo nivel de inglés en algunos compañeros aparece también en la cita de un participante del caso B:

Porque es un número elevado de alumnos los que no nos vemos con un buen nivel en la asignatura.

Otros dos alumnos explicaron la presencia de una ansiedad lingüística bastante elevada en clase con el miedo a los exámenes que percibían en algunos compañeros.

Porque las personas que tengo a mi alrededor consideran que es una asignatura que les provoca dificultad de aprobar.

Que muchos tienen miedo a suspender.

Por último, dos alumnos también parecían trasladar su propia ansiedad lingüística a la del resto del grupo.

El único estudiante que respondió a la pregunta n.º 29 marcando que percibía mucha ansiedad en el aula, comentó que creía que todos los alumnos experimentaban bastante nerviosismo cuando tenían que expresarse en inglés.

En cuanto a los discursos de los alumnos del caso B que dijeron percibir *poca* ansiedad lingüística entre sus compañeros, estos incluían como explicaciones: el hecho de que los estudiantes contaran ya con un buen nivel de competencia en la lengua meta o, al menos, con espíritu de esfuerzo para mejorar.

Casi todos, por no decir todos, hemos cursado inglés anteriormente. Es decir, venimos con una base predeterminada y aunque por mucho que algunos les cueste de vez en cuando, en general, no noto que nadie se agobie demasiado en esta asignatura.

Muchos no vienen a clase y los que sí vienen son personas interesadas que, en general, tienen un buen nivel de inglés y si no es así intentan mejorar preguntando a la profesora, haciendo los ejercicios voluntarios...

La gente tiene buen nivel.

(...) no todos tenemos buen nivel de inglés pero, sin embargo, si nos toca hablar no se pone ninguna pega al respecto.

Otras de las razones que expusieron para justificar una presencia reducida de este tipo de ansiedad en el aula fue el hecho de que la mayoría de los alumnos no fueran tímidos, que existiera un buen ambiente en clase así como las manifestaciones en este sentido realizadas por algunos compañeros.

Me baso en que, personalmente considero que existe un buen ambiente de clase en el que casi todo el mundo solemos participar y no pasa nada si alguno se equivoca.

En conversaciones con los compañeros y en el intercambio de opiniones sobre la clase de inglés.

Los resultados obtenidos con esta pregunta mostraban la importancia de indagar en el papel que jugaban el nivel de competencia en la lengua meta y la autoeficacia en las experiencias de ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de estudio.

Razones de los alumnos relativas a su interés o desinterés en estudiar la Mención de Lengua Extranjera Inglés

Con la pregunta n.º 31 del cuestionario se buscaba conocer los motivos por los que los alumnos podían estar o no interesados en cursar la *Mención de Lengua Extranjera Inglés* para observar si la ansiedad lingüística podía ejercer algún tipo de influencia en esa decisión.

Como en preguntas previas, se utilizó una matriz de marco de trabajo que presentaba las respuestas dadas a la pregunta n.º 30 — *¿Te gustaría estudiar la Mención de Lengua Extranjera Inglés? (sí, no, no me lo he planteado)* — junto con las explicaciones correspondientes recogidas con la pregunta n.º 31. Se codificaron y analizaron las diferentes respuestas cuyos hallazgos más destacados aparecen en la Tabla 6.29.

Tabla 6.29. Motivos expuestos por los alumnos sobre su deseo o no de estudiar la *Mención de Lengua Extranjera Inglés* (n.º 31)

MOTIVOS DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR O NO LA MENCIÓN DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS	<i>f</i>		
	CASO A (N=27)	CASO B (N=22)	TOTALES
Motivos dados por los alumnos que sí querían estudiar la Mención:			
Por su utilidad (laboral, viajar al extranjero, etc.)	9	9	18
Me gusta el idioma inglés	5	8	13
Considero que tengo cualidades	2	2	4
Es la mención que más me atrae de todas	3		3
Motivos dados por los alumnos que no querían estudiar la Mención:			
Falta de cualidades para el inglés	6	6	12
Prefiero otras opciones	6	4	10
No me gusta el inglés	3	1	4
No estoy interesado en ser profesor de inglés	3	1	4

Las principales motivaciones de los alumnos del caso A y B para estudiar la *Mención en Lengua Extranjera Inglés* se corresponden, en primer lugar, con la utilidad que los participantes presuponen a estos conocimientos de cara a su futuro profesional y, más concretamente, a su futuro como docentes y, en segundo lugar, tienen que ver con la satisfacción que para ellos representa la adquisición de conocimientos en la lengua inglesa. Algunos de los alumnos del caso A lo expresaban de la siguiente manera:

Sí [me gustaría estudiar la mención de inglés] porque [el inglés] es necesario para la mayoría de puestos de trabajo y, además, me parece imprescindible si quieres salir al extranjero.

Porque creo que es la mención que más puertas te abre respecto a un puesto laboral en el futuro, pero sobre todo porque siempre he querido saber mucho inglés para no tener problema de comunicarme con quien quiera o ver cualquier programa o película en inglés ya que creo que es el idioma predominante. También me gustaría vivir en USA.

En la misma línea argumental, alumnos del caso B aludían:

Porque me gusta mucho el idioma y me parece muy importante para la carrera y para la vida.

Inglés me gustaría porque considero que es una buena herramienta de futuro además de que me encanta.

En cada uno de los casos de estudio, dos de los participantes indicaron que su interés en la mención se apoyaba en sus buenas cualidades para la lengua inglesa. Por el contrario, en lo que respecta a los alumnos que en el momento en el que fueron entrevistados se habían decantado por no cursar la mención en inglés, una de las razones aducidas fue, en ambos casos A y B, la falta de aptitudes para esta lengua extranjera. Las siguientes citas, las dos primeras provenientes del caso A y las dos segundas del caso B, dan prueba de ello.

Porque no se me da bien y tampoco me gusta mucho para estudiarla.

Porque nunca podré llegar al nivel de inglés y fluidez necesarios para ello, puesto que llevo toda la vida estudiándolo y aún no lo he conseguido.

No, porque me gustaría tener un buen nivel de inglés pero no me veo capacitada para dar clase de inglés.

Porque no me veo capaz.

Otros alumnos explicaron que tenían otras preferencias como *Pedagogía Terapéutica*, mencionada en el caso A, o *Lengua extranjera Alemán*, citada por un alumno del caso B.

En las respuestas a esta pregunta aparece el factor baja autoeficacia. Posteriormente, se comprobaría si los alumnos con más ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura se sentían o no competentes en inglés.

Explicaciones de los alumnos sobre su mejora o no en la lengua inglesa gracias a la asignatura Inglés en Educación Primaria I

Después de la pregunta n.º 32 del cuestionario — *¿Te parece que estás avanzando con tu inglés este año gracias a la asignatura Inglés en Educación Primaria I? (sí o no)* —, la pregunta abierta n.º 33 formulaba a los estudiantes varias cuestiones. Por un lado, si su respuesta anterior había sido afirmativa les preguntaba cuánto consideraban que estaban avanzando y en qué aspectos en concreto y, en caso de respuesta negativa, les pedía que indicaran aquello que, en su opinión, les impedía continuar aprendiendo y avanzando en el aprendizaje de inglés. El objetivo de esta pregunta abierta n.º 33 era permitir la emergencia de aspectos relacionados con la percepción o no de progreso en la lengua meta por parte de los aprendices que pudieran incidir en el fenómeno de la ansiedad lingüística.

Las respuestas fueron codificadas y, después, analizadas en una matriz de marco de trabajo para cada uno de los casos A y B que presentaba los datos recogidos con las preguntas encadenadas n.º 32 y n.º 33. Los hallazgos se muestran en la Tabla 6.30.

Tabla 6.30. Explicaciones de los alumnos respecto a su avance o no en la lengua inglesa gracias a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* (n.º 33)

EXPLICACIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE SU AVANCE O NO EN INGLÉS GRACIAS A LA ASIGNATURA	<i>f</i>		
	CASO A (N=28)	CASO B (N=29)	TOTALES
Aspectos en los que los alumnos señalaron avanzar en su inglés gracias a la asignatura			
Expresión oral (pronunciación, fluidez, etc.)	11	10	21
Vocabulario específico sobre Educación	9	9	18
Fonética	4	5	9
Comprensión oral	4		4
Comprensión escrita	1	1	2

Tabla 6.30. (Continuación)

Gramática	1		1
Técnicas de enseñanza	1		1
Aspectos que les impedían avanzar en el aprendizaje de inglés			
Contar con un nivel superior al impartido en la asignatura	2	5	7
El hecho de que la gramática apenas se trabajara	3		3
La propia desmotivación y falta de implicación	1	2	3
La falta de contenidos nuevos	1	2	3
Clases no productivas, en su opinión	1		1
La falta de correcciones de la profesora a los <i>speaking</i> debido al gran número de estudiantes	1		1
La impartición del inglés como asignatura y no como idioma	1		1
El hecho de que las clases estuvieran diseñadas para alumnos con fluidez y no para los que necesitaban repasar (gramática, etc.)	1		1
El miedo a equivocarse		1	1

Como se puede apreciar en la Tabla 6.30, los alumnos de los dos casos de estudio destacaban, principalmente, sus avances en la lengua inglesa en aspectos de expresión oral y en adquisición de nuevo vocabulario específico de utilidad para el desempeño de su futura labor docente, seguidos del aprendizaje de fonética. Estos tres factores parecían constituir nuevas oportunidades para el aprendizaje de inglés con las que los alumnos participantes no habían contado en otras etapas anteriores como el *Bachillerato*. Las tres primeras citas que siguen, del caso A, y las dos que continúan, del caso B, dan prueba de ello.

Yo creo que a diferencia de los años anteriores, se realizan muchas más actividades orales en parejas y en grupo que ayudan a coger una mayor confianza y adquirir un mayor nivel.

Considero que estoy avanzando no solo en comprensión escrita sino también en comprensión oral con el famoso "see, think, wonder". En fonética considero, además, que gracias a las reglas que nos han dado tengo una mejor pronunciación.

Sobre todo creo que estoy aprendiendo un poco a la hora de hablar ya que nunca me han planteado hablar en inglés y está suponiendo un reto. También, he aprendido vocabulario que desconocía muy relacionado al ámbito educativo.

Estoy ampliando vocabulario y mejorando mi expresión oral.

Estoy avanzando bastante en fonética, vocabulario y speaking. La profesora valora mucho que participemos en los speakings y nos quedemos en las T6. Ella siempre nos ayuda a mejorarlo y, además, nos enseña mucha fonética y vocabulario.

En cuanto a los motivos que manifestaron los estudiantes que contestaron que no estaban avanzando con su inglés en el marco de la asignatura, el mayor número de comentarios se refirieron al hecho de que los alumnos tuvieran un conocimiento de la lengua inglesa más elevado que el de la mayoría de sus compañeros y superior al nivel que se estaba impartiendo. Como ejemplo de ello, se aportan dos citas, la primera del caso A seguida de otra correspondiente al caso B.

Creo que el nivel que hay es inferior al que yo tengo. De ahí, me gustaría destacar de nuevo que a la hora de redactar el writing las palabras máximas son muy pocas (incluso eran más las que pedían en selectividad o para pasar el Bachiller).

El nivel es inferior a lo cursado en Bachiller (desde mi punto de vista) ya que el nivel general de la clase es bastante bajo.

Por otro lado, algunos estudiantes esgrimieron otras razones tal como se recoge en la Tabla 6.30.

Creo que ha sido un recordatorio, ya que llevaba más de dos años y medio sin dar inglés, pero no creo que haya avanzado en cuanto a nivel en comparación con el que tenía en Bachiller.

Los hallazgos en esta pregunta indicaron que los avances de los alumnos en su expresión oral se producían con actividades en parejas o pequeños grupos donde parecían no experimentar ansiedad lingüística.

6.2.3. Segundos resultados parciales sobre los efectos de la ansiedad lingüística

En la sección tercera del cuestionario, tal y como se ha visto con anterioridad, las preguntas estaban destinadas a recoger información relacionada con los posibles efectos o consecuencias que la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera inglés puede tener en los aprendices. Se analizan en este apartado las cuestiones abiertas de esta sección.

Comentarios de los alumnos de los casos a los principales efectos de su ansiedad lingüística en la asignatura de Inglés en Educación Primaria I

La pregunta n.º 36 estaba asociada a las dos cuestiones precedentes. La n.º 34 que, recordemos, pedía a los alumnos que señalaran las repercusiones negativas de sus experiencias de ansiedad en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* que estaban cursando para lo cual se facilitaba un listado de opciones. Por otro lado, la pregunta n.º 35 les solicitaba que marcaran, de los factores indicados en la cuestión anterior, los tres más relevantes en orden de importancia. Tras ella, la pregunta n.º 36 tenía por objetivo profundizar en las consecuencias que este tipo de ansiedad tenía para los alumnos por lo que les requería sus comentarios al respecto.

El análisis cualitativo se realizó con una matriz de marco de trabajo para cada uno de los casos que disponía en sus filas a los alumnos participantes con las tres consecuencias que habían señalado como más relevantes y en la columna los comentarios aportados en la pregunta n.º 36. En primer lugar, hay que destacar que en las respuestas del caso A se encuentran solamente tres patrones de baja intensidad que asocian dos factores indicados por los alumnos. En los tres casos, el patrón está fundamentado por la coincidencia de un número de cuatro alumnos. Uno de estos patrones empareja los efectos de la ansiedad lingüística relativos a la *autoestima* del alumno (B)⁸⁴ y *su rendimiento en el aula* (G).

Pienso que al no tener un gran nivel de inglés y, además, no tener seguridad en mí mismo en las clases, esto repercute en mi autoestima, mi motivación y mi rendimiento en el aula, ya que si me sintiera seguro de mi nivel de inglés participaría más.

⁸⁴ Las letras entre paréntesis después de cada consecuencia de la ansiedad lingüística corresponden a las letras que aparecen en la pregunta n.º 34 del cuestionario (Vid. Anexo 5).

Creo que, a veces, prefiero no participar en clase a equivocarme, que cuando me equivoco mucho mi autoestima respecto a mi nivel de inglés baja enormemente. Creo que podría rendir más en el aula de lo que lo hago.

Un segundo patrón empareja el efecto negativo que la ansiedad lingüística experimentada en la asignatura tiene en *el rendimiento del alumno en clase (G)* con *el comportamiento (D) de este en el aula*.

El estrés me hace faltar muchas veces a clase.

Falta de autoeficacia en clase, aunque de vez en cuando participes, nunca se cree que es suficiente.

Como tercer patrón aparecen de forma conjunta como principales efectos negativos de este tipo de ansiedad *el comportamiento en el aula (D)* y el descenso de su nivel de *autoestima (B)*.

Al tener ansiedad considero que no sé expresarme bien y eso me cohibe.

No intervengo oralmente a no ser que la profesora me pregunte y cuando me pregunta me pongo nerviosa en un principio, aunque al final lo hago bien. No intervengo porque pienso que mis compañeros tienen una mejor respuesta que yo y que me voy a poner nerviosa al decirlo. También creo que influye en mis calificaciones porque si no me pusiera nerviosa, por ejemplo, en el oral creo que podría hablar más de lo que hablo y hacer más aportaciones.

A los patrones comentados, se podría añadir que dos alumnos de este grupo A coincidieron en señalar como las tres consecuencias más importantes de su ansiedad ante la asignatura: el descenso de *su autoestima (B)* y *su comportamiento (D)* y *rendimiento (G) en el aula*.

Como se puede observar en las citas proporcionadas, a la hora de comentar los efectos de su ansiedad lingüística marcados en la pregunta previa los estudiantes también incluían en su respuesta otras consecuencias de este tipo de ansiedad y, al mismo tiempo, hacían referencia a algunas de sus causas. De esta forma, las respuestas a esta pregunta n.º 36 serían, en el ulterior análisis del conjunto de los

datos cualitativos recogidos con el instrumento, codificadas en otras categorías más analíticas que contribuirían a dar contestación a las preguntas de la investigación.

En el caso B, las respuestas de los alumnos también se caracterizaron por aludir a una variedad de combinaciones de repercusiones negativas. En cuanto a las coincidencias encontradas en los efectos indicados, cabe destacar que los resultados también parecían apuntar a la existencia de tres patrones moderados que estaban fundamentados por la coocurrencia de dos factores en cuatro de los estudiantes. Sin embargo, se trataba de tres asociaciones diferentes a las tres que acaban de ser comentadas para el caso A. Todo ello vuelve a poner de manifiesto la variedad de factores interrelacionados que pueden intervenir en el fenómeno de la ansiedad lingüística investigado.

Para dar cuenta ahora de los tres patrones mencionados, se comienza por el que corresponde a los factores emparejados *motivación hacia la asignatura* (A) y *autoeficacia* (C). Los alumnos expresaron que sus experiencias de ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de la asignatura tenían como efecto una disminución de su interés hacia la asignatura y de la confianza que tenían en sus propias capacidades.

Mi motivación hacia la asignatura bajaba ya que no me sentía a gusto en estas clases. Mi autoeficacia también se sentía dañada en esta asignatura ya que disminuyó mucho mi confianza sobre mis propias capacidades para esta asignatura. Mi comportamiento en el aula también cambió ya que me bloqueaba.

Creo que cuando te esfuerzas en algo durante mucho tiempo y no te sale bien al final decaes, desistes, incluso puedes llegar a cogerle manía a la asignatura.

El segundo patrón asociaba un efecto negativo relativo al *comportamiento que el alumno tenía en las sesiones lectivas* (D) con *el tiempo que fuera de ellas dedicaba a la asignatura* (F), si bien los alumnos no fueron explícitos a la hora de comentar estos aspectos. Por último, otros cuatro estudiantes aludieron a las repercusiones negativas que este tipo de ansiedad provocaba en su *motivación* (A) y sus *pensamientos y/o sentimientos hacia la asignatura Inglés en Educación Primaria I* (J).

Todas [mis consecuencias] están relacionadas a cómo se me ha dado toda mi vida el inglés, al hecho de que como siempre se me ha dado mal, el hecho de tener que

estudiarlo ya me desmotiva porque voy a pensar que siempre se me va a dar mal y nunca voy a conseguir el nivel que quiero alcanzar.

Por último, cabría señalar la concurrencia de las tres consecuencias principales de la ansiedad lingüística en la asignatura en dos de los estudiantes del caso B: *su motivación hacia la asignatura (A); su autoeficacia (C) y sus pensamientos y/o sentimientos hacia la asignatura (J).*

Del mismo modo que se ha indicado en relación con el caso A, los comentarios proporcionados por los alumnos en esta cuestión aludían a más aspectos que los relativos a los efectos marcados en la pregunta previa. Por tanto, el análisis más profundo de todo el instrumento dará cuenta, en el apartado siguiente, de otras aportaciones recogidas en esta pregunta n.º 36 que sirvieron para facilitar la comprensión del fenómeno estudiado.

Sentimientos de los alumnos a la hora de expresarse en la lengua meta en las sesiones lectivas de la asignatura Inglés en Educación Primaria I

Ante la pregunta n.º 37 del cuestionario — *¿Cómo te sientes a la hora de hablar en inglés en las clases de la asignatura Inglés en Educación Primaria I?*— los alumnos respondieron de tal manera que sus contestaciones (Tabla 6.31) pudieron ser agrupadas en tres categorías o nodos temáticos: *en general, cómodo; a veces, incómodo y nervioso y, por último, bastante incómodo y nervioso.*

Tabla 6.31. Sentimientos de los alumnos de los casos a la hora de expresarse en inglés en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* (n.º 37)

SENTIMIENTOS DE LOS ALUMNOS A LA HORA DE EXPRESARSE EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LA ASIGNATURA	<i>f</i>		
	CASO A (N=29)	CASO B (N=31)	TOTALES
En general, cómodo	11	12	23
A veces, incómodo y nervioso	4	7	11
Bastante incómodo y nervioso	14	11	25

La comodidad que manifestaban los alumnos del caso A se apoyaba, principalmente, en su seguridad y fluidez en la lengua meta, aunque algunos estudiantes aludieron a otros factores como el ambiente positivo del aula.

Por suerte me siento bien ya que considero que tengo fluidez a la hora de hablar en inglés.

Siento que me puedo expresar con naturalidad aunque no hable correctamente. Esto podría estar relacionado con mi forma de ser o con el ambiente del aula.

Por otra parte, algunos participantes mostraron cómo variaban sus sentimientos dependiendo de si se encontraban entre compañeros de confianza o ante toda la clase o según fueran sus intervenciones evaluadas o no.

Dependiendo si es delante de todos, de compañeros con confianza, o con compañeros que apenas conozco. Si es con amigas no muestro nerviosismo porque es como un juego, si es con otros compañeros me preocupa lo que puedan pensar de mi nivel.

Por último, fueron 14 los alumnos del caso A que manifestaron no encontrarse a gusto a la hora de hablar en la lengua meta en el aula. Expresaron que se sentían angustiados, incapaces, inseguros, inferiores al resto de compañeros, expuestos al ridículo, frustrados, pero, sobre todo, nerviosos. Todo ello parece apuntar a la influencia negativa que las experiencias de este tipo de ansiedad pueden ejercer en la parte emocional del aprendiz.

[Me siento] mal porque me cuesta mucho y siento que aburro a mis compañeros. Además, cuando la profesora dirige alguna pregunta hacia mí no suelo entender lo que dice.

Me pongo nerviosa, en mi cabeza pienso las cosas bien y a la hora de decirlo cambio todo lo que tenía planeado.

Depende la situación pero con ansiedad debido a lo difícil que nos resulta expresarnos en un idioma que no es el nuestro.

A grandes rasgos, los hallazgos en el caso B son similares a los anteriores. Doce estudiantes expresaron estar cómodos, seguros y tranquilos cuando les correspondía hablar en inglés en el aula gracias, por ejemplo, a la buena actitud del

profesorado y de los compañeros, a su propia confianza en la lengua y al sentir que su nivel de competencia en inglés era similar al del resto de la clase.

Cómoda, sé que la profesora no me juzga cuando me equivoco, ni pone caras raras, simplemente espera al final y me dice qué fallos puedo mejorar, de forma educada y amable, lo que me motiva a intentarlo la siguiente vez de nuevo.

Siento confianza conmigo misma y bienestar al hablar gracias a la profesora y a mis compañeros.

Este año me he sentido más confiado conmigo mismo a la hora de hablar.

Me siento cómoda ya que muchos rondan mi nivel, entonces no me siento ni por encima, ni por debajo de nadie, y eso me hace no tener vergüenza a la hora de hablar.

El ambiente positivo del aula parece que propiciaba situaciones de aprendizaje más cómodas para el alumno y, por tanto, menos generadoras de ansiedad lingüística.

Como en el caso A, algunos alumnos indicaron que en determinadas circunstancias estaban nerviosos y sentían vergüenza a la hora de participar oralmente en inglés. Ello podía deberse a la actividad que se realizara, al tamaño del grupo delante del cual intervenían, etc. A diferencia de estos sentimientos de ansiedad lingüística mostrados por la mayoría de estos estudiantes, uno de ellos aludió a que, en ocasiones, se sentía apático cuando tenía que expresarse en el aula debido a su falta de vocabulario.

Hay veces que me siento cómoda. Sin embargo, en otras ocasiones me da más vergüenza.

Me siento bien, pero como ya he dicho anteriormente, en algunas ocasiones nerviosa.

Por otro lado, otros 11 estudiantes del caso B expresaron de forma clara y directa que sus experiencias en el aula a la hora de hablar en la lengua inglesa les hacían sentirse torpes, agobiados, mal, avergonzados pero, sobre todo, dijeron que experimentaban mucho nerviosismo y ansiedad.

[Me siento] muy mal, no me gusta, me provoca ansiedad, nervios y bloqueo.

Me siento muy nerviosa y no me gusta. Siento que debo saber exactamente qué decir porque yo sola no voy a ser capaz de articular una frase bien.

Mal y con mucha ansiedad.

En esta pregunta, nuevamente, aparecieron de forma clara los factores nivel de destreza en la lengua meta y autoeficacia percibida como factores relacionados con la presencia o ausencia de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés.

6.2.4. Segundos resultados parciales sobre las estrategias frente a la ansiedad lingüística

Como se ha indicado anteriormente, el último bloque de preguntas del cuestionario aplicado a los alumnos de los casos era relativo a las posibles estrategias que se pueden utilizar para reducir o evitar este tipo de ansiedad. La cuestión abierta n.º 39 estaba destinada a recoger las aportaciones de los estudiantes respecto a aquellos aspectos que, en su opinión, sería conveniente cambiar en la asignatura para favorecer el aprendizaje de inglés en unas condiciones de aula más distendidas que aquellas con las que contaban. Para propiciar y animar las respuestas de los participantes la pregunta indicaba, entre paréntesis, que los posibles cambios podían referirse, en un sentido amplio, a las actividades, destrezas, organización del aula, agrupamientos, materiales, evaluación, contenidos, etc. Los resultados del análisis de esta pregunta se sintetizan en la Tabla 6.32.

Tabla 6.32. Cambios propuestos en la asignatura por los alumnos de los casos para favorecer el aprendizaje de inglés en un clima distendido (n.º 39)

CAMBIOS PROPUESTOS EN LA ASIGNATURA POR LOS ALUMNOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN UN CLIMA DISTENDIDO	<i>f</i>		
	CASO A (N=31)	CASO B (N=30)	TOTALES
Más gramática	10	7	17
Más actividades dinámicas y/o participativas	3	6	9
Más conversación en grupos y en parejas	3	3	6
Cambios en actividades, contenidos y/o materiales	5	1	6
Explicar cómo es el examen y trabajar para prepararlo		5	5
Más visionado de vídeos y/o películas	2	2	4
Más juegos y/o TIC	2	2	4
Más vocabulario	3	1	4
Trabajar toda la asignatura en grupos pequeños	1	3	4
Más <i>listening</i>		3	3
Más actividades complementarias (intercambios, etc.)	2		2
Más participación e interacción entre toda la clase	1	1	2
Más <i>reading</i>		2	2
Menos vocabulario		1	1
Menos uso del dossier		1	1
Intervenciones orales obligatorias	1		1
Más correcciones en el <i>speaking</i> de parejas o grupos	1		1
Menos conversación en grupos o parejas		1	1
Menos fonética	1		1
Tener en cuenta el nivel de cada alumno al inicio	1		1
Más lectura y sesiones para trabajar los cuentos	1		1
Mejorar la forma de trabajar el <i>speaking</i>		1	1
<i>Speaking</i> individuales		1	1
Menos <i>reading</i>		1	1
Más <i>writing</i>		1	1
Valorar la asistencia a clase		1	1
Elevar el nivel de inglés de la asignatura		1	1
Fomentar la ayuda entre compañeros		1	1
Centrar las clases, únicamente, en las 4 destrezas		1	1
Facilitar la comprensión oral con notas en la pizarra		1	1

Al tiempo que diversos alumnos hacían las propuestas de cambio presentadas en la Tabla 6.32, otros indicaban también su satisfacción general con la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* y con la forma en la que las docentes la impartían. Algunos alumnos del caso A lo manifestaban de la siguiente manera:

La dinámica de las clases me parece que está bien ya que se hacen amenas, incluiría únicamente más contenidos gramaticales y del vocabulario.

Yo creo que tampoco [cambiaría] mucho, las clases me parece que han estado bastante bien enfocadas.

Yo creo que está bien planteada.

Este año no cambiaría nada porque la profesora nos está enseñando de otra forma muy diferente a la que lo he estudiado otros años y me parece más eficaz.

Un número menor de estudiantes del caso B lo hacían en términos parecidos:

No cambiaría nada.

Me parece que está bastante bien así, sobre todo, por la forma en la que la profesora lleva las dinámicas. Hace que desarrollemos tanto el habla en público, como en parejas, trabajamos todas las destrezas, etc.

Los resultados obtenidos en esta cuestión parecen reforzar el valor de las actividades orales en parejas o pequeños grupos, vídeos y juegos para favorecer el aprendizaje por estar libres de experiencias de ansiedad lingüística. Al mismo tiempo, es interesante la alusión realizada por 5 estudiantes del caso B sobre la importancia que para ellos tenía la preparación del examen como medida para generar un clima más distendido en torno a la asignatura.

Propuestas de innovación en la asignatura para lograr un ambiente distendido en el aula que favorezca la adquisición de conocimientos de inglés

Enlazando con la pregunta anterior, la cuestión n.º 40 del instrumento — *Además de los cambios que has propuesto, ¿se te ocurre introducir “algo nuevo” en la asignatura para conseguir un ambiente distendido en el aula que ayude a adquirir más conocimientos de inglés?*— quería dar la oportunidad a los participantes de que reflejaran sus ideas innovadoras en caso de que contaran con alguna. De las 21

respuestas recogidas en el caso A, 6 participantes no realizaron aportaciones. Del resto, la mayoría insistió en las observaciones expuestas en la cuestión anterior: más visionado de películas, vídeos, capítulos de series; juegos, TIC y gramática. Sin embargo, también se pueden resaltar algunas aportaciones que tienen que ver con la generación de nuevas oportunidades para el aprendizaje de inglés y el buen funcionamiento del trabajo en grupo.

Formar grupos de conversación y actividades interactivas entre los alumnos coordinados por la profesora.

Podríamos incluir alguna actividad fuera del aula.

Dinámicas de cohesión de grupo. Ayudaría a tener más confianza en el grupo y se pueden introducir conocimientos de inglés en los juegos.

Por último, cabe señalar que un alumno se refirió a que sería interesante trabajar temas cercanos a su realidad y que otro apuntó como táctica para evitar la ansiedad lingüística y favorecer el aprendizaje disponer de más tiempo a la hora de preparar los ejercicios en clase.

En el Caso B, respondieron 18 alumnos de los cuales algunos no realizaron aportaciones. Otros reiteraron las ideas que habían expresado en la pregunta previa. Volvieron a insistir en que las clases fueran impartidas en grupos más pequeños y en la utilización de películas pero, en esta ocasión, indicando la opción del visionado de capítulos de series en inglés fuera del aula para, posteriormente, trabajar sobre su contenido en las sesiones lectivas. Además, emergieron las siguientes ideas: el uso de canciones; la realización de excursiones para practicar inglés; la preparación en clase del examen final; la posibilidad de comunicarse por escrito con personas de otros países y la constitución de los grupos en función de un nivel similar en la lengua meta.

Canciones para escuchar y traducir.

Alguna excursión o taller todo en inglés.

Realizar pruebas (sin que cuenten para nota) a menudo durante el cuatrimestre, ya que solo con un examen final todos nos dejamos todo para el final y durante el cuatrimestre no adquirimos los conocimientos suficientes.

Sí. Podríamos comunicarnos una hora a la semana con personas de otro país que hablen inglés y que puedan escribirnos por correo, carta o incluso poder viajar con ellos en verano o pasar un año entero si las condiciones de las familias son buenas. Al igual que nosotros, ellos.

Que cada grupo sea de un nivel parecido de inglés.

Opinión de los alumnos de los casos sobre cómo las profesoras tenían en cuenta la ansiedad lingüística de los estudiantes

Con la cuestión n.º 41 — *¿Crees que tus profesoras tienen en cuenta que a veces podéis estar nerviosos en clase de inglés? Justifica tu respuesta*— se buscaba conocer si los alumnos se sentían comprendidos por sus profesoras cuando experimentaban ansiedad lingüística en las sesiones lectivas de la asignatura. El análisis de las respuestas del caso A arrojó como resultado, prácticamente unánime, que el alumnado se sentía comprendido por las docentes y que consideraba que las profesoras tenían en cuenta este tipo de ansiedad cuando impartían su docencia —no obstante, un participante señaló que esta consideración no tenía efecto en la evaluación de las pruebas orales—. Los alumnos justificaron su afirmación general alegando el hecho de que las profesoras mostraban una actitud empática y de constante apoyo y que en sus dinámicas de clase no forzaban las interacciones verbales sino que trataban de adecuarse a las necesidades de los estudiantes.

Sí, porque en ocasiones [la profesora] cambia la forma de llevar la clase o el método conforme a eso.

Sí, saben cuándo tienen que exigirte un poco más y cuándo no.

Sí, porque nos transmiten confianza en el sentido de que han nombrado varias veces el hecho de estar nerviosos, situaciones de nervios de otros alumnos, incluso consejos para afrontarlo.

Sí, porque te ayudan a tranquilizarte y esperan a que puedas decirlo.

A estos resultados hay que añadir que un participante señaló que quizá en algunas situaciones las profesoras podían no percibir la ansiedad lingüística de los alumnos por su falta de conocimiento de los mismos y otro alumno matizó que también

podía darse el caso de que confundieran la ansiedad ante el aprendizaje de inglés con una falta de interés o motivación hacia la lengua meta por parte del aprendiz.

Los hallazgos en el caso B coincidieron con los del caso A. La respuesta de los alumnos fue, de forma general, también afirmativa y en los comentarios recogidos se encuentran alusiones a los mismos aspectos antes citados —la ayuda, comprensión y ausencia de presión por parte de las docentes— además de emerger que a la hora de corregir las profesoras también tienen presente la ansiedad lingüística de los estudiantes.

Sí, muchas veces nuestra profesora nos ayuda a soltarnos y no nos presiona en ningún momento. Siempre está intentando ayudar de una manera u otra.

Sí, la profesora nos ayuda y nos anima. No nos obliga a hacer nada que no queramos ni nos presiona para que vayamos más rápido.

Sí, porque nunca corrige bruscamente sino haciendo que el alumno no sienta que no tiene ni idea de hablar el idioma.

Sí, porque siempre nos ayudan cuando estamos hablando si ven que tenemos interés en aprender el idioma y se preocupan de que lo hagamos bien y podamos expresarnos de la mejor manera posible.

Totalmente. Por ello, considero que disfrutan de nuestras exposiciones y, posteriormente, nos comentan que podríamos mejorar. Tienen en cuenta el trabajo que hay detrás y no nos juzgan por equivocarnos, lo que motiva a continuar aprendiendo y mejorando.

Por otro lado, un participante argumentó que sus profesoras sí consideraban la ansiedad lingüística en el aula aludiendo al hecho de que esta se percibía en los titubeos de los alumnos a la hora de expresarse en inglés. En la misma línea, otro estudiante razonó que, debido a que la ansiedad lingüística está presente en las aulas de idiomas, la experiencia docente con la que contaban las profesoras les haría considerarla. Por último, en el caso B, a diferencia de la observación que apareció en el caso A, un alumno indicó que las docentes tenían presente el factor ansiedad lingüística tanto durante las sesiones lectivas como a la hora de evaluar.

A la vista de los resultados obtenidos en la pregunta n.º 41 en los dos casos de estudio, se podría decir que el comportamiento comprensivo de las docentes

participantes en esta investigación constituía en sí mismo un mecanismo muy eficaz para disminuir las experiencias de ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.

Actuaciones docentes que en opinión de los alumnos de los casos favorecen un ambiente libre de estrés en el aula

Nuevamente, la pregunta abierta n.º 42 del cuestionario estaba centrada en la figura del profesor —*En tu opinión, ¿cómo debería actuar un profesor de inglés para favorecer un ambiente libre de estrés en el aula?*—. El análisis de los datos cualitativos aportados por los estudiantes se refleja en la Tabla 6.33.

Tabla 6.33. Actuaciones docentes que en opinión de los alumnos de los casos favorecen un ambiente libre de estrés en el aula (n.º 42)

ACTUACIONES DOCENTES QUE FAVORECEN UN CLIMA LIBRE DE ESTRÉS EN EL AULA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	<i>f</i>		
	CASO A (N=30)	CASO B (N=27)	TOTALES
No presionar al alumno para que intervenga	11	4	15
Las que ya realizan	4	6	10
Ayudar y animar al alumno	4	6	10
Transmitir tranquilidad y confianza	3	5	8
Normalizar el hecho de que se cometan errores	1	4	5
“Romper el hielo” con anécdotas o juegos	3		3
Realizar dinámicas de cohesión de grupos	1	1	2
Facilitar la preparación del examen		2	2
Permitirle al alumno una participación progresiva	1	1	2
No imponer tareas y ofrecer diferentes opciones	1	1	2
Intentar conocer al alumno	1		1
Ayudar más a los alumnos con menor nivel	1		1
Organizar el trabajo en grupos pequeños	1		1
Valorar la evolución del alumno	1		1
No calificar de forma directa lo que se realiza en clase	1		1
Valorar la participación del alumno aunque se equivoque	1		1
Aumentar su interés por la asignatura	1		1
No permitir burlas de compañeros		1	1

Tabla 6.33. (Continuación)

Permitir al alumno preparación antes de su intervención	1	1
Mostrar que también los profesores se pueden equivocar	1	1
Realizar más actividades orales	1	1
Trabajar a un ritmo lento	1	1
Llevar a cabo actividades orales individuales	1	1

Como se puede apreciar en la tabla anterior, en el caso A los resultados del análisis de los datos muestran que los alumnos de este grupo consideraban como un factor muy importante para lograr un clima libre de estrés que el docente evitara presionar al alumnado para que interviniera en las actividades de aula. En el caso B, esta pauta de comportamiento también apareció pero con una frecuencia menor. Asimismo, otras de las actuaciones docentes que fueron señaladas como positivas en ambos casos se refirieron a aquellas actitudes de los profesores que ofrecen ayuda al estudiante y le transmiten ánimos, tranquilidad y confianza. Hay que puntualizar que estas conductas fueron reconocidas y valoradas por los alumnos de los casos en las profesoras participantes, tal y como se ha comentado en los hallazgos de la pregunta anterior y quizá por ello algunas de las respuestas a la pregunta n.º 42 expresan que la forma en la que las docentes actúan es la adecuada para conseguir un clima libre de ansiedad lingüística. Por otro lado, algunos alumnos del caso A aluden al papel de los juegos mientras varios alumnos del caso B consideran importante que el profesor les recuerde que los errores forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Las citas que siguen, las dos primeras del caso A y las dos segundas del caso B, son algunos ejemplos de los puntos expuestos.

No presionando a los alumnos a participar sino fomentar su participación natural en actividades interesantes.

No meter presión a la hora de hablar y si ven [los profesores] que estás pensando cómo decirlo o te estás liando o quedando en blanco ayudarte y dar ánimos para que estés tranquilo.

Sin presionar a los alumnos para que hablen.

Animando a hablar a la gente, diciendo que no pasa nada si nos equivocamos, teniendo en cuenta la participación aunque nos equivoquemos...

Estrategias de los alumnos para reducir o evitar su ansiedad lingüística ante el inglés

Después de la pregunta cerrada n.º 43 que, como se ha visto anteriormente, recogió la contestación de los estudiantes de los casos a si utilizaban o no algún tipo de estrategia para disminuir o eludir su ansiedad lingüística, la pregunta abierta n.º 44 solicitaba a los alumnos que habían contestado afirmativamente que indicaran cuáles eran sus estrategias. Fueron 12 las respuestas obtenidas en el caso A, de las cuales 5 se refirieron a la táctica de preparar su intervención oral en inglés en el aula como mecanismo de gestión de su ansiedad lingüística. El resto de los alumnos aludieron a estrategias como trabajar los ejercicios con antelación, dedicar tiempo de estudio a la asignatura y practicar la lengua meta para desarrollar las distintas destrezas.

Intento preparar lo que voy a decir en inglés para ir con mayor seguridad.

Preparo antes lo que voy a decir porque la improvisación no se me da muy bien.

Amplío vocabulario, miro gramática, escucho audios en inglés, veo series y películas subtituladas, vídeos en Youtube.

[Las estrategias que utilizo son] realizar los ejercicios que envía la profesora diariamente, sacarme el vocabulario y leer algún cuento en casa.

Por su parte, en el caso B se obtuvieron 17 respuestas y los hallazgos fueron muy similares a los del caso A.

Intento prepararme brevemente lo que voy a decir en inglés.

Mis estrategias son: que muchas veces si creo que me van a preguntar algo lo pienso antes para después decirlo e intentar decirlo más tranquila. Pero también el ir a academias o clases de refuerzo me ayuda a reducir mi ansiedad ante el aprendizaje de inglés.

Prepararme todo lo que voy a hacer el [ese] día, realizar la tarea y repasar mucho.

Me hago guiones, saco vocabulario, me he comprado un libro de gramática y voy haciendo ejercicios, me veo series con subtítulos en inglés...

Comentarios de los alumnos sobre algún aspecto relativo a la ansiedad lingüística no aparecido en las preguntas del cuestionario

Con el propósito de permitir la emergencia de cualquier aspecto relacionado con la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de estudio que no hubiese tenido cabida en las cuestiones planteadas en la encuesta, se introdujo la pregunta de cierre n.º 45 que ofrecía a los entrevistados la oportunidad de incluir cualquier comentario que considerasen pertinente.

La pregunta fue respondida por 8 alumnos del caso A de los cuales 6 hicieron aportaciones interesantes. Uno de ellos remarcó que la ansiedad lingüística está relacionada también con la importancia que para un estudiante con buen nivel de inglés tiene la calificación en la asignatura y con su temor a ser penalizado por los errores cometidos cuando es evaluado. Otra de las respuestas se refirió a lo relevante que es en la actualidad la imagen que proyectamos de nosotros mismos y cómo la exposición y el miedo al ridículo resultan ser aspectos muy influyentes en el aula de inglés. La falta de confianza entre compañeros debido al alto número de alumnos en el grupo fue otro de los aspectos sobre los que se insistió. Por otro lado, volvió a aparecer la trascendencia que tenía para los alumnos saber abordar de manera adecuada la preparación de las pruebas de evaluación. Asimismo, se hizo referencia a la influencia que puede ejercer en las experiencias de este tipo de ansiedad el miedo a no ser capaz de alcanzar las propias expectativas. Por último, un alumno aludió a la relevancia que podía tener la formación recibida con anterioridad en la lengua meta.

En lo que corresponde al caso B, se recogieron 6 respuestas en las que se expusieron, principalmente, los siguientes puntos de vista: los alumnos que no experimentan ansiedad lingüística acaban consiguiendo mejores resultados de aprendizaje en el aula; la práctica de la lengua inglesa resulta esencial para lograr superar el miedo ante su expresión oral; para evitar este tipo de ansiedad es importante que el estudiante cuente con motivación y objetivos de aprendizaje alcanzables; el miedo a ser juzgado por los iguales y la propia autoexigencia ante la lengua meta son factores que pueden influir en las experiencias de ansiedad lingüística.

Todos los datos significativos recogidos con esta pregunta de cierre serían codificados de forma pertinente en la fase de análisis cualitativo profundo llevada a cabo con este instrumento.

6.3. Análisis cualitativo profundo del conjunto de datos obtenidos con el cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B: nuevos hallazgos

6.3.1. Codificación del conjunto de los datos cualitativos del cuestionario

La codificación del conjunto de la información cualitativa obtenida con el cuestionario a los alumnos se llevó a cabo con el objetivo de lograr la saturación de los datos. La categorización de toda la información sirvió para profundizar en algunos de los hallazgos anteriormente señalados y/o para reforzar su fundamentación gracias a la recopilación de nuevas citas.

Esta nueva categorización global estuvo orientada por las preguntas de investigación y partió de una jerarquía de códigos bastante desarrollada que se apoyaba, principalmente, en la literatura consultada, las propias preguntas del cuestionario a alumnos y los hallazgos, ya expuestos, obtenidos en los análisis previos —análisis estadístico descriptivo de las preguntas cerradas del cuestionario y análisis cualitativo de las respuestas a cada una de las preguntas abiertas—.

Posteriormente, a lo largo del proceso de codificación el sistema de categorías inicial fue modificado: se incorporaron algunas subcategorías que no habían sido contempladas *a priori* y se fusionaron o separaron otras. La jerarquía de categorías final resultante, tanto para el caso A como para el caso B, se muestra en la Tabla 6.34. En este apartado se comentan las subcategorías especialmente relevantes y que complementan los resultados anteriores.

Tabla 6.34. Jerarquía final de categorías del conjunto de datos del cuestionario a alumnos, casos A y B

JERARQUÍA FINAL DE CATEGORÍAS DEL CONJUNTO DE DATOS DEL CUESTIONARIO A ALUMNOS - CASO A Y CASO B		
NOMBRE CATEGORÍAS	NOMBRE SUBCATEGORÍAS primer nivel	NOMBRE SUBCATEGORÍAS segundo nivel
<p>1. "CAUSAS ANSIEDAD LINGÜÍSTICA".</p> <p><i>(Factores que provocaban o contribuían a que el alumno experimentara ansiedad lingüística).</i></p>	1.1. Factores internos al aprendiz.	1.1.1. Forma de ser. 1.1.2. Miedo a hablar en público. 1.1.3. Temor a una evaluación negativa. 1.1.4. Miedo a los exámenes. 1.1.5. Bajo nivel de inglés. 1.1.6. Bajo nivel relativo de inglés. 1.1.7. Baja autoestima. 1.1.8. Baja autoconfianza. 1.1.9. Baja autoeficacia. 1.1.10. Falta de motivación. 1.1.11. No entender a la profesora. 1.1.12. Miedo al fracaso. 1.1.13. No avanzar en inglés. 1.1.14. Experiencias previas.
	1.2. Factores externos al aprendiz.	1.2.1. Actividades orales. 1.2.2. Determinadas actividades. 1.2.3. Figura docente. 1.2.4. Grupos numerosos. 1.2.5. Falta de cohesión. 1.2.6. Risas compañeros. 1.2.7. Falta práctica previa. 1.2.8. Ansiedad lingüística en otros. 1.2.9. Ambiente aula.
<p>2. "IMPLICACIONES ANSIEDAD LINGÜÍSTICA".</p> <p><i>(Efectos que la ansiedad lingüística tenía en el contexto de estudio).</i></p>	2.1. Implicaciones para estudiantes.	2.1.1. Rendimiento en el aula. 2.1.2. Participación en el aula. 2.1.3. Calificaciones. 2.1.4. Dedicación al inglés. 2.1.5. Aprendizaje. 2.1.6. Autoestima. 2.1.7. Autoeficacia. 2.1.8. Motivación. 2.1.9. Frustración. 2.1.10. Preocupación. 2.1.11. Manifestaciones físicas.
	2.2. Implicaciones para docentes.	2.2.1. Dinámica de las clases.
<p>3. "ESTRATEGIAS FRENTE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA".</p> <p><i>(Maneras de evitar o reducir este tipo de ansiedad en el contexto de estudio).</i></p>	3.1. Estrategias de los estudiantes.	3.1.1. Estudio. 3.1.2. Preparación intervención oral.
	3.2. Estrategias docentes.	3.2.1. Estrategias emocionales. 3.2.2. Estrategias didácticas.

Nota: en este apartado se utilizarán, indistintamente, los términos "categoría" y "subcategoría" en referencia a estas últimas.

Como se ha indicado, el análisis de la jerarquía final de códigos aportó mayor claridad a los resultados previos obtenidos en esta investigación y arrojó, además, nuevos hallazgos sobre la realidad de los dos casos de estudio A y B con respecto al fenómeno de la ansiedad lingüística investigado.

La búsqueda de relaciones entre categorías, la revisión de todas las citas correspondientes a cada categoría y el recuento de las mismas proporcionaron nuevos resultados que apoyaron y completaron los anteriores. El Anexo 11 recoge un listado con el nombre de las subcategorías, seguidas del correspondiente texto codificado, a las que se alude en este Apartado 6.3.1.

6.3.1.1. Nuevos hallazgos sobre las causas de la ansiedad lingüística

Actividades de producción oral ante la clase

Uno de los resultados que destacaron tras la codificación general realizada a la información recogida con el cuestionario a alumnos fue el alto número de citas registrado en la subcategoría denominada “actividades orales”, dentro de la categoría “factores externos al aprendiz” causantes de ansiedad lingüística. Este factor ya había sido detectado en los análisis previos pero cobró mayor importancia tras esta codificación.

La frecuencia de citas y sus narrativas parecían indicar una fuerte asociación entre las actividades orales ante toda la clase y las experiencias de ansiedad lingüística dentro del marco de la asignatura. De acuerdo con los textos codificados, varios alumnos del caso A y del caso B pusieron en relación directa este tipo de ansiedad con las intervenciones orales delante del grupo-clase, ya fueran de puesta en común para la corrección de ejercicios, de exposiciones, de debates o de lectura en voz alta —esta última actividad, en el caso B, ya que en el A no se llevó a cabo—.

Las dos primeras citas siguientes son ejemplos provenientes de participantes del caso A y las dos segundas del caso B.

No hay una gran ansiedad [lingüística] excepto en algunos casos, como exposiciones orales frente a toda la clase.

Tampoco me gustan las exposiciones orales porque no tengo mucha seguridad a la hora de hablar en público en inglés y paso muchos nervios.

Cuando he de hablar delante de todos me pongo muy nerviosa.

A la hora de hablar en público leyendo textos, haciendo exposiciones o en el speaking.

Falta de práctica previa en actividades orales

Otra de las subcategorías que adquirió una mayor importancia durante el análisis conjunto de todos los datos cualitativos recogidos con este cuestionario fue “falta práctica previa”. Algunos estudiantes, en ambos casos A y B, reflejaron a lo largo de sus respuestas a las diferentes preguntas que el no haber realizado apenas ejercicios de producción oral en etapas anteriores constituía un factor responsable de sus experiencias de ansiedad lingüística en las sesiones lectivas de la asignatura. Las citas que siguen corresponden al caso A y B, respectivamente.

El factor [causante de ansiedad lingüística] más determinante es el del miedo a hablar en público ya que no estoy acostumbrada a ello.

Porque cuando somos pequeños se le da muchísima importancia a la gramática y al vocabulario y a los otros aspectos no se les da mucha importancia. Sin embargo, llega un momento que te los exigen sí o sí cuando los has trabajado muy poco.

De forma coherente, también algunos alumnos manifestaron que transcurrido un tiempo de práctica en el aula la ansiedad lingüística disminuía, por lo que consideraban que llevar a cabo interacciones orales en inglés era un mecanismo fundamental para superar este tipo de ansiedad.

No entender a la profesora

La codificación general realizada también sirvió para revisar con mayor profundidad el hecho de que para algunos alumnos no entender el discurso en inglés de la profesora fuera una fuente de su ansiedad lingüística. Este resultado fue obtenido a partir del análisis de las respuestas a la pregunta n.º 22 —*¿Qué factores crees que te hacen experimentar nerviosismo en las clases de Inglés en Educación Primaria I de este año?*—. Sin embargo, las narrativas de los entrevistados a lo largo de sus contestaciones al cuestionario permitieron advertir algún dato interesante.

De las citas codificadas se desprendió lo mismo que se había hallado con la pregunta n.º 22: que este factor incidía más en el caso A que en el caso B a pesar de

que los estudiantes del primer grupo habían señalado un mayor nivel de competencia en su destreza de comprensión oral (pregunta n.º 8).

Algunos participantes del grupo A parecían indicar que su nivel de destreza en la comprensión oral estaba por debajo del ritmo del habla y del rango de vocabulario empleados por las profesoras.

Porque la profesora puede que me esté intentado decir algo y yo no llegar a comprender que es lo que me está diciendo.

Además, cuando la profesora dirige alguna pregunta hacia mí no suelo entender lo que dice.

Este hallazgo hizo suponer que las profesoras del caso B tendían a utilizar un vocabulario más sencillo y/o un ritmo más pausado a la hora de expresarse en la lengua meta en el aula que podía resultar más asequible para el alumnado.

Falta de cohesión del grupo-clase

La subcategoría referente a la “falta de cohesión” del grupo-clase indicó que para varios estudiantes, tanto del caso A como B, el hecho de que el número de alumnos del grupo fuera elevado dificultaba el establecimiento de relaciones de confianza con todos los compañeros. De este modo, la falta de conocimiento, trato y confianza con todos los estudiantes parecía provocar en algunos alumnos un sentimiento de incomodidad y de mayor exposición a la hora de intervenir oralmente en la lengua meta que podía contribuir a generar experiencias de ansiedad lingüística. Como ejemplo, se aportan una primera cita del caso A y una segunda, del caso B.

Rara vez me siento nerviosa, solamente cuando tengo que hablar con un compañero con el cual no tenga confianza y no sepa expresarme.

Considero que haya un alto número de alumnos a veces me crea nerviosismo debido a que tengo miedo a confundirme y que se rían de mí. Todo esto de que sea un número alto de alumnos hace que no haya confianza con todos y por lo tanto me dé vergüenza.

Sentimiento de vergüenza o miedo a una evaluación negativa

Una de las palabras que emergió en las respuestas recogidas con el cuestionario y que fue más recurrente en los discursos de ambos casos, A y B, fue el

término *vergüenza*. En ocasiones, apareció acompañado de la palabra *ridículo*. Se encontró que, en el contexto de la asignatura, el término *vergüenza* parecía estar asociado con la ansiedad lingüística de los participantes ante la realización de actividades de expresión oral en inglés ante toda la clase y que respondía a su miedo a ser evaluados negativamente por sus compañeros o la profesora.

Los fragmentos textuales recogidos en la subcategoría “temor a una evaluación negativa” indicaron que eran bastantes los participantes que sentían vergüenza en el aula y se encontraban, en determinados momentos, incómodos y nerviosos. Un alumno del caso A, en primer lugar, y otro del caso B, en segundo lugar, lo expresaban del siguiente modo:

No es un sentimiento [cuando intervengo oralmente] del todo agradable porque me cuesta mucho encontrar las palabras que quiero decir y me da miedo cometer errores a la hora de formular las oraciones. También me siento expuesta a lo que pueden pensar de mí, tanto mi profesora como mis compañeros. Me da miedo hacer el ridículo.

Las [actividades] que menos me gustan son la lectura en voz alta ya que me pongo un poco nerviosa porque a veces me da vergüenza leer en alto por si me equivoco (...).

Bajo nivel de inglés y pronunciación deficiente

El análisis profundo de la categoría “bajo nivel de inglés” permitió corroborar la influencia de este factor como causa de la ansiedad lingüística de los participantes.

Antes de asignar los fragmentos textuales que parecían aludir a una baja competencia en la lengua meta a la categoría “bajo nivel de inglés” se verificó que el correspondiente participante poseyera realmente un nivel bajo de conocimiento de la lengua inglesa y, por tanto, que su discurso no fuera fruto de una baja autoeficacia. Para realizar esta comprobación se tomó como referencia la nota de inglés de *Bachillerato* (u otros estudios) del alumno recogida con la pregunta n.º 14 .

14. De ese mismo curso académico, marca las siguientes calificaciones:

	Menos de 5	≥ 5 y < 7	≥ 7 y < 9	≥ 9
Tu nota media del expediente				
Tu nota de inglés				

Al hilo de lo anterior, hay que indicar que la mayoría de los alumnos que habían señalado como causa de su ansiedad lingüística su bajo nivel de inglés habían marcado una nota de ≥ 5 y < 7 en la correspondiente casilla de la pregunta n.º 14, por lo que se consideró la influencia de este factor.

Por otro lado, la revisión de las citas dentro de la categoría comentada permitió advertir que el no contar con una buena pronunciación en la lengua meta era motivo de este tipo de ansiedad para algunos de los participantes. A continuación, la primera cita corresponde al caso A y la segunda al B.

Las que menos me gustan son las exposiciones orales, ya que mi nivel de inglés es muy bajo y me da mucha vergüenza hablar en público al igual que los ejercicios de fonética ya que tengo muy mal oído.

Leer en voz alta me gusta poco porque me da vergüenza y no sé pronunciar muy bien.

Baja autoeficacia

La “baja autoeficacia” de los participantes con respecto a la lengua inglesa resaltó como categoría que aglutinó un importante número de referencias en la jerarquía de códigos resultante. Ello proporcionó una visión todavía más clara del importante papel que ejercía este factor en las experiencias de ansiedad lingüística de los participantes, tal y como había sido hallado en los análisis previos que mostraron que para numerosos alumnos de ambos casos su autopercepción de contar con escasas cualidades para la lengua meta era una de las razones de su ansiedad lingüística. A este respecto, se aportan dos citas del caso A y dos del caso B.

Los nervios y la falta de confianza me hacen derivar en todo esto [ansiedad lingüística].

A veces no tienes confianza en tus capacidades y pueden surgir bloqueos.

Soy bastante nerviosa para todo, por lo que hacer algo que pienso que no se me da bien del todo aún me pone más nerviosa.

Sé poco inglés, por eso pienso que no tengo cualidades y la consecuencia es que no me gustaría estudiar inglés en verano ni arrastrarla al año que viene.

El perfeccionismo del alumno

La cualidad de ser perfeccionista había aparecido de forma superficial como posible fuente de ansiedad lingüística en los hallazgos de las preguntas del cuestionario n.º 25⁸⁵ y n.º 45⁸⁶. Sin embargo, la codificación general de todos los datos recogidos con este instrumento fundamentó la importancia que podía tener para algunos alumnos.

La revisión de las citas incluidas en la subcategoría “perfeccionismo” (dentro de “forma de ser”) mostró la relación existente entre autoexigencia y/o perfeccionismo y ansiedad lingüística. En sus narrativas, varios estudiantes manifestaron que su excesivo empeño en realizar las tareas de inglés sin cometer fallos generaba en ellos un sentimiento de nerviosismo. Algunas citas, como las dos que siguen del caso A y las dos que continúan del caso B, lo expresaban de esta manera:

(...) Otras veces, al sentir la mirada de mis compañeros en mí siento una sensación de presión hacia mí, “tengo que hacerlo perfecto”.

Soy una persona que quiere decir siempre las cosas lo mejor posible y sin errores y, a veces, me pongo tan nerviosa por no cometerlos que me trabo con mis propias palabras o me quedo en blanco unos segundos.

Mi propia forma de ser me genera miedo ya que me autoexijo mucho (...)

El hablar en público me incomoda porque sé que me van a evaluar, no por ningún otro motivo. El equivocarme no es solo por mis compañeros, es por mí misma que no me sienta bien.

Como se ha visto anteriormente en los resultados del Apartado 6.1. y coherentemente con lo expuesto en las últimas líneas, muchos de los alumnos de ambos casos de estudio se caracterizaban por ser personas autoexigentes que, a su vez, trasladaban este rasgo de personalidad a su perfil de estudiante de inglés en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.

⁸⁵ Pregunta n.º 25: *A lo largo de tu vida como estudiante de inglés, ¿qué situaciones o factores crees que te han hecho experimentar más nerviosismo?*

⁸⁶ Pregunta n.º 45: *Para terminar, puedes añadir tus comentarios sobre algún aspecto relacionado con este tipo de ansiedad que no haya aparecido en las preguntas del cuestionario.*

6.3.1.2. Nuevos hallazgos sobre las consecuencias de la ansiedad lingüística

Rendimiento en el aula

En cuanto a las implicaciones que podía tener el fenómeno de la ansiedad lingüística en el contexto de estudio, el análisis profundo de las citas robusteció el hallazgo de que uno de los efectos más relevantes de este tipo de ansiedad fuera el empeoramiento de la calidad de las intervenciones orales en la lengua meta de los alumnos. Este efecto podía incluso llegar a “bloquear” a los estudiantes, principalmente, durante sus intervenciones orales ante la clase aunque también un alumno se refirió a las situaciones de comprensión oral. Se acompañan como prueba de esta proposición, las dos primeras citas provenientes del caso A y, las segundas, correspondientes a dos alumnos del caso B.

Las [actividades] que menos me han gustado son las exposiciones ya que me pongo muy nerviosa y me bloqueo al hablar en público.

La profesora generalmente habla más rápido que yo y no entiendo muchas veces a qué se refiere con la frase y me vuelvo a bloquear.

Cuando tengo presentaciones intento aprendérmelo entendiéndolo, pero siempre leído y aprendido para intentar no quedarme en blanco, ya que en el momento de estar delante de la clase pensar en inglés no me sale.

Hablar en público, me bloqueo porque pienso que no sé decir las cosas.

La interferencia de este tipo de ansiedad en el correcto desenvolvimiento del alumno en el aula pudo hacer, en ocasiones, que la sesión lectiva fuera percibida como poco gratificante por los estudiantes.

Al mismo tiempo, el hecho de que los errores cometidos se pudieran deber a la ansiedad lingüística y no a la falta de ciertos conocimientos en la lengua inglesa podía conllevar, a su vez, otra serie de efectos emocionales para los participantes.

Participación en el aula

El número de recuentos aparecido en la codificación correspondiente a los dos casos A y B en la subcategoría “participación en el aula”, volvió a destacar como una

de las principales consecuencias de la ansiedad lingüística de los participantes su inhibición a la hora de intervenir oralmente en el aula cuando se trabajaba a nivel de grupo-clase. Esta falta de participación podía ser un segundo efecto asociado a las intervenciones deficientes en el aula.

En algunos casos, la participación del alumno parecía depender exclusivamente del requerimiento de la profesora y, en otros, la disminución de la participación llegaba a suponer la falta de asistencia a las sesiones lectivas de la asignatura, tal y como ya se recogió en los hallazgos obtenidos con el análisis de cada una de las preguntas del cuestionario por separado.

Varios fragmentos textuales codificados en esta fase de análisis global dan ejemplo de lo expuesto. Las dos primeras citas corresponden a alumnos del caso A y las dos segundas provienen del caso B.

Esta inseguridad me produce cohibirme mucho más y tener miedo a expresarme.

El estrés me hace faltar muchas veces a la clase.

(...) en que casi nadie sale voluntario, les cuesta al principio en las clases prácticas y se nota el ambiente con cierto nerviosismo.

Mi bajo [nivel] me hace participar menos.

Repercusión en las calificaciones

Al mismo tiempo, las citas codificadas constataron que, en opinión de algunos alumnos participantes, su ansiedad lingüística podía conllevar una peor calificación en la asignatura. En este sentido, las respuestas de los alumnos parecían indicar varias cuestiones. Por un lado, que su desempeño, principalmente durante el examen oral, se podía ver influido negativamente por la ansiedad lingüística experimentada y dar como resultado una calificación más baja. Por otro, la falta de práctica oral en el aula debida a su nerviosismo mermaba sus oportunidades de desarrollo de la competencia de expresión oral lo que se podía traducir también en la obtención de una peor calificación. Asimismo, otro estudiante aludió a que su nerviosismo en la asignatura le impedía organizar la preparación del examen de manera adecuada. Se aportan, primeramente, dos citas del caso A, seguidas de dos del caso B.

[Mi ansiedad lingüística] repercute en mis calificaciones porque al bloquearme no demuestro todo lo que sé.

También [afecta] a mis calificaciones aunque en menor medida porque esta ansiedad solo se experimenta en las pruebas orales.

Al no estar tan segura de mi misma puedo bloquearme al pensar que no voy a ser capaz de hacerlo y que eso repercute en mis calificaciones.

La ansiedad te lleva a ponerte nervioso y eso te perjudica a la hora de realizar un examen en condiciones.

Consecuencias emocionales sobre la motivación, autoestima y autoeficacia

Entre las consecuencias emocionales que el fenómeno de la ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura parecía acarrear, destacan el efecto negativo sobre la motivación, la autoestima y la autoeficacia del estudiante.

Para algunos estudiantes las experiencias de ansiedad lingüística en el escenario de estudio tenían como consecuencia su rechazo hacia la asignatura por el desánimo, preocupación y malestar que conllevaba para ellos. En algunos casos, los estudiantes aludieron a los efectos que su ansiedad lingüística producía en más de uno de los factores señalados. No obstante, la disminución de la autoeficacia parecía ser la principal consecuencia dentro de la esfera emocional del aprendiz. Los tres primeros ejemplos son del caso A y los tres siguientes del B.

Me da miedo no lograr superar el examen por ponerme muy nerviosa y no mostrar mis capacidades al máximo, al no poder hacerlo por el nerviosismo pienso que tengo menos capacidades.

[La ansiedad lingüística] repercute en mi confianza, porque puedo dudar de si lo que estoy diciendo está bien o no.

Además mi autoestima no es alta hacia el inglés y creo que no tengo capacidades para dominarlo.

Considero que al ponerme nerviosa dedico poco tiempo porque digo "ya lo haré más tarde" y esto se ve reflejado en las calificaciones. Además que todo esto hace infravalorarme.

El nerviosismo que siento en inglés me afecta en mi autoestima y en mi autoeficacia porque siento que soy mala en inglés y que no debería estar haciéndolo y este nerviosismo me hace sentir rechazo hacia la asignatura de inglés.

Al ponerme tan nerviosa por tener que hablar inglés, si tengo un mal día, hace que piense que se me da mal, o hace que me bloquee por lo que hago más errores.

Repercusión en la dinámica de las clases

Otro de los aspectos que se desprendía del análisis global de los datos recogidos con este cuestionario fue el relativo a las implicaciones que el fenómeno de la ansiedad lingüística tenía en el propio desarrollo de las actividades realizadas en las sesiones lectivas. Como se ha expuesto, este tipo de ansiedad hacía que, por un lado, el número de intervenciones orales por parte de los alumnos se redujera en gran medida y, por otro, que sus producciones orales fueran de una calidad inferior. Por lo tanto, la dinámica de las sesiones lectivas podía resultar menos atractiva e interesante. Las siguientes citas del caso A y B, respectivamente, lo ejemplifican.

Muchas veces cuando respondo a las preguntas lo hago en voz baja para que, en caso de error, no se me entienda mucho.

Suelen hablar los mismos de siempre y cuando la profesora pide a alguien que hable siempre consulta con el que tiene al lado.

Por otro lado, la interferencia que la ansiedad lingüística ejercía en el desarrollo de las clases parecía que podía tener efecto sobre la acción docente, tal y como señaló uno de los alumnos del caso A al referirse a que la profesora reconducía la sesión si detectaba este tipo de ansiedad en el aula:

Sí, [la profesora tiene en cuenta que a veces podemos estar nerviosos] porque en ocasiones cambia la forma de llevar la clase o el método conforme a eso.

6.3.1.3. Nuevos hallazgos sobre las estrategias frente a la ansiedad lingüística

Si con el análisis cualitativo del cuestionario pregunta por pregunta se obtuvieron resultados sobre posibles estrategias del docente para hacer frente a la ansiedad lingüística del aula, el análisis profundo del conjunto de los datos reveló aquellas estrategias que las profesoras utilizaron en la asignatura de forma efectiva.

Del discurso de los alumnos de los casos se desprendieron varias tácticas de las docentes que se codificaron en dos subcategorías: las que correspondían a una serie de actitudes que tenían en cuenta la esfera emocional del alumno y las

relacionadas con la didáctica. Hay que puntualizar que las estrategias emocionales parecían ser empleadas por las profesoras de forma consciente con el objetivo de reducir la ansiedad lingüística percibida en los estudiantes, mientras que algunas de las estrategias didácticas señaladas a continuación parecían cumplir con esa función sin ser, quizá, utilizadas de forma intencionada para ello.

Estrategias emocionales que fueron utilizadas por las profesoras

Las “estrategias emocionales” utilizadas por las docentes de los casos A y B para propiciar una atmósfera libre de estrés en el aula obtuvieron un número considerable de recuentos. Como se ha anticipado en el análisis anterior, Apartado 6.2, consistieron en ofrecer al alumnado una serie de actitudes y comportamientos hacia ellos que transmitían ayuda, ánimo, confianza, paciencia y empatía.

Todas estas conductas docentes fueron advertidas y valoradas por los estudiantes de ambos casos y parecían tener un efecto de reducción de las experiencias de ansiedad lingüística de los alumnos en el aula. Como prueba de ello, se aportan dos citas de cada caso, las primeras del A y las segundas del B.

Si, además tratan de intentar que nos relajemos para que hablemos mejor.

Me da miedo cometer fallos delante de la profesora, creo que es algo que todo el mundo siente puesto que es quien te evalúa. Sin embargo, mi profesora de este curso me transmite suficiente confianza para que no me importe tanto.

Sí, es una profesora muy empática y si estamos nerviosos intenta relajarnos.

(...) si en algún momento te ven atascado a la hora de decir algo te ayudan a explicarte.

Estrategias didácticas que fueron utilizadas por las profesoras

Dinámicas en parejas o grupos reducidos

En la categoría “estrategias didácticas”, varias narrativas de los alumnos indicaron que las dinámicas orales organizadas en parejas o pequeños grupos eran especialmente adecuadas para evitar experiencias de ansiedad lingüística en el aula, tal como se vislumbró en el análisis previo por preguntas de los datos del cuestionario. Estas dinámicas parecían ser incluso más efectivas cuando se podían llevar a cabo

con aquellos compañeros con los que se tenía mayor confianza. También parecía ocurrir lo mismo con las sesiones T6⁸⁷ de la asignatura. Las siguientes citas, las dos primeras del caso A, y las segundas del caso B, son ejemplos de lo comentado.

Los [ejercicios] que más me gustan son las conversaciones por parejas y los juegos ya que fomentan que hables sin tener miedo a equivocarte porque estás con tus compañeros y que aprendas también de lo que ellos dicen de una forma interactiva.

[Me gusta la] conversación en pequeños grupos porque me parece muy útil para ir soltándote a hablar en inglés con otras personas y perder el miedo a hablar en inglés, por lo que la considero muy útil para ir aprendiendo a expresarte mejor de manera oral ya que tus compañeros te pueden corregir y ayudar a mejorar dándote consejos.

Las que más me gustan son las charlas en pequeños grupos y (...) porque me siento seguro y con confianza al hablar en pequeños grupos.

[Para aprender más y de forma más distendida] haría lo que se hace en las T6 en todos los apartados de la asignatura.

La enseñanza de la pronunciación

Otro de los hallazgos procedentes de esta categoría correspondió a la aportación realizada por uno de los alumnos del caso A quien destacó la ventaja que podía representar para los alumnos que las profesoras les ayudaran a mejorar su pronunciación en la lengua inglesa.

Yo creo que una de las actividades que más interesantes me han parecido han sido las de fonética, ya que es siempre uno de los fallos más frecuentes a la hora de hablar pero en realidad nunca hasta ahora, al menos en mi caso, se nos han dado las claves para mejorarla con una teoría e incluso mediante juegos con ritmos. Y quizá esto pueda ayudar bastante a superar esa vergüenza de hablar en público.

Forma de corregir al alumno

La corrección por parte de las profesoras de los errores cometidos por el alumno al final de su intervención oral parecía ser una táctica que contribuía a

⁸⁷ Las T6 son las sesiones lectivas, organizadas en grupos reducidos, dedicadas a la práctica del examen oral.

propiciar un aula libre de estrés en el escenario de estudio, tal y como apuntó un estudiante del caso B:

[A la hora de hablar en inglés en clase me siento] cómoda, sé que la profesora no me juzga cuando me equivoco, ni pone caras raras, simplemente espera al final y me dice qué fallos puedo mejorar, de forma educada y amable, lo que me motiva a intentarlo la siguiente vez de nuevo.

6.3.2. Comprobación de hipótesis o relaciones entre categorías

Como ya ha sido expuesto, durante el análisis de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario y el posterior análisis global fueron surgiendo una serie de hipótesis en torno a las relaciones entre distintos aspectos del fenómeno de la ansiedad lingüística estudiado. Ello dirigió el proceso de análisis cualitativo de los datos hacia la exploración de las relaciones entre diferentes variables con el fin de hallar patrones que explicaran este tipo de ansiedad dentro del contexto de la asignatura y dieran respuesta a la preguntas de investigación. A continuación, se exponen las operaciones de comprobación de relaciones llevadas a cabo y sus resultados.

6.3.2.1. La ansiedad lingüística de los alumnos y su motivación hacia el inglés

Uno de los aspectos en los que se consideró oportuno profundizar fue en el alcance del efecto desmotivador que la ansiedad lingüística podía llegar a ejercer en el contexto de estudio. En este sentido, se optó por una matriz de marco de trabajo para comprobar en cada uno de los casos, A y B, cuál era la intención de estudiar o no la Mención de Lengua Extranjera Inglés (pregunta n.º 30) de los alumnos que habían manifestado que su ansiedad lingüística repercutía negativamente sobre *su motivación hacia la asignatura* en la cuestión n.º 34 —en la que se les pedía que señalaran, de una lista abierta, los efectos que les producía este tipo de ansiedad—.

La disposición de los datos permitió verificar que en el caso A de los 8 alumnos que habían señalado que su ansiedad lingüística afectaba negativamente a su motivación 5 habían respondido que no querían estudiar la mención en inglés y 3 que no se lo habían planteado. Por el contrario, ninguno de los 15 alumnos que había

manifestado su intención de estudiar dicha mención había marcado que la ansiedad lingüística afectara a su motivación hacia la asignatura.

En el caso B, de los 13 alumnos que marcaron en la pregunta n.º 34 la disminución de la motivación hacia la asignatura, seis respondieron que no deseaban estudiar la mención y otros cinco señalaron no habérselo planteado. Estos hallazgos parecen apuntar a que la ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura podría tener un efecto disuasorio en los estudiantes de Magisterio a la hora de considerar la opción de Mención en Lengua Extranjera Inglés.

6.3.2.2. La ansiedad lingüística de los alumnos y su aprendizaje de inglés

Para profundizar en la relación hallada entre la ansiedad lingüística de los participantes y su aprendizaje y adquisición de la lengua inglesa en el marco de la asignatura se llevaron a cabo una serie de comprobaciones. Aunque técnicamente la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera son conceptos diferentes, en este apartado se abordan conjuntamente en la creencia de que los alumnos a la hora de responder el cuestionario no hicieron esta distinción.

La posible influencia de la ansiedad lingüística en la efectividad de las actividades realizadas en el aula

Con la revisión confrontada de los resultados obtenidos en la pregunta n.º 16 —*En general (ya sea dentro o fuera del aula), ¿qué métodos o estrategias te ayudan más a mejorar tu inglés?*— y la pregunta n.º 19 —*De las actividades de la pregunta anterior, comenta las dos que más te gustan y las dos que menos y explica por qué*—, se constató que entre las actividades que habían sido asociadas con un mayor aprendizaje de la lengua inglesa (principalmente, el visionado de películas o series subtitradas, los vídeos *YouTube* y la conversación en parejas) no se encontraba ninguna de las relacionadas con las experiencias de ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*: debates en grupo-clase, exposiciones orales y lectura en voz alta.

Esto parecía sugerir que, en los dos casos de estudio, las tareas que implicaban experiencias de este tipo de ansiedad en el aula poseían un menor potencial, quizá debido a este factor, para propiciar la adquisición y el aprendizaje de inglés en los alumnos.

Tiempo dedicado a la asignatura Inglés en Educación Primaria I

A partir de los resultados obtenidos en la pregunta n.º 34 —*Señala si la ansiedad lingüística que experimentas respecto a esta asignatura repercute negativamente en alguno de los siguientes aspectos (para lo que se ofrecía una lista abierta)*— en la que 5 alumnos del caso A y 15 del caso B marcaron la opción *F. El tiempo dedicado a la asignatura (mucho tiempo o muy poco tiempo)*, se decidió indagar en los datos cualitativos para determinar si las experiencias de este tipo de ansiedad en los participantes conducían a una mayor o menor atención a la asignatura.

Para ello, con el apoyo de una tabla de comparación para cada caso, se procedió a la revisión, de forma holística, de las contestaciones de estos alumnos a las preguntas del cuestionario.

El análisis realizado arrojó los siguientes resultados:

- De los 5 alumnos del caso A que habían marcado esta opción F, se halló que un alumno expresaba que dedicaba más tiempo a la asignatura. Los discursos del resto de los alumnos no dieron evidencia de si dedicaban más o menos tiempo.
- De los 15 alumnos del caso B que señalaron esa opción, se pudo averiguar que 5 de ellos dedicaban más tiempo a la asignatura como consecuencia de su ansiedad lingüística, otros 5 reaccionaban con el efecto contrario y, por último, 5 personas no hacían explícito su comportamiento a este respecto.

Estos hallazgos parecen relevantes en cuanto a la relación que se podría establecer entre tiempo de estudio/preparación de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* y aprendizaje de inglés, entendiendo *a priori* que más tiempo de dedicación a la lengua inglesa puede significar más aprendizaje. De este modo, mientras en los alumnos que debido a su ansiedad lingüística no trabajaban la asignatura podrían haberse reducido sus oportunidades para el aprendizaje de inglés, parece también que en algunos casos la ansiedad lingüística experimentada podría haber tenido un efecto propulsor del aprendizaje de la lengua meta.

Otros hallazgos obtenidos que podrían apoyar el efecto positivo de este tipo de ansiedad sobre el aprendizaje son los alcanzados con la pregunta n.º 44 en la que los alumnos debían explicar sus estrategias para hacer frente a la ansiedad lingüística. Los resultados indicaron que varios participantes de ambos casos, A y B, empleaban

el estudio, la preparación de ejercicios y la práctica para desarrollar sus destrezas en la lengua meta como estrategias para hacer frente a este tipo de ansiedad en el contexto de la asignatura.

Por otro lado, se comprobó también si los alumnos que dedicaban más tiempo a la asignatura como consecuencia de su ansiedad lingüística habían señalado en la pregunta n.º 34 la opción relativa al efecto negativo de este tipo de ansiedad sobre la adquisición de conocimientos de inglés. Los resultados mostraron que en este grupo de alumnos unos habían señalado dicha opción y otros no. De esta forma, se podría concluir que, quizá, para algunos alumnos participantes su ansiedad lingüística tuvo una repercusión positiva en su aprendizaje de la lengua inglesa.

6.3.3. Exploración de los casos negativos: alumnos sin ansiedad lingüística

Los resultados obtenidos con la pregunta n.º 20 del cuestionario —*Marca el nivel general de ansiedad lingüística que experimentas en las clases de "Inglés en Educación Primaria I" (nada, poca, bastante, mucha)*— (Tabla 6.17) mostraron que había 5 estudiantes en el caso A y 1 en el caso B que no experimentaban nada de ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura.

Con el fin de obtener una explicación a la ausencia de este tipo de ansiedad y, por tanto, lograr una mayor comprensión de su presencia cuando esta se producía, se exploraron las características y respuestas al cuestionario de estos 6 estudiantes a través de la disposición de los datos en una matriz que recogía en sus filas a los alumnos y en sus columnas sus contestaciones. El análisis de sus discursos y los datos comparados puso de relieve que los 6 estudiantes coincidían en los siguientes aspectos:

- Respondían, por lo general, a una personalidad sociable, extrovertida, positiva y optimista.
- Cinco de ellos se caracterizaron por tener seguridad en sí mismos.
- Se mostraban participativos en el aula.
- Contaban con buenas relaciones tanto con compañeros como profesores.
- Mostraban interés por el aprendizaje de inglés.
- Habían estudiado con anterioridad la lengua inglesa en la universidad, la Escuela Oficial de Idiomas y/o en una academia o en clases particulares además de practicarla en sus viajes.

- El nivel de competencia autopercibido en las distintas destrezas en la lengua meta correspondía a un nivel B2 o C1 (con la única excepción de un alumno del caso A que señaló B1 en sus destrezas de expresión oral y escrita).
- La nota obtenida en su última asignatura de inglés cursada era de notable o sobresaliente (4 de los estudiantes marcaron ≥ 7 y < 9 y los otros dos ≥ 9).
- En general, expresaron experimentar nada o poco nerviosismo al pensar en las pruebas de evaluación.
- En el caso B, era una mujer la que no experimentaba ansiedad lingüística. En el caso A, resultó significativo que de los 5 participantes 3 fueran hombres teniendo en cuenta que su presencia en el aula era inferior.

Estos resultados, aparentemente, no contradecían sino que reforzaban los hallazgos relativos a dos factores que parecían ser fuentes principales de la ansiedad lingüística en el entorno de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*: la baja autoeficacia y la baja competencia en la lengua meta.

Seguidamente, se decidió realizar el mismo tipo de análisis pero referido a los alumnos que habían apuntado experimentar una ansiedad lingüística elevada.

6.3.4. Exploración de los casos extremos: alumnos con ansiedad lingüística elevada

Como se ha mencionado previamente, se observaron también los resultados de la pregunta n.º 20 del cuestionario para comprobar que se habían registrado 3 alumnos en cada uno de los casos con una ansiedad lingüística elevada en el marco de la asignatura.

Se consideró oportuno analizar de forma comparada, del mismo modo que en el apartado anterior, el conjunto de respuestas al cuestionario facilitadas por estos 6 alumnos con la finalidad de obtener una mayor comprensión de sus experiencias en el aula. En esta ocasión, las contestaciones de los estudiantes a las preguntas n.º 22 y n.º 34 en las que señalaron las fuentes de su ansiedad lingüística y sus efectos, respectivamente, cobraron especial relevancia en el análisis realizado.

El contraste de todos los datos aportó los siguientes hallazgos:

- Los 6 estudiantes parecían coincidir en su tendencia hacia una personalidad insegura y autoexigente, en general y como estudiantes de la asignatura.

- Los alumnos manifestaron experimentar ansiedad lingüística tanto en la realización de actividades de comprensión oral y escrita como en las de producción oral o escrita pero, principalmente, en el *speaking*.
- Señalaron un nivel de destreza A2/B1 para su competencia de expresión oral.
- Su calificación de inglés en la última asignatura de inglés cursada era de aprobado (≥ 5 y < 7). Sin embargo, se halló que la nota media del correspondiente expediente fue de $\geq 7 < 9$ en tres de los estudiantes y de ≥ 9 en dos de ellos (un alumno del caso A y otro del B).
- En la pregunta n.º 22, estos alumnos apuntaron distintas combinaciones de factores como fuentes de su ansiedad lingüística pero todos coincidieron en la opción *T. Pensar que no tengo cualidades para el inglés*. Cuatro de ellos señalaron su *bajo nivel de inglés (E)*. Quizá el hecho de que su nota de inglés fuera inferior a su nota media del expediente podía hacer que disminuyera su autoeficacia en la lengua inglesa.
- Por otro lado, en la pregunta n.º 34 relativa a las consecuencias de la ansiedad lingüística, las coincidencias encontradas fueron las siguientes: cinco estudiantes aludieron al efecto negativo de este tipo de ansiedad sobre su autoeficacia, su autoestima y sus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura. A partir de ahí, otros efectos variaban según los alumnos.
- Por otra parte, un hallazgo que resultó llamativo fue que los 6 participantes que más ansiedad lingüística experimentaban en las clases de *Inglés en Educación Primaria I* fueran mujeres, sobre todo si como se acaba de comentar en el punto anterior, de las seis personas que no manifestaron nada de ansiedad lingüística en la asignatura tres eran hombres.

Todo lo expuesto parecía indicar que, quizá, había un determinado patrón en el contexto de estudio en el que las personas autoexigentes, con buenos resultados en otras asignaturas pero no en inglés y, sobre todo, con una autoeficacia baja, podían experimentar más ansiedad lingüística en la asignatura debido a estos factores. Además, según los hallazgos expuestos parecía haber una relación de causa efecto respecto a la implicación de la baja autoeficacia en el fenómeno estudiado.

El análisis de los casos extremos volvió a resaltar la importancia del nivel de conocimientos en la lengua inglesa y la confianza del alumno en sus propias capacidades aparecida en análisis anteriores.

6.4. Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en el grupo de discusión con las profesoras y su cuestionario complementario

6.4.1. Resultados del grupo de discusión

Como se ha explicado anteriormente, las preguntas del guion del grupo de discusión estaban formuladas para dinamizar y orientar el debate pero, a la vez, permitir la emergencia. De este modo, para la revisión de los datos recogidos en el debate se optó por un análisis más global que estuviera guiado por las preguntas de investigación.

Para ello, se partió de una serie de categorías establecidas *a priori*. En concreto, se utilizó la jerarquía de categorías resultante del análisis cualitativo de la información del cuestionario a alumnos (Tabla 6.34). Posteriormente, algunos códigos desaparecieron y otros se subdividieron. Finalmente, la jerarquía de categorías correspondiente al análisis de los datos del grupo de discusión quedó establecida según se muestra en la Tabla 6.35, tanto para el caso A como el B.

Se examinaron en profundidad las citas de cada categoría y se exploraron las asociaciones entre categorías. Los resultados que se presentan en este apartado provienen de las categorías temáticas que lograron una mayor relevancia en el análisis, entre las que cobró un mayor protagonismo que en análisis anteriores la referida a “estrategias frente a la ansiedad lingüística” en el marco de la asignatura.

Todos los resultados son ilustrados con fragmentos textuales que dan muestra de los hallazgos. Con frecuencia, las citas corresponden a intervenciones encadenadas de las profesoras en el debate con el fin de ofrecer la mayor claridad de los discursos. Al mismo tiempo, cuando procede, una línea discontinua indica la independencia de los fragmentos de texto aportados. El Anexo 12 recoge el listado con los nombres de las subcategorías a las que se alude en este apartado, junto con las correspondientes citas codificadas.

Tabla 6.35. Jerarquía final de categorías del análisis de los datos del grupo de discusión, casos A y B

JERARQUÍA FINAL DE CATEGORÍAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN - CASO A Y CASO B		
NOMBRE CATEGORÍAS	NOMBRE SUBCATEGORÍAS primer nivel	NOMBRE SUBCATEGORÍAS segundo nivel
<p>1. "CAUSAS ANSIEDAD LINGÜÍSTICA".</p> <p><i>(Factores que provocaban o contribuían a que el alumno experimentara ansiedad lingüística).</i></p>	1.1. Factores internos al aprendiz.	<p>1.1.1. Temor a una evaluación negativa.</p> <p>1.1.2. Miedo a hablar en público.</p> <p>1.1.3. Miedo a los exámenes.</p> <p>1.1.4. Bajo nivel de inglés.</p> <p>1.1.5. Bajo nivel relativo de inglés.</p> <p>1.1.6. Baja autoeficacia.</p> <p>1.1.7. Falta de motivación.</p> <p>1.1.8. Incertidumbre.</p>
	1.2. Factores externos al aprendiz.	<p>1.2.1. Actividades orales.</p> <p>1.2.2. Figura docente.</p> <p>1.2.3. Grupos numerosos.</p> <p>1.2.4. Falta de cohesión.</p> <p>1.2.5. Falta práctica previa.</p> <p>1.2.6. Exigencia de la clase.</p>
<p>2. "IMPLICACIONES ANSIEDAD LINGÜÍSTICA".</p> <p><i>(Efectos que la ansiedad lingüística tenía en el contexto de estudio).</i></p>	2.1. Implicaciones para estudiantes.	<p>2.1.1. Rendimiento en el aula.</p> <p>2.1.2. Calificaciones.</p> <p>2.1.3. Participación en el aula.</p> <p>2.1.4. Motivación.</p> <p>2.1.5. Manifestaciones físicas.</p>
	2.2. Implicaciones para docentes.	2.2.1. Dinámica de las clases.
<p>3. "ESTRATEGIAS FRENTE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA".</p> <p><i>(Maneras de evitar o reducir este tipo de ansiedad en el contexto de estudio).</i></p>	3.1. Estrategias alumnos.	
	3.2. Estrategias emocionales de las profesoras	<p>3.3.1. Promover cohesión.</p> <p>3.3.2. Refuerzo positivo.</p> <p>3.3.3. Correcciones.</p>
	3.3. Estrategias didácticas.	<p>3.3.4. Exigencia progresiva.</p> <p>3.3.5. Grupos desdoblados.</p> <p>3.3.6. Juegos y otras actividades.</p> <p>3.3.7. Adaptación alumnado.</p> <p>3.3.8. Presentación examen.</p>

Nota: en este apartado se utilizarán, indistintamente, los términos "categoría" y "subcategoría" en referencia a estas últimas.

6.4.1.1. Causas de la ansiedad lingüística según las profesoras

La producción oral ante la clase y en el examen

Uno de los resultados más significativos obtenidos a partir de la información recogida en la categoría “actividades orales”, según la opinión unánime de las cuatro docentes de los casos, fue que la participación oral del alumno en inglés ante toda la clase podía estar asociada a experiencias de ansiedad lingüística y que el grado de ansiedad se veía incrementado en función del número de alumnos del grupo-clase.

PROFESORA 3 (caso B): yo en mi caso, que es el grupo B, la percibo sobre todo cuando hacemos actividades orales, cuando ellos tienen que hablar, utilizar el idioma para expresarse de forma...Es cuando ahí se bloquean un poquito más y se ponen un poquito más nerviosos, yo creo. En el resto, como son actividades dirigidas, en grupo, en parejas, y el ambiente es un buen ambiente en clase y tal, se sienten un poco más protegidos. Pero el hecho de hablar y además hacerlo solos, eso es lo que les bloquea un poquito más.

PROFESORA 1 (caso A): sí. En el grupo A pasa lo mismo, eh... En las actividades de aula no hay ansiedad, no se percibe, excepto cuando tienen que presentar en grupos que algunos se ponen muy nerviosos y lo percibes, y no sabes muy bien por qué (...)

PROFESORA 2 (caso A): cuando tienen de alguna manera que expresar, compartir la opinión con la clase, tienen que hacer algún debate en el que tienen que, de alguna manera, de forma individual, participar...

PROFESORA 4 (caso B): y más ansiedad cuanto más grande es el grupo...

Por otro lado, para las cuatro profesoras la ansiedad lingüística de los alumnos participantes estaba asociada, principalmente, a los exámenes orales.

PROFESORA 4 (caso B): en los exámenes orales donde peor, donde peor...

PROFESORA 1 (caso A): algunos tiemblan, lloran...

PROFESORA 3 (caso B): sí.

PROFESORA 2 (caso A): sí.

El bajo nivel de competencia en expresión oral

Las docentes del caso A y B también coincidieron en señalar que la baja destreza en la expresión oral en la lengua meta de algunos estudiantes era una de las fuentes de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en la asignatura.

PROFESORA 4 (caso B): yo en los años que llevo aquí he observado que el grupo B tiene mucho menor nivel de inglés. Por lo tanto, "they're less confident". No tienen esa, esa seguridad de decir: "voy a hablar". Creen que se van a equivocar. Encima, además, no saben hacerlo muchos de ellos, y entonces no quieren hacerlo.

PROFESORA 2 (caso A): sí. Pues también habría que decir eso, que también depende, la ansiedad depende...

PROFESORA 4 (caso B): del nivel de inglés que tienen.

PROFESORA 2 (caso A): del nivel de competencia lingüística que ellos tengan.

PROFESORA 3 (caso B): que ellos tienen, sí.

PROFESORA 2 (caso A): porque realmente hay gente que tiene una buena competencia lingüística.

PROFESORA 4 (caso B): y no les cuesta hablar...

PROFESORA 2 (caso A): exactamente. Tienen las habilidades orales bien desarrolladas. Entonces, normalmente no tienen ningún problema. O sea, yo creo que sí que está relacionado un poco con su competencia.

Por otro lado, los datos recogidos en el debate también revelaron que el factor "nivel relativo de competencia" parecía influir de forma importante en las experiencias de ansiedad lingüista de los alumnos, según parecían expresar las profesoras.

PROFESORA 1 (caso A): es que yo creo que [los alumnos] son conscientes de la diferencia de niveles que hay en el aula.

PROFESORA 2 (caso A): sí, sí, sí.

PROFESORA 1 (caso A): se observa claramente. Entonces pues claro el que lo lleva peor, sabe que...

PROFESORA 2 (caso A): efectivamente.

La falta de práctica previa en actividades de expresión oral

Los resultados del análisis realizado pusieron de manifiesto que tres de las cuatro docentes consideraban la falta de práctica en actividades de expresión oral con la que algunos alumnos llegaban a la universidad como un factor que podía contribuir a generar ansiedad lingüística en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*.

PROFESORA 2 (caso A): hombre, también me imagino que, eh..., bueno, a que si de alguna manera ellos están acostumbrados a ese tipo de tareas productivas o no están acostumbrados...

PROFESORA 4 (caso B): sí, claro, claro...

PROFESORA 2 (caso A): porque hay gente que esto no lo ha hecho nunca. Otros están...

PROFESORA 1 (caso A): se nota diferencia entre los que en Secundaria han trabajado mucho destrezas orales y los que no lo han hecho jamás, jamás.

La incertidumbre

Otro de los hallazgos extraídos del debate mostró que, en opinión de una profesora del caso A y otra del B, el desconocimiento o incertidumbre de los alumnos respecto a sus compañeros y profesoras y la falta de familiaridad con la forma de proceder de estas últimas en el aula podía haber supuesto que la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el escenario de estudio hubiera sido más elevada al comienzo del cuatrimestre de la asignatura.

PROFESORA 2 (caso A): Yo creo que, poco a poco, ellos se encuentran más cómodos. Es decir, del principio...

PROFESORA 3 (caso B): sí, sobre todo porque nos conocen más...

PROFESORA 2 (caso A): sí.

PROFESORA 3 (caso B): conocen más al grupo...

PROFESORA 2 (caso A): sí.

PROFESORA 3 (caso B): saben cuál es nuestra respuesta al tipo de actividades, pues siempre un poco apoyando, pues...

En la misma línea, la incertidumbre de los alumnos con respecto al examen fue considerada por las docentes como una posible fuente de la ansiedad lingüística de los participantes.

Miedo al ridículo o a una evaluación negativa

Analizado el código “temor a una evaluación negativa” se halló que para las profesoras del caso A y la profesora 4 del caso B el miedo al ridículo que podían experimentar los aprendices en el aula podía ser fuente de su ansiedad lingüística.

PROFESORA 2 (caso A): y yo creo que la ansiedad [lingüística] viene más de..., pues ellos ser incapaces de responder bien y que sean pues el centro de...

PROFESORA 4 (caso B): de atención.

PROFESORA 2 (caso A): de atención, o que...

PROFESORA 1 (caso A): exacto.

PROFESORA 2 (caso A): se sientan ridículos. Ellos consideren que han hecho el ridículo.

Por su parte, la profesora 3 del caso B aunque no asociaba de forma directa el miedo al ridículo con este tipo de ansiedad sino que lo relacionaba con la falta de destreza de los estudiantes y su inseguridad en la lengua inglesa, parecía estar dando las claves de lo que conllevan las experiencias de ansiedad lingüística.

PROFESORA 3 (caso B): entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica...pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: “oye, pues digo lo que sea que así se aprende también”, ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

Por último, la categoría “figura docente” puso de manifiesto que, según la profesora 4 del caso B, su papel podía cohibir la expresión oral del alumno. Esto parecía indicar que quizá para algunos participantes el miedo a una evaluación negativa por parte de la profesora era causa de su ansiedad lingüística.

PROFESORA 4 (caso B): y algunos comentan también que depende mucho del profesor, que a veces el profesor les intimida, o profesora, por la razón que sea, y entonces no pueden hacerlo, no pueden expresarse, por miedo, no sé...

PROFESORA 4 (caso B): (...) Yo en el grupo B, sí [lo percibo].

Falta de cohesión del grupo

En lo que todas las profesoras mostraron su acuerdo fue en que la falta de cohesión del grupo llevaba a los alumnos participantes a tener más temor a sentirse ridículos delante de sus compañeros. Esto parecía apuntar que, para las docentes, la falta de relación y confianza entre los miembros del grupo-clase podría ser, a su vez, una de las causas de la ansiedad lingüística en el escenario de la asignatura.

PROFESORA 2 (caso A): yo creo que a veces también el problema es que, no es, eh... Bueno, es inseguridad pero a la vez es el tema de la relación de grupo, ¿no?, que quizás ellos no quieren sentirse ridículos si no lo van a hacer bien. O sea, yo creo que es también ese tema de relaciones entre ellos...

PROFESORA 1 (caso A): es que no hay tanta cohesión de grupo como nos parece...

TODAS: sí, sí,...

PROFESORA 1 (caso A): y lo que más ansiedad [lingüística] les crea, yo en algunas dinámicas que hemos hecho, que rompemos los grupos y les hacemos mezclarse...

Las profesoras señalaron, además, que incluso al final del cuatrimestre los grupos-clase de los participantes del caso A y del caso B estaban muy poco cohesionados.

PROFESORA 1 (caso A): ¿en total? A lo mejor siete, ocho subgrupos.

PROFESORA 4 (caso B): funcionan por tríos, por amiguismo,...

PROFESORA 2 (caso A): hay gente que no tiene grupo, no tiene.

PROFESORA 4 (caso B): por ir al mismo cole...

PROFESORA 3 (caso B): en mi grupo completo había... muchos grupos.

La baja autoeficacia

Uno de los conceptos que apareció en el discurso de las profesoras fue la falta de seguridad de los alumnos en sus propias capacidades, fundamentalmente referida a la competencia oral. Las narrativas de las profesoras aludían a que los alumnos no tenían la suficiente confianza en su destreza en la lengua inglesa para pensar que podían llevar a cabo las tareas con éxito. Estos discursos fueron codificados en la categoría temática “baja autoeficacia” interpretándose la inseguridad detectada por las profesoras en los participantes como una causa relevante de la ansiedad lingüística en el aula.

PROFESORA 2 (caso A): que no tienen seguridad y entonces les crea un cierto, yo no diría ansiedad pero sí que algunos, algunos en concreto puede ser que llegue hasta la ansiedad...

PROFESORA 1 (caso A): mmm (sonido que indica afirmación).

PROFESORA 3 (caso B): yo personalmente en mi grupo no he detectado esa ansiedad. Sí que es verdad que detecto más que ansiedad inseguridad.

PROFESORA 4 (caso B): (...) Y luego ellos mismos comprueban que cuando estamos preparando algo, siendo que tienen poco tiempo para prepararlo, todos son capaces. Cuando al principio ellos dicen: “yo no puedo”.

La exigencia de las clases de Inglés en Educación Primaria I

Otro de los hallazgos obtenidos de los datos del grupo de discusión surgió a partir de la categoría emergente “exigencia de la clase”. Las dos docentes del caso A y la profesora 4 del caso B manifestaron que las sesiones lectivas que impartían en el marco de la asignatura llevaban implícito un mayor nivel de exigencia para el alumno que las clases de otras asignaturas del Grado en Magisterio en Educación Primaria. Según estas profesoras, la dinámica empleada podía hacer que algunos estudiantes se sintieran inquietos y presionados y esto contribuyera a generar ansiedad lingüística en el aula. Los elementos diferenciadores de la dinámica de la asignatura eran:

- Los estudiantes debían prestar una atención constante al desarrollo de la sesión lectiva.

- Las profesoras “monitorizaban” todas las actividades y, para ello, se acercaban a todas las mesas de la clase.
- Los estudiantes no disponían de una zona de confort en el aula (como las últimas filas) donde permanecer pasivos o como espectadores.
- Las actividades propuestas exigían algún tipo de producción en la lengua inglesa de la que, posteriormente, los alumnos podían tener que rendir cuenta.
- La sesión lectiva se impartía toda, o prácticamente toda, en inglés.

PROFESORA 2 (caso A): sobre todo al principio. Sí que es verdad que algunos: “¡ay!, es que cuando estás tú cerca es que me pongo nervioso”.

PROFESORA 1 (caso A): sí. No sabemos si hay otros profesores que la rompan, a lo mejor somos los de inglés los únicos, no lo sé, ¿eh?, que hacemos eso de romper. Hay otros que están con el Power Point en la pizarra y no cruzan la línea.

PROFESORA 4 (caso B): nunca.

PROFESORA 3 (caso B): pues no sé. Yo igual es que tengo una falsa percepción pero yo creo que a ellos sí que les viene bien que yo vaya pasando incluso...

PROFESORA 1 (caso A): sí.

PROFESORA 3 (caso B): y están esperando a que yo llegue para hacerme la pregunta de turno y tal...

PROFESORA 2 (caso A): sí.

PROFESORA 1 (caso A): sí.

PROFESORA 3 (caso B): entonces sí que es verdad que yo estoy todo el tiempo paseando y voy hablando con ellos y escuchando y tal, y sí que: “¿habéis entendido...?”

PROFESORA 1 (caso A): pero a algunos eso les crea más ansiedad por eso te digo que dejan de venir. El hecho de que no puedan estar ahí disimulados al fondo porque el profesor está ahí haciendo sus cosas y yo estoy aquí con las mías.

PROFESORA 4 (caso B): o sea, se dan cuenta de que no pueden estar al final pasivos porque el profe de inglés va a ir y...

PROFESORA 3 (caso B): está continuamente yendo...

PROFESORA 4 (caso B): y que al final de la clase hay “un algo” que han hecho. No pueden estar mirando su ordenador, pasivos. Yo noté que los que estaban con su ordenador al final, dejaron de venir. Claro, a clase de inglés no se viene a hacer los deberes de lengua.

PROFESORA 1 (caso A): claro.

PROFESORA 4 (caso B): sino que se viene a producir.

PROFESORA 1 (caso A): que eso también lo hacemos nosotras.

PROFESORA 4 (caso B): en cuanto ven que tú les vas a pedir algo; y es que si no lo tienen, no lo entregan, yo siempre les recojo una cosita pequeña. Y entonces, dicen: ¡ah! es que lo recoge y ya se ha dado cuenta de que no lo he entregado tres días. Entonces, ya ellos... y entonces dejan de venir.

A pesar de la percepción de tres de las cuatro docentes de que la exigencia de las clases podía hacer que algunos estudiantes sintieran cierta inquietud o incomodidad en el aula, en ninguna de las respuestas del cuestionario administrado a los alumnos se encontró alusión a este factor. Quizá, se trataba de un efecto que se produjo al principio del cuatrimestre y al final del mismo, cuando los participantes contestaron el cuestionario ya estaban habituados a la dinámica de las sesiones lectivas y a las docentes.

6.4.1.2. Consecuencias de la ansiedad lingüística según las profesoras

Participación y disciplina en el aula

El análisis de las citas codificadas en la categoría “participación en el aula” reveló que, en opinión de todas las docentes, la ansiedad lingüística de los alumnos ante ciertas dinámicas de expresión oral en el aula inhibía su participación. Esta actitud pasiva estaba asociada a diversas actividades que requerían una intervención oral del alumno delante de toda la clase, bien en ejercicios de lectura en voz alta, puesta en común para la corrección de tareas del dossier, exposiciones o debates.

PROFESORA 4 (caso B): Yo lo noto [la ansiedad lingüística] cuando nada más me dirijo a ellos individualmente para que expresen su opinión o me contesten a algo personal que empiezan a mirar la hoja. O sea, de repente todos empiezan a mirar la hoja. Esto claro ya quiere decir que no quieren hablar, ¿no?

PROFESORA 4 (caso B): y acaban siempre hablando los mismos...

TODAS: sí.

PROFESORA 4 (caso B): llamas: “por favor”, y siempre acaba al final hablando la misma persona que no tiene ningún problema.

Por otro lado, esa falta de participación apareció relacionada con lo que la profesora 1 del caso A denominó “fenómeno del absentismo”. Es decir, la ansiedad lingüística fue señalada como un motivo importante por el que algunos de los estudiantes matriculados en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* dejaban de acudir al aula desde las primeras sesiones lectivas.

PROFESORA 1 (caso A): aquí hay otro fenómeno que yo creo que para mí es de los más importantes que está relacionado con la ansiedad lingüística y es el absentismo. Yo creo que la mayoría de los que deja de venir a clase es por ansiedad.

PROFESORA 4 (caso B): sí.

PROFESORA 3 (caso B): sí, sí.

PROFESORA 1 (caso A): es porque no quieren participar, no quieren que les pregunte,...

PROFESORA 3 (caso B): puede ser.

PROFESORA 1 (caso A): o porque no entienden al profesor y se agobian...

PROFESORA 2 (caso A): no lo sé. Habría un poquito de todo. O sea, habría los típicos que creen que tienen un nivel muy alto...

PROFESORA 4 (caso B): algunos ya tienen el B2, ¿para qué van a venir?...

PROFESORA 2 (caso A): efectivamente.

PROFESORA 1 (caso A): esos son pocos, yo creo.

Este hallazgo orientó la búsqueda de otros datos que aportaran nuevas evidencias en la línea de lo expuesto en el grupo de discusión por la profesora 1 del caso A. El análisis de las calificaciones finales en la asignatura de los grupos de alumnos de donde procedían los participantes del caso A y del caso B serviría a tal efecto, tal y como se expone en el Apartado 6.6.

Por último, hay que mencionar que en el caso B, de acuerdo con la opinión de sus profesoras, la ansiedad lingüística parecía provocar la falta de participación del alumno en el aula pero, además, conllevar un comportamiento más disciplinado, tal y como se desprendía de algunas citas de este código “participación en el aula”.

PROFESORA 4 (caso B): al revés, querían escuchar atentamente porque si no es que no se enteran.

PROFESORA 3 (caso B): más callados, más obedientes...

PROFESORA 4 (caso B): no quieren participar ni para bien, ni para mal. No hablan.

6.4.1.3. Estrategias frente a la ansiedad lingüística según las profesoras

Estrategia por parte del alumno

En los datos codificados en la categoría temática “estrategias alumnos” se encontró que la profesora 1 del caso A y la profesora 3 del caso B se refirieron al trabajo autónomo como estrategia para que los alumnos hicieran frente a su ansiedad lingüística.

PROFESORA 1 (caso A): más autoaprendizaje.

PROFESORA 3 (caso B): que el alumno sea consciente también de que si tiene dificultades también necesita de su...trabajo personal y de un poco ponerse, porque los recursos al fin y al cabo están.

Estrategias emocionales de las profesoras

Por otro lado, hay que señalar que la categoría “estrategias emocionales de las profesoras” reflejó que para aliviar el nerviosismo de los estudiantes las docentes trataban de generar en el aula un buen clima de trabajo y, a su vez, mostraban, de forma consciente, una actitud de comprensión, apoyo, transmisión de confianza, ánimo al alumno así como de restar importancia a los errores cometidos.

PROFESORA 2 (caso A): yo lo que sí que también observo es que, bueno por lo menos en las T2, que esto, esta tensión o esta ansiedad poco a poco, no sé, o a mí me parece o el clima que se genera, en general, o que procuramos que se genere, pues es un clima de de..., bueno, pues de hacerles ver que no pasa nada...

PROFESORA 3 (caso B): que estén a gusto.

PROFESORA 2 (caso A): que está dentro de lo normal que incluso que se pongan nerviosos...

PROFESORA 3 (caso B): exacto.

PROFESORA 2 (caso A): que cometan errores, que no pasa nada. Yo creo que, poco a poco, ellos se encuentran más cómodos. Es decir, del principio...

 PROFESORA 3 (caso B): *el ser una persona pues eso...*

PROFESORA 1 (caso A): *cercana.*

 PROFESORA 4 (caso B): *sí que les anima mucho que yo les diga: “yo os ayudo, no hay ningún inconveniente si alguien tiene...”*

Estrategias didácticas

En cuanto a la categoría “estrategias didácticas” se encontró que las docentes hicieron referencia tanto a tácticas que ya estaban empleando en el aula como a otras que se planteaban poner en marcha o constituían sugerencias o propuestas.

Promover la cohesión del grupo-clase

Una de las estrategias de cara al futuro que fue comentada por la profesora 1 del caso A fue promover más las relaciones entre los compañeros de aula con el fin de que sus intervenciones orales fueran realizadas en un ambiente más seguro que les hiciera estar con mayor comodidad frente a todo el grupo.

PROFESORA 1 (caso A): *eso [la cohesión del grupo] hay que promoverlo porque en la mención, por ejemplo, eso suele haber desaparecido y no hay ese problema, pero en los grados hay muchos subgrupos.*

No obstante, tres de las docentes —la 1 y 2 (caso A) y la 3 (caso B)— indicaron que ya empleaban una serie de tácticas a la hora de organizar el trabajo y las dinámicas de aula con la finalidad de favorecer las relaciones entre compañeros al tiempo que lograr una mayor riqueza en las interacciones orales. En concreto, aludieron a que las conversaciones en parejas o pequeños grupos se realizaban inicialmente con el compañero de mesa pero, posteriormente, se dirigían procurando que los alumnos trabajaran con otros compañeros. La profesora 4, del caso B, discrepó de lo adecuado de este punto. En su opinión, esta práctica podía crear nerviosismo en el alumnado por lo que prefería no forzar los grupos. Finalmente, todas las profesoras estuvieron de acuerdo en la importancia de encontrar un equilibrio a este respecto.

PROFESORA 3 (caso B): esto es una cosa fácil y rápida de hacer e incluso a nosotros nos viene bien a principio de curso, puesto que a mí me resulta más... que ir mirando la lista o decir: "tú, tú, tú....", que sean ellos mismos los que se vayan nombrando y buscando y hacer un poco de piña.

PROFESORA 3 (caso B): empiezan, digamos, con la persona que les da confianza, que es el amigo o la amiga de turno, pero automáticamente la siguiente actividad cambian...

PROFESORA 2 (caso A): y rompes esos grupos tan cerrados...

PROFESORA 4 (caso B): yo por eso no lo hago nunca, porque les crea mucha ansiedad que les cambies a otro lugar donde no están... Yo no lo hago. Yo les dejo que se agrupen siempre...

PROFESORA 3 (caso B): yo creo que sería encontrar un poco el equilibrio.

TODAS: sí, sí, sí...

Refuerzo positivo

Otra de las estrategias utilizadas por las docentes de ambos casos consistía en ofrecer refuerzo positivo a los estudiantes.

PROFESORA 3 (caso B): yo creo que el refuerzo positivo es importante...

PROFESORA 2 (caso A): el refuerzo positivo es muy importante.

PROFESORA 3 (caso B): un poco para desbloquear al alumno.

Corrección de errores

Una de las subcategorías añadidas a las establecidas de partida fue la relativa a las técnicas que las profesoras empleaban de cara a la corrección de errores. Su análisis mostró que las docentes tenían en cuenta a la hora de corregir los fallos de los alumnos que su actuación no generase inquietud en los mismos.

En primer lugar, parecía que las profesoras tendían a corregir a los estudiantes únicamente lo que en su opinión era especialmente relevante: errores gramaticales graves y, sobre todo, pronunciación. Hacían las correcciones una vez que los alumnos hubieran finalizado sus intervenciones y, normalmente, de manera colectiva. La profesora 2 del caso A, por ejemplo, también aludió a que utilizaba las técnicas de

lenguaje corporal y de repetición del error para lograr la autocorrección de los fallos cometidos. En cualquier caso, las docentes de ambos casos transmitieron no percibir las correcciones que realizaban en el contexto de la asignatura como fuente de ansiedad lingüística de los participantes.

PROFESORA 2 (caso A): bueno, primero que..., es que solo corrijo lo que merece la pena corregir. Porque es que no merece la pena corregir muchas cosas porque si no sería totalmente "discouraging", estaríamos todo el día corrigiendo. Entonces, hay cosas que sí que merece la pena corregir, hay otras que no. Pero, yo que sé, si están hablando en el pasado y no son capaces de..., se les olvida, que siempre se les olvida, pues yo que sé siempre uso (gesto con la mano hacia atrás), o la ese se la hago así (gesto haciendo una ese con la mano en el aire). O yo que sé, o los sonidos, el sonido / 3 / que no lo cogen nunca, pues hago el del pájaro (un gesto simulando un pájaro).

PROFESORA 1 (caso A): pues realmente al final acabas corrigiendo..., yo casi corrijo más pronunciación...

TODAS: sí, sí...

PROFESORA 4 (caso B): pero creo que estamos de acuerdo en que experimentan menos ansiedad si no les interrumpes cada frase.

TODAS: eso sí.

PROFESORA 1 (caso A): desde luego.

PROFESORA 2 (caso A): para nada, para nada.

PROFESORA 3 (caso B): hay que esperar al final, incluso esperar a que participen todos...

PROFESORA 2 (caso A): que se comuniquen, que hablen...

PROFESORA 4 (caso B): y al final hablas del error pero no de la persona que se ha equivocado. Tenéis que evitarlo. "People are", pero sin decir la persona, son errores en general.

PROFESORA 1 (caso A): yo diría que [la corrección] no es la fuente de ansiedad.

TODAS: no.

Exigencia progresiva en el aula y participación voluntaria

La revisión de la codificación realizada con los datos del grupo de discusión también puso de relieve que las profesoras del caso A y del caso B tendían a ser, de una forma u otra, menos exigentes durante las primeras sesiones lectivas: menos correcciones, más intervenciones voluntarias, etc.

No obstante, en cuanto a la participación voluntaria de los alumnos se encontró un punto de discrepancia. Las profesoras del caso A parecían muy a favor de dirigir las intervenciones orales de los estudiantes. Para ello, empleaban también diversos mecanismos (reparto de papeles, etc.) y, por tanto, no tendían a pedir voluntarios. La profesora 3 del caso B, consideraba adecuada la participación voluntaria durante las primeras sesiones lectivas, pero también compartía el punto de vista de las docentes anteriores. Por último, para la profesora 4 del caso B, el solicitar voluntarios era utilizado como un mecanismo para evitar el nerviosismo de los participantes.

PROFESORA 2 (caso A): yo es que nunca pido voluntarios...(…) yo siempre, siempre decido quién habla (...) si quieres voluntarios [dirigiéndose a la profesora 4] siempre te van a salir los mismos.

PROFESORA 1 (caso A): claro.

PROFESORA 3 (caso B): (...) lo que sí que es verdad es que se puede hacer al principio un poco más suave, [que participe] el que quiera, y cuando la gente se va relajando y ve que no pasa absolutamente nada por participar, sí que se ..., yo soy partidaria de que participe todo el mundo.

PROFESORA 4 (CASO B): yo siempre así...[dejo a los alumnos que hablen de forma voluntaria].

Por otro lado, las tareas que se realizaban en las sesiones lectivas estaban diseñadas de tal manera que implicaran un nivel de exigencia progresivo para el alumno y le permitieran preparar de antemano sus intervenciones de producción oral ante toda la clase.

PROFESORA 2 (caso A): por supuesto, por supuesto, han tenido un tiempo de preparación previo y ese tiempo es muy importante para que cuando tengan ellos que compartir con el grupo, hablar exponiendo sus ideas, pues que hayan tenido un tiempo de preparación, con ese tiempo de preparación...

Grupos desdoblados

En el debate también fue recogida la opinión unánime de las docentes de ambos casos de que las dinámicas en grupos T2 o grupos desdoblados eran más adecuadas para trabajar en ausencia de ansiedad lingüística. Además, el trabajo en T1 o grupo grande parecía provocar cierta inquietud en las propias docentes debido a lo poco operativa que parecía resultarles su gestión.

PROFESORA 4 (caso B): yo creo que debería de ser siempre desdoble, siempre.

TODAS: sí, sí, sí.

PROFESORA 1 (caso A): el gran grupo a nadie le gusta.

PROFESORA 2 (caso A): no es que no te guste, es que. O sea, es que no tiene sentido en la clase de...

PROFESORA 1 (caso A): no sabes qué hacer.

Empleo de juegos y actividades especialmente motivadoras

Las actividades basadas en juegos o competiciones, como el *Kahoot*⁸⁸, fueron valoradas por las cuatro docentes como estrategias que servían para generar un ambiente libre de ansiedad lingüística en el aula aunque, al mismo tiempo, se resaltó como inconveniente que, en algunos casos, fueran difíciles de dirigir y controlar.

PROFESORA 2 (caso A): la cercanía, el juego.

PROFESORA 3 (caso B): el juego.

PROFESORA 2 (caso A): el juego funciona muy bien. Por ejemplo, yo...

PROFESORA 1 (caso A): la competición, también.

PROFESORA 2 (caso A): este tema de quién habla, al principio, he usado, los, los...

PROFESORA 1 (caso A): los palitos...

PROFESORA 2 (caso A): los palitos, "pop sticks".

PROFESORA 4 (caso B): ¿cómo se hace?

⁸⁸ Kahoot es una aplicación móvil gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Es una herramienta con la que el profesor puede crear concursos en el aula para, por ejemplo, reforzar el aprendizaje de algunos contenidos. Los alumnos como concursantes se crean su avatar y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. El alumno que obtiene la puntuación más alta es el ganador.

PROFESORA 2 (caso A): entonces cada uno, o sea tenían..., los grupos se formaban por colores. "Pues van a hablar ahora los del grupo, los verdes". O no sé, y bueno...

PROFESORA 1 (caso A): es un juego.

PROFESORA 2 (caso A): entonces les hacía un poco más de gracia...

PROFESORA 1 (caso A): podíamos haber metido más. Querían más juegos...

PROFESORA 2 (caso A): sí, pero el juego a veces se desmadra un poco, el tema. O sea, el juego a veces no se controla bien porque "se lo toman muy en serio".

PROFESORA 4 (caso B): con el grupo pequeño, sí.

PROFESORA 2 (caso A): son competitivos.

PROFESORA 1 (caso A): está bien el juego si está bien estructurado.

PROFESORA 3 (caso B): sí. Yo por ejemplo, el Kahoot ha funcionado muy bien.

Por otro lado, las profesoras también aludieron en el debate, de forma conjunta y contundente, al efecto inhibitor de la ansiedad lingüística que parecían tener aquellas tareas que resultaban especialmente interesantes y atractivas para los alumnos y que lograban captar toda su atención. Esto podría ser considerado como un mecanismo particularmente interesante para evitar este tipo de ansiedad.

PROFESORA 2 (caso A): que es que lo había pensado y esto lo tengo que decir porque me parece importante. Una manera de corregir la ansiedad [lingüística], depende mucho del tipo de tareas que plantees. Las tareas que son realmente "engaging", que ellos quieren resolverlas y tal, normalmente se les olvida..., o sea, de alguna manera se consigue que no sean tan conscientes pues de que están actuando en inglés o de que..., ¿sabes? Yo creo que cuanto más "engaging" son, más necesidad tienen de comunicar y se olvidan de...

PROFESORA 1 (caso A): cuando están usando el lenguaje de una forma realmente funcional porque lo necesitan para algo....

PROFESORA 2 (caso A): sí, sí...

PROFESORA 1 (caso A): que les motiva.

PROFESORA 2 (caso A): sí. Cuando ven la utilidad de la tarea.

PROFESORA 4 (caso B): sí. Cuando es CLIL. Cuando tienen que hacer un "summer camp" y tienen que comunicarlo. Entonces se olvidan del inglés y tienen que convencer que "my summer camp is better than yours".

TODAS: sí, sí, sí.

Por otro lado, la revisión de las citas destacó que las películas subtituladas eran contempladas por las docentes como un recurso adecuado en el contexto de la asignatura que podía ser interesante desarrollar para fomentar el aprendizaje de la lengua al margen de la presencia de ansiedad lingüística.

PROFESORA 1 (caso A): pero incluso desde el principio les vendría muy bien porque yo intento que entiendan que el subtítulo, si lo utilizas conscientemente, es una forma de “input enhancement” porque tienes que prestar menos atención y puedes prestar atención a la forma. Ya el contenido lo tienes más o menos resuelto con el subtítulo. O sea, quizá desde el principio sería un material que podríamos incluir [contestando a la pregunta qué recursos evitan la ansiedad lingüística y favorecen el aprendizaje].

PROFESORA 1 (caso A): sí, sí, sí. A mí me parece que [la película subtitulada] es un recurso fantástico.

TODAS: sí, sí.

Por último, pero no por ello menos relevante, hay que añadir que las profesoras destacaron que las tareas orales realizadas en parejas o grupos reducidos resultaban ser para los alumnos actividades motivadoras y poco estresantes.

MODERADORA: hablando ahora de conversación en parejas, ¿cómo valoran esta actividad?

TODAS: muy bien, muy bien. Funciona muy bien, fenomenal.

Cierta adaptación al alumnado

Del discurso codificado de las profesoras del caso B parecía desprenderse que, en la práctica, aunque no existía adaptación curricular, se realizó cierta adaptación de la metodología de acuerdo con el nivel de competencia más bajo de su grupo, lo que resultó positivo.

PROFESORA 3 (caso B): cambia un poquito la metodología. Una vez que tú conoces al grupo, sabes cómo tienes que presentar las tareas, qué refuerzo necesitan los alumnos...

PROFESORA 4 (caso B): claro.

PROFESORA 3 (caso B): y este tipo de cosas tienes que ser consciente porque si no, no... En mi caso, en el caso a lo mejor de ellos se aburren y en el mío...

PROFESORA 4 (caso B): hay otros que no llegan.

PROFESORA 3 (caso B): no siguen. Entonces, hay que hacer una adaptación y al final yo creo que las actividades han salido bien...

PROFESORA 4 (caso B): sí, sí, sí.

Presentación y preparación del examen

Los fragmentos textuales categorizados como estrategias que tenían que ver con el examen aportaron que la profesora 1 del caso A consideraba de especial relevancia el hecho de explicar a los estudiantes con mayor claridad en qué consistía el examen de la asignatura.

Por otro lado, la preparación del examen oral que se realizó en el aula fue considerada por todas las docentes como un mecanismo muy efectivo para disminuir el nerviosismo de los estudiantes.

Lo expuesto enlazaría con la reducción de la incertidumbre que, anteriormente, ha sido destacada como factor generador de este tipo de ansiedad.

PROFESORA 4 (caso B): ¿pero el examen crees que no lo tienen claro?

PROFESORA 2 (caso A): bueno, no lo sé.

PROFESORA 1 (caso A): no del todo, porque como esperan gramática, gramática, gramática y les descoloca el que no la hayan trabajado.

PROFESORA 4 (caso B): pero desde el primer día les decimos: "reading, listening, speaking and writing".

PROFESORA 1 (caso A): sí, eso lo tienen en la guía docente. Pero aun así...

PROFESORA 2 (caso A): a lo mejor deberíamos colgar siempre un examen de muestra.

PROFESORA 1 (caso A): no. Enseñarlo en clase. Proyectarlo, al principio.

PROFESORA 4 (caso B): pues si queréis lo hacemos, ¿eh?

PROFESORA 1 (caso A): colgarlo, no.

PROFESORA 3 (caso B): las T6 son las prácticas de preparación para hacer el examen oral que hacemos, pues esa preparación de lo que es la descripción de una foto y tal... (...) eso les viene bien también porque digamos que anticipamos el escenario que se van a encontrar el día del examen, y eso les da como una especie de seguridad.

6.4.2. Resultados del cuestionario complementario al debate

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos con las preguntas formuladas a las profesoras a través de un breve cuestionario complementario al debate. El principal objetivo de este instrumento era permitir contrastar opiniones de docentes y discentes. De esta manera, los resultados del cuestionario complementario, que son expuestos en el orden de las preguntas, son a su vez contrastados con otros obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos.

Opinión de las profesoras sobre si a los alumnos les gustaba aprender inglés

Con la primera pregunta del cuestionario — *¿Cree que al grupo, en general, le gustaba aprender inglés?*— se obtuvieron diferentes resultados.

Respecto al caso A, la profesora 2 expuso que los estudiantes tenían una actitud positiva hacia la asignatura mientras que la profesora 1 no percibió que a los alumnos les gustara aprender la lengua inglesa.

Las docentes del caso B sí opinaban que a los alumnos, en general, les gustaba aprender inglés, aunque la profesora 4 puntualizó que los alumnos que tenían una baja competencia en la lengua podían ver mermada su motivación.

Contraste de resultados

La comparación de estos resultados con los de la pregunta n.º 9 (Tabla 6.11) del cuestionario a alumnos que mostraron que al 84,38% de los alumnos del caso A y al 73,33% de los del B les gustaba bastante o mucho aprender inglés, puso de manifiesto que 3 de las 4 docentes percibían el interés del aula por el inglés.

Nivel de competencia en inglés de los alumnos percibido por las profesoras

La pregunta n.º 2 solicitaba a las profesoras que indicaran el nivel o niveles a los que correspondían las competencias de la mayoría de los alumnos en las diferentes destrezas en la lengua inglesa, de acuerdo con el MCERL. A partir de las respuestas obtenidas, mostradas en la Tabla 6.36, se pudo verificar que el nivel de competencia en la lengua meta percibido por las dos profesoras del caso A coincidía y era acorde al que correspondía a la asignatura. En el caso B, había algo más de divergencia en las apreciaciones de las profesoras. La docente 4 observaba en los alumnos un nivel de producción oral y escrito inferior al percibido por la profesora 3.

Tabla 6.36. Nivel de competencia en inglés de los alumnos percibido por las profesoras de los casos

NIVEL DE COMPETENCIA EN INGLÉS DE LOS ALUMNOS PERCIBIDO POR LAS PROFESORAS DE LOS CASOS						
PROFESORA 1 - CASO A						
Su expresión oral (<i>speaking</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión oral (<i>listening</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su expresión escrita (<i>writing</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión escrita (<i>reading</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
PROFESORA 2 - CASO A						
Su expresión oral (<i>speaking</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión oral (<i>listening</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su expresión escrita (<i>writing</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión escrita (<i>reading</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
PROFESORA 3 - CASO B						
Su expresión oral (<i>speaking</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión oral (<i>listening</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su expresión escrita (<i>writing</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión escrita (<i>reading</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
PROFESORA 4 - CASO B						
Su expresión oral (<i>speaking</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión oral (<i>listening</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su expresión escrita (<i>writing</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión escrita (<i>reading</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2

Contraste de resultados

Comparados estos resultados con las respuestas de los alumnos a la pregunta n.º 8 del cuestionario (Tabla 6.10) que recogió el nivel de inglés autopercebido por los alumnos, se puede señalar lo siguiente respecto al caso A:

- En lo relativo al nivel de expresión oral, los alumnos se atribuyeron un nivel de destreza superior al que percibían sus profesoras. Esto podría deberse a los

efectos negativos que la ansiedad lingüística podía tener en el rendimiento de los estudiantes en el aula.

- Este último argumento pierde validez si se tiene en cuenta que los alumnos se atribuyeron una mejor destreza en la expresión escrita que la percibida por las docentes.
- En cuanto al nivel de competencia en la comprensión oral y escrita, se puede decir que había una mayor coincidencia entre las opiniones de los alumnos y las profesoras.

Por otro lado, en el caso B, del contraste de opiniones de docentes y aprendices se pueden destacar los siguientes puntos:

- Estos alumnos indicaron que su nivel de inglés en la destreza de expresión oral correspondía a un nivel B1 mientras que las docentes les atribuyeron un nivel A2. Nuevamente, los resultados apuntaban a que, quizá, su desempeño en el aula no correspondía a su nivel de conocimientos en la lengua meta y que esto se podía deber a la interferencia de su ansiedad lingüística.
- Lo mismo que en el caso A, esta interpretación perdía credibilidad debido a que en la producción escrita, en la que los alumnos no mostraron experimentar ansiedad lingüística también se atribuían un nivel de competencia B1 superior al A2 señalado por sus profesoras.
- De la misma manera, el nivel de destreza en la comprensión escrita percibido por la docentes (A2/B1) era inferior al que estos se asignaron (B1/B2).
- En la misma línea, aunque de forma menos contundente, ocurría con los resultados comparados y relativos a la destreza de comprensión oral.

Métodos que según las docentes podían serles más útiles a los alumnos de los casos para mejorar su inglés

Con la pregunta n.º 3 se solicitó a las docentes que indicaran aquellos métodos o estrategias que, en su opinión, podían resultar más útiles a los estudiantes de los casos para mejorar su competencia en la lengua meta. Los resultados obtenidos, recogidos en la Tabla 6.37, mostraron que las 4 profesoras coincidieron en señalar los vídeos *YouTube* como un método muy útil para los participantes. Además, las películas o series subtituladas, los *podcasts* y la conversación en parejas fueron señalados por 3 profesoras para cada uno de los recursos.

Tabla 6.37. Métodos que según las docentes eran más útiles para que los alumnos de los casos mejorasen su inglés

MÉTODOS O ESTRATEGIAS QUE, SEGÚN LAS DOCENTES, PODÍAN AYUDAR MÁS A LOS ALUMNOS DE LOS CASOS A MEJORAR SU INGLÉS				
	Profesora 1 (caso A)	Profesora 2 (caso A)	Profesora 3 (caso B)	Profesora 4 (caso B)
Conversación en parejas		✓	✓	✓
Fichas de gramática				
Traducción de textos				
Lectura de libros en inglés		✓	✓	
Películas/series subtituladas	✓	✓	✓	
Lectura de blogs	✓	✓		
Conversaciones por <i>Skype</i> con hablantes de otros países		✓	✓	
Vídeos <i>YouTube</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Podcasts</i>	✓	✓		✓
Otros (especificar)	Viajes	<i>Project-based learning</i>		Presentaciones orales

Por otro lado, en la pregunta n.º 4 las docentes indicaron, de los métodos anteriormente marcados, los tres que consideraban más útiles. La profesora 1 del caso A seleccionó las películas o series subtituladas, los vídeos *Youtube* y la lectura de blogs. La profesora 2 de este caso A, que había señalado en la pregunta anterior un mayor número de estrategias de aprendizaje para los alumnos, expuso que a los participantes les podían ayudar, especialmente, los métodos relacionados con la producción oral puesto que era la destreza menos desarrollada por los alumnos en las etapas anteriores (*Secundaria* y *Bachillerato*). Aludió, por tanto, a la conversación en parejas y la conversación por *Skype* con hablantes de otros países.

En cuanto a las docentes del caso B, la profesora 3 señaló como los tres métodos más útiles los vídeos *YouTube*, las conversaciones por *Skype* y la lectura de libros en inglés. La profesora 4, también señaló los vídeos y, además, consideró de especial utilidad para los alumnos la presentaciones orales de los trabajos escritos creativos realizados de forma colaborativa previamente en el aula.

Contraste de resultados

Lo más significativo de los resultados anteriores fue que respaldaban los hallazgos más importantes obtenidos con las preguntas n.º 16 y n.º 17 del cuestionario a los alumnos (Tabla 6.13 y Figura 6.3) donde se revelaba la preferencia de los alumnos de ambos casos por la conversación en parejas y las películas o series subtituladas a la hora de mejorar su inglés. Esta coincidencia y la ausencia de ansiedad lingüística en estos métodos parecen orientar la práctica docente hacia la potenciación de los mismos en el aula. Como dato discrepante cabe señalar que, mientras las profesoras consideraban los *podcasts* como una estrategia de aprendizaje adecuada para los alumnos, solo 1 de los 63 participantes en la investigación lo marcó en la pregunta n.º 16 como un método que le ayudaba a mejorar su inglés.

Opinión de las docentes sobre la importancia que los alumnos concedían a la calificación en la asignatura

De acuerdo con los datos obtenidos en la cuestión n.º 5 — *¿Cree que el grupo, en su conjunto, daba importancia a la calificación obtenida en la asignatura?*—, se puede señalar que las percepciones de las profesoras variaban.

En el caso A, mientras que la profesora 1 respondió afirmativamente, la profesora 2 señaló que no había detectado especial atención por parte de los alumnos a este aspecto y que, en su opinión, la calificación podía preocupar a los alumnos cuando se acercaran las fechas de las pruebas de evaluación.

Por otro lado, las profesoras 3 y 4 indicaron que los alumnos del caso B sí daban importancia a la calificación obtenida en la asignatura. En concreto, la docente 4 aludió a lo importante que era para los estudiantes obtener una nota de aprobado y cómo esto les animaba a realizar aquellos trabajos que tenían un reflejo en la calificación final.

Contraste de resultados

Las contestaciones de los alumnos a la pregunta n.º 15 del cuestionario relativa la importancia que para ellos tenía esta calificación apuntaron en la misma dirección que la señalada por la mayoría de las docentes.

Asistencia al aula

La pregunta n.º 6 recogió datos sobre la asistencia regular de los alumnos a las sesiones lectivas de los grupos completos (T1) y de los grupos partidos (T2).

En el caso A, la profesora 1 señaló que tanto al grupo completo como a su grupo de desdoble acudían regularmente a clase un 60% de los estudiantes matriculados en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Por otro lado, los datos indicaron que a las sesiones de la profesora 2 de este caso A acudían, aproximadamente, el 77% de los alumnos matriculados en la asignatura.

Respecto al caso B, la profesora 3 respondió que a sus clases de grupo completo y grupo de desdoble asistían sobre el 50-60% de los estudiantes de su lista. La profesora 4 comentó que a su grupo de desdoble acudían alrededor del 50% de los 36 alumnos asignados al grupo.

Si tenemos en cuenta que el caso B respondía a un nivel general de competencia en inglés inferior al del caso A, los resultados parecen apuntar a que la falta de asistencia a clase podía estar influida por este factor y su posible asociación con experiencias de ansiedad lingüística en el aula.

Opinión de las profesoras sobre las actividades de aula que más y menos gustaban a los alumnos de los casos

Con las preguntas n.º 7 y n.º 8 del cuestionario complementario se buscó conocer si la percepción de las profesoras sobre las actividades de aula que tenían más y menos aceptación entre los estudiantes coincidía con lo señalado por los propios aprendices. Para ello, se utilizó el mismo listado de actividades.

Analizados los datos recogidos con la pregunta n.º 7 —*¿Cree que al grupo, en general, le han gustado las actividades de sus clases?*—, se puede concluir que las 4 docentes consideraban que la mayor parte de las actividades gustaban bastante a los participantes de los casos. A su vez, las profesoras coincidieron en que los juegos y las actividades con herramientas TIC gustaban especialmente al alumnado. Además de esto, cada una de las profesoras señaló otras actividades que, en su opinión, gustaban mucho a los estudiantes:

- Profesora 1 (caso A): actividades de comprensión oral (*podcasts*, vídeos *YouTube*, etc.).

- Profesora 2 (caso A): conversación en pequeños grupos, actividades de comprensión oral (*podcasts*, vídeos *YouTube*, etc.) y visionado de películas.
- Profesora 3 (caso B): *role-plays* (juegos de rol) y conversación en pequeños grupos pero en este caso en referencia, únicamente, al grupo desdoblado (T2).
- Profesora 4 (caso B): exposiciones por parte de los alumnos, presentaciones en *Power Point* por parte de la profesora y actividades de uso de la lengua.

En cuanto a las actividades percibidas como poco exitosas, las respuestas de las docentes fueron diversas:

- Profesora 1 (caso A): actividades de uso de la lengua y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Profesora 2 (caso A): exposiciones por parte de los alumnos y ejercicios de comprensión escrita.
- Profesora 3 (caso B): lectura en voz alta y ejercicios de gramática.
- Profesora 4 (caso B): lectura en voz alta, debates en grupo grande y tareas con el libro de texto.

Hay que señalar que en el caso A, las dos profesoras indicaron que no realizaban en sus clases la actividad de lectura en voz alta por parte de los alumnos.

Contraste de resultados

Comparados los resultados anteriores con los obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta n.º 18 del cuestionario que les fue administrado (Tablas 6.14, 6.15, 6.16), se puede concluir que, en general, las docentes del caso A tenían una buena percepción a nivel de aula de las dinámicas que más agradaban a los estudiantes. El punto discordante se refirió a las actividades de uso de la lengua que, mientras que alrededor del 87% de los alumnos marcaron que les gustaban bastante o mucho, la profesora 1 señaló que les gustaban poco.

La otra opción señalada por la profesora 1 como actividad poco atractiva para los alumnos (reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje), tampoco coincidió con lo indicado por los alumnos quienes, en su conjunto, se mostraron favorables a este tipo de ejercicio. Por otro lado, la profesora 2 del caso A no coincidió con las respuestas de los estudiantes en relación con las tareas de expresión escrita pero sí acertó al afirmar que a los alumnos les gustaba poco realizar exposiciones. A estas últimas actividades se sumaban, según se ha indicado anteriormente, los debates en gran grupo y los ejercicios de fonética.

Continuando con esta comparativa ahora en el caso B, hay que señalar que respecto a las actividades preferidas la profesora 3 percibió con acierto, además de los juegos y TIC, el interés de los alumnos por las conversaciones en pequeños grupos. Es conveniente matizar, que las conversaciones en parejas que aparecieron como una de las actividades preferidas por los participantes del caso A y del caso B, fueron señaladas por las 4 docentes como ejercicios que gustaban bastante al alumnado.

En cuanto a la respuesta de la profesora 3 (caso B) correspondiente a los juegos de rol, los alumnos mostraron menos interés que el que la profesora parecía detectar. Estos alumnos, en su lugar, se decantaron por los ejercicios de comprensión escrita y oral. Asimismo, las respuestas de la profesora 4 (salvo los juegos) tampoco coincidieron, a nivel general, con las preferencias de los alumnos. De forma contraria, las exposiciones por parte de los alumnos aparecieron como una de las actividades que menos gustaban a los estudiantes.

Por otro lado, la lectura en voz alta, los ejercicios de gramática y las tareas con el libro fueron apreciados por los alumnos en su conjunto más de lo que detectaban las docentes. Las profesoras sí tuvieron una percepción correcta del poco entusiasmo que tenían los participantes por los debates en grupo grande, a los que se sumaban las exposiciones y los ejercicios de fonética, según se ha podido constatar anteriormente.

Siguiendo con la pregunta n.º 8 del cuestionario complementario, en la que las profesoras tuvieron la oportunidad de exponer su opinión sobre las dos actividades de más y menos éxito en el aula, se puede señalar que las docentes del caso A remarcaron la gran aceptación de los juegos, las herramientas TICs y los ejercicios de comprensión oral y la poca consideración de las actividades de uso de la lengua, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, las tareas de comprensión escrita y las exposiciones. La profesora 2 justificó su respuesta a la última opción por la ansiedad lingüística que generaban en los alumnos.

En el caso B, la profesora 3 opinó que las dos actividades de aula preferidas por los estudiantes fueron las conversaciones en pequeños grupos y el *role-play* y respecto a las dos que menos gustaron distinguió entre lo percibido en el grupo completo (T1), ejercicios de fonética y gramática y lo captado con respecto al grupo partido (T2), la lectura en voz alta y los ejercicios de gramática. Por su parte, la profesora 4 únicamente apuntó las dos actividades de más éxito: las exposiciones, una vez que avanza el número de sesiones y los juegos.

Opinión de las profesoras sobre el avance de los alumnos en inglés gracias a la asignatura

Las respuestas de las 4 docentes a la cuestión n.º 9 — *¿En qué aspectos, en concreto, considera que los alumnos han avanzado con su inglés este curso gracias a la asignatura?*— corroboraron, de forma conjunta, los resultados alcanzados con la pregunta n.º 33 del cuestionario a alumnos formulada en el mismo sentido (Tabla 6.30).

Los avances señalados por la profesora 1 del caso A se refirieron al uso funcional de la lengua inglesa, la adquisición de reglas de pronunciación y la reflexión sobre la comprensión y expresión escritas. La profesora 2 de este mismo caso aludió a la mejora en las competencias de producción y comprensión oral.

Por otro lado, la profesora 3 del caso B, en referencia a cuando trabajaba tanto con el grupo completo (T1) como con el grupo partido (T2), expuso que la mejora de los alumnos en la lengua meta se reflejaba en la adquisición de conocimientos sobre temas y vocabulario específicos relacionados con su futuro profesional y, en alusión al grupo completo (T1), indicó además, que los alumnos habían avanzado a la hora de realizar presentaciones. Por último, la profesora 4 del caso B señaló que los participantes habían desarrollado su fluidez en la lengua inglesa así como su autonomía y autocontrol.

Causas de la ansiedad lingüística de los alumnos según las docentes

La cuestión n.º 10 fue formulada a las profesoras en los mismos términos que la pregunta n.º 22 a los alumnos de los casos. Se les solicitó que de la misma lista, que incluía la opción otros, señalaran todos aquellos factores que, en su opinión, hubieran podido provocar ansiedad lingüística en los estudiantes de los casos.

Las profesoras del caso A coincidieron en apuntar como posibles fuentes de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés de los participantes: la forma de ser del estudiante; su temor general a hablar en público; un tipo concreto de ejercicios o tareas y su bajo nivel de inglés. A estas causas, la profesora 2 añadió: el hecho de que el nivel de inglés del estudiante fuera inferior al de sus compañeros; su temor a equivocarse delante de los compañeros; el ambiente en el aula (por falta de confianza, respecto, etc.); la percepción de que otros compañeros estuvieran nerviosos; el tipo de exámenes; el pensar que no tenían cualidades para el inglés y que no iban a poder seguir el ritmo de la asignatura.

Por otro lado, las dos docentes del caso B señalaron como fuentes de la ansiedad lingüística de los alumnos de este grupo, su temor general a hablar en público y su bajo nivel de inglés. La profesora 3 marcó, además, pensar que no tenían cualidades para el inglés. Del mismo modo, la profesora 4 incrementó las opciones señaladas en común con 5 factores más: la forma de ser del estudiante; el hecho de que su nivel de inglés fuera inferior al de sus compañeros; su temor a equivocarse delante de los compañeros; pensar que no tenían cualidades para el inglés y pensar que no iban a poder seguir el ritmo de la asignatura.

A partir de los resultados expuestos, se puede destacar que las 4 docentes coincidieron en señalar como fuentes de este tipo de ansiedad en el contexto de estudio el temor general de los alumnos a hablar en público y su bajo nivel de inglés. A esto se suma otra coincidencia significativa y es que todas las profesoras se posicionaron al margen de las posibles causas de la ansiedad lingüística de sus alumnos.

Contraste de resultados

Al hilo del último comentario, conviene recordar que las respuestas de los alumnos a la pregunta n.º 22 equivalente (Tabla 6.19) mostraron que ninguno de los 63 alumnos de esta investigación señalaron ni las correcciones de las profesoras ni su forma de dirigir las clases como causas de la ansiedad lingüística que pudieran experimentar. Sin embargo, el temor a equivocarse delante de las docentes y el no comprender cada una de las palabras que decían las docentes en inglés sí contribuían a generar este tipo de ansiedad.

Por otro lado, es destacable que, si bien todos los factores señalados por las profesoras eran fuentes importantes de ansiedad lingüística para los alumnos, solo la profesora 4 del caso B señaló el temor de los estudiantes a equivocarse delante de los compañeros, siendo que este había sido el factor marcado por el mayor número de alumnos tanto del caso A como del caso B.

Causas más relevantes de la ansiedad lingüística según las profesoras

Con la pregunta n.º 11 — *De los factores anteriores, ¿cuáles cree que han podido ser los tres más relevantes?* — se recogieron de forma más concreta las que eran, en opinión de las profesoras, las fuentes principales de la ansiedad lingüística del alumnado.

Las docentes del caso A apuntaron: la forma de ser del estudiante, su temor a hablar en público y su bajo nivel de inglés.

La profesora 3 del caso B se centró en el temor general a hablar en público de los estudiantes y la profesora 4 expuso que, desde su punto de vista, los factores más influyentes eran el bajo nivel de competencia de los alumnos y determinados rasgos de personalidad. Así pues, conjuntamente, las docentes del caso B coincidieron con lo apuntado por las del caso A.

Contraste de resultados

Los resultados mencionados se compararon con los hallazgos obtenidos en la pregunta n.º 23 del cuestionario aplicado a los alumnos (Figura 6.4) y se comprobó que alumnos y profesoras del caso A habían determinado como las tres causas principales de la ansiedad lingüística de los participantes, a nivel general, los mismos tres factores comentados:

- La forma de ser del alumno
- Su temor general a hablar en público
- Su bajo nivel de inglés

En cuanto al caso B, los resultados de las profesoras variaron algo respecto a los obtenidos de los alumnos quienes señalaron como factor más relevante de su ansiedad ante el aprendizaje de inglés su temor a equivocarse delante de los compañeros. Por ello, en el caso B, en función de las respuestas de docentes y discentes los principales factores que generaban ansiedad en los participantes, en general, eran:

- La forma de ser del alumno
- Su temor general a hablar en público
- Su bajo nivel de inglés
- El temor de los alumnos a equivocarse delante de sus compañeros

Opinión de las profesoras sobre la influencia de la autoeficacia del alumno a la hora de participar en el aula

La cuestión n.º 12 —*en general, ¿cree que los alumnos han participado oralmente en clase solo cuando pensaban que podían hacerlo de manera fluida y correcta?*— arrojó los siguientes resultados:

- Para la profesora 1 (caso A) los alumnos participaban en todo momento.
- Para la profesora 2 (caso A) la participación de los alumnos fue equilibrada porque era ella quien decidía sus intervenciones. Esta dinámica, quizá, podía explicar la presión en el aula que parecían experimentar los estudiantes del caso A y su nivel de ansiedad lingüística.
- Para la profesora 3 (caso B) los alumnos, en general, solo participaban cuando se veían en disposición de hacerlo correctamente.
- Para la profesora 4 (caso B) todos acababan participando, con mejor o peor desempeño, porque se les requería que expusieran los resultados de las tareas trabajadas. La presión podía ser menor en este caso B porque la profesora 4, de acuerdo con los resultados del grupo de discusión, permitía a los alumnos elegir el momento de sus intervenciones.

En resumen, las respuestas de las docentes parecían indicar que en el caso A había, por un lado, una participación obligatoria y, por otro, según la percepción de la profesora 1, un porcentaje amplio de alumnos que participaban de forma voluntaria o no pero sin estar pendientes de cómo iba a resultar su intervención oral.

Respecto al caso B, también existía una participación oral dirigida pero, al parecer, la profesora 3 detectó que las intervenciones voluntarias de los alumnos sí dependían de su nivel de autoeficacia.

Contraste de resultados

Lo anteriormente expuesto corresponde solo parcialmente con los hallazgos obtenidos con la pregunta n.º 27 del cuestionario a alumnos (Figura 6.6). Según esos resultados, tanto en el caso A como en el B, los alumnos estaban divididos al 50% entre los que intervenían únicamente cuando podían hacerlo correctamente y los que no dependían de ello para participar. Por tanto, los resultados de las docentes son un tanto paradójicos.

Consecuencias de la ansiedad lingüística según las profesoras

La opinión de las docentes sobre los efectos de la ansiedad lingüística para los alumnos participantes se recogió con la pregunta n.º 13 del cuestionario — *¿Le parece que la ansiedad lingüística que hayan podido experimentar algunos alumnos respecto a esta asignatura ha podido repercutir negativamente en alguno de los siguientes aspectos?*— para lo cual se ofrecía el mismo listado, de opción abierta, que el presentado a los alumnos con la pregunta n.º 34.

Las profesoras del caso A, coincidieron en señalar los siguientes efectos: el comportamiento de los estudiantes en el aula (pasividad, bloqueo, no intervenir oralmente, llegar tarde o no ir a clase, etc.) y sus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura. A estos efectos, la profesora 1 añadió la influencia negativa en su autoeficacia, la realización de las tareas en inglés (no hacerlas, dejarlas para el último momento, etc.) y el tiempo dedicado a la asignatura. La profesora 2, en lugar de estos segundos efectos, destacó otros: la disminución de la motivación de los alumnos hacia la asignatura y de su autoestima.

Las profesoras del caso B señalaron menos consecuencias que las anteriores. Ambas docentes aludieron, como las del grupo A, al comportamiento de los alumnos en el aula. Este fue el único efecto en el que las 4 profesoras estuvieron de acuerdo. Además, la profesora 3 (caso B) señaló el tiempo dedicado a la asignatura y la profesora 4 (caso B) la realización de las tareas de inglés y el rendimiento de los alumnos en el aula.

Contraste de resultados

Comparados los resultados anteriores con los obtenidos con las preguntas n.º 34 y n.º 35 del cuestionario a alumnos (Tabla 6.22 y Figura 6.8), se puede destacar el hecho de que, tanto para las profesoras como para los alumnos, una de las consecuencias negativas más relevantes de la ansiedad lingüística tuviera que ver con el comportamiento de los alumnos en clase, traducido, por ejemplo, en falta de participación y “bloqueo”. También es reseñable que la profesora 3 del caso B detectara como efecto de la ansiedad lingüística de sus alumnos el tiempo que dedicaban a la asignatura ya que los estudiantes lo señalaron como la consecuencia principal.

Por otro lado, es destacable que las profesoras indicaran un número inferior de efectos negativos de la ansiedad lingüística de los alumnos que los que ellos indicaban. Quizá, otras consecuencias importantes como son el descenso de la autoeficacia, autoestima o motivación eran menos visibles y, por tanto, más difíciles de detectar.

Opinión de las profesoras sobre las estrategias de los alumnos para hacer frente a su ansiedad lingüística

En la cuestión n.º 14 se preguntaba a las docentes si consideraban que los alumnos habían empleado estrategias para hacer frente a este tipo de ansiedad.

Las profesoras 1 y 2 del caso A señalaron, respectivamente, que los alumnos podían haber compartido sus experiencias y preparar sus intervenciones antes de llevarlas a cabo frente el grupo-clase. La segunda de estas estrategias fue una de las dos que los estudiantes señalaron en sus respuestas a la pregunta n.º 44 (Apartado 6.2.4.).

Por otro lado, las docentes del caso B respondieron que no creían que los alumnos hubieran empleado ninguna estrategia. La profesora 3 expresó que los estudiantes, simplemente, tendían a no participar en clase de forma voluntaria.

6.5. Análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos en las sesiones de observación participante en el aula

Como se ha comentado en el Apartado 5.4.2, relativo al procedimiento de análisis cualitativo, en una primera etapa del proceso de investigación se revisaron las notas de campo recogidas en la observación participante en el aula para conocer y describir el escenario de estudio y su atmósfera de trabajo. Por otro lado, las notas de campo fueron analizadas al final de la investigación para contrastar los resultados obtenidos con el cuestionario a los alumnos y con el grupo de discusión de las profesoras, de acuerdo con las preguntas planteadas en esta Tesis Doctoral.

6.5.1. Resultados relativos al escenario del aula

El análisis inicial del cuaderno de campo consistió en identificar, únicamente, aquellos apuntes que describían el contexto del aula en cada uno de los casos A y B: el aula como entorno de trabajo, el tipo de alumnado, la dinámica de la clase y el desempeño docente. El objetivo era facilitar la interpretación de los datos de la investigación desde el acercamiento a la realidad concreta donde estos se producían.

El aula como entorno de trabajo

Los alumnos participantes en los casos de estudio A y B recibían sus clases de *Inglés en Educación Primaria I* en las aulas 0.02 y 0.03 de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Los apuntes de las observaciones realizadas permitieron describir el aula 0.02, donde se impartían las clases al grupo completo y a uno de los grupos cuando se hacían los desdobles, como excesivamente grande para la realización de determinadas actividades en la lengua meta.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1- caso A:

[- Esta aula 0.02, donde se imparte la asignatura al grupo-clase completo (T1), quizá pueda resultar excesivamente grande y menos propia y acogedora para llevar a cabo ciertas actividades con el idioma que la 0.03, utilizada con los grupos partidos (T2).

- La imagen proyectada en la pared es más pequeña que en el aula 0.03. Los altavoces están integrados en el techo.
- El espacio tan amplio y el número elevado de alumnos del grupo transmiten la sensación de que es difícil dirigir la sesión lectiva.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 30 de marzo de 2017 impartida por la profesora 3 - caso B:

- Llama la atención el hecho de que los alumnos dejen libres las tres primeras filas y se sienten a ambos lados a partir de la cuarta fila. Parecen sentados por grupos. Da la impresión de que la clase es un espacio demasiado grande para este número de alumnos. La silla no resulta cómoda.

El aula 0.03, utilizada para impartir la docencia a uno de los grupos partidos en los que se desdoblaba el grupo completo, fue descrita en el cuaderno de campo como un buen espacio de trabajo.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 16 de marzo de 2017 impartida por la profesora 2 - caso A:

- La primera reflexión tiene que ver con la propia aula como espacio físico. Se trata de un aula completamente nueva. Todo el mobiliario es nuevo, las paredes y techos blancos, grandes ventanas que están abiertas. El espacio resulta agradable y el tamaño es adecuado. Entra el sol por las ventanas y hay buena temperatura. Además, la proyección es de buena calidad y el tamaño de la pantalla muy grande. Así, el aula invita a estar a gusto.

En cuanto al ambiente del aula, hay que señalar que las dos sesiones lectivas destinadas a los alumnos del caso B se llevaron a cabo en una atmósfera silenciosa. Sin embargo, la clase impartida al grupo completo del caso A contó con un constante murmullo en el aula. Este ruido de fondo interfería el correcto seguimiento de la sesión y suponía un inconveniente para que la docente pudiera gestionar las dinámicas de aula con comodidad. Respecto a la clase de la profesora 2 dirigida a uno de los dos grupos desdoblados del caso A, se puede señalar que su ambiente general fue de silencio y que cuando los alumnos hablaban de fondo lo hacían en voz muy baja. En conjunto, se podría decir que, con la salvedad del murmullo del grupo completo del

caso A, el clima de las aulas era de respeto. A su vez, las profesoras parecían esforzarse para lograr una atmósfera agradable y distendida.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 30 de marzo de 2017 impartida por la profesora 3 - caso B:

- Hay mucho silencio en el aula, por lo que incluso se oye el ventilador del proyector.
- Los alumnos son muy silenciosos y no parecen muy participativos, pero están todos callados y concentrados en los ejercicios que se trabajan y en los vídeos que se proyectan.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

- Desde el principio, hay un murmullo general en el aula que puede dificultar la concentración en las actividades que se realizan. Son bastantes los estudiantes que hablan de forma continuada.
- (...) También intenta incluir algunas notas de humor en la dinámica de las clases.

El tipo de alumnado

Una vez analizadas todas las anotaciones recogidas en las observaciones de aula, se pudo constatar que el alumnado de los casos A y B respondía al mismo perfil personal y que dentro del grupo-clase existían varios subgrupos de alumnos.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

- Se trata de un grupo de estudiantes de apariencia homogénea: jóvenes de 18 a 20 años, mayor porcentaje de chicas, de estilo clásico —en cuanto a la forma de vestir, peinado, etc. —, de nacionalidad española, etc.).
- Por la disposición de los alumnos a la hora de sentarse en el aula y cómo interactúan se aprecia la existencia de grupos (de 4-6 estudiantes).

Caracterización de la dinámica de las clases

Las sesiones lectivas observadas comparten una serie de características comunes:

- Incluyen una sucesión de actividades variadas de distinta duración. Normalmente, estas actividades se articulan en torno a un tema principal considerado de interés para los jóvenes y/o para la futura labor docente de los estudiantes (uso de redes sociales, acoso escolar, vida saludable, educación intercultural, *storytelling*, etc.).
- A menudo, se emplean de forma combinada las proyecciones en la pared y el uso del dossier.
- Siempre se introducen las actividades antes de trabajarlas de manera individual, en parejas o grupos reducidos y una vez resueltas se ponen en común.

Como elemento diferenciador, se puede señalar que en las observaciones correspondientes al caso A no se detectaron interacciones en la lengua española entre los alumnos y la docente. Por el contrario, en las dos sesiones del caso B los alumnos se dirigieron en varias ocasiones a la profesora en español y, en la sesión del grupo partido impartida por la profesora 4 también, de manera puntual, la docente empleaba el español.

Otra de las diferencias halladas respecto a la dinámica de las clases correspondía al nivel de esfuerzo requerido para su gestión. Se constató que la sesión lectiva con el grupo completo exigió mucho más esfuerzo por parte de la docente a la hora de dirigir las actividades y dinamizar al grupo que las clases impartidas a los grupos desdoblados.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:
 - La profesora tiene que reclamar la atención de los estudiantes para que sigan las presentaciones de los compañeros. Dice, por ejemplo: “A ver, ¡clase!, ¡clase!”, elevando la voz, en varias ocasiones.

- { La profesora comenta que si los estudiantes tienen un buen comportamiento volverá a utilizar *Kahoot* en otras sesiones lectivas

Desempeño y perfil docente

Respecto a la forma de impartir la clase, se observa un comportamiento general en las 4 docentes participantes de atención constante al alumnado, actitud de ayuda, apoyo y transmisión de ánimo, así como de comprensión en relación con algunas situaciones que evidencian ansiedad lingüística en los estudiantes. Algunos apuntes sobre el desempeño docente tomados en la observación participante dan muestra de estos hallazgos.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

- { - Antes de comenzar [las exposiciones orales a toda la clase], la profesora pregunta a los alumnos si están nerviosos.
- { - La profesora les da *feedback* positivo a cada uno de los grupos cuando terminan [su exposición ante la clase] con frases como: “¡muy profesionales!”, “¡como auténticos profesores!”, “¡una presentación muy visual!”, “¡estupendo póster del plan!”, “¡muchas gracias!”, “¡os estáis convirtiendo en expertos!”, “¡muy buenas ideas y actuaciones!”, etc. y la clase aplaude a cada grupo cuando acaba.
- { - Alude, también, [la profesora] a que es consciente de que los alumnos se ponen nerviosos frente al grupo-clase.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo/reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 16 de marzo de 2017 impartida por la profesora 2 - caso A:

- { - (...) [La profesora] les ayuda a expresarse cuando es necesario. Los alumnos van interviniendo en voz alta delante de toda la clase.

{ - La profesora también hace algunas bromas para generar un buen ambiente en el aula.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 30 de marzo de 2017 impartida por la profesora 3 - caso B:

{ - La profesora hace algunas preguntas al hilo de las presentaciones y tranquiliza a algún estudiante que se bloquea (“tranquilo”, “no te preocupes”, etc.). Cuando los grupos finalizan su exposición, les da *feedback* positivo.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 20 de abril de 2017 impartida por la profesora 4 - caso B:

{ - La docente valora el trabajo de los estudiantes y alaba sus buenos dibujos y títulos [*relativos a un cuento que han inventado y escrito*]. Muestra los dibujos a todo el grupo.
- La docente anima y tranquiliza a los alumnos respecto a este examen [oral].
- Les aconseja cómo prepararlo y les ofrece recursos y estrategias.
- También pone ejemplos de posibles preguntas que se pueden encontrar en esta prueba oral.

En cuanto a las correcciones de las 4 docentes, se podían catalogar de apropiadas en tiempo y forma y no parecían un factor que interviniera en la ansiedad lingüística de los alumnos participantes.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

{ - La profesora no corrige los errores cometidos salvo los que son más graves. Sin embargo, cuando finalizan las intervenciones de todos los grupos da *feedback* correctivo general relativo a los errores de pronunciación.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 30 de marzo de 2017 impartida por la profesora 3 - caso B:

{ - Las correcciones de los errores de los alumnos son siempre delicadas en tono y forma (“este es un error muy común, “no te preocupes”, etc.).

Por otra parte, las docentes del caso A muestran una preocupación especial por motivar al alumnado para que las sesiones lectivas de la asignatura acaben siendo aprovechadas lo máximo posible por todos los estudiantes.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

{ - En un momento dado, la profesora anima a los alumnos para que asistan siempre a clase y les dice que cuando acudan a clase más de 45 personas, les dará un punto *Dojo* por asistencia.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 16 de marzo de 2017 impartida por la profesora 2 - caso A:

{ - Al final de la sesión, la profesora dice a los alumnos que está desilusionada porque no aprovechan la clase suficientemente. Por otra parte, les explica un par de actividades voluntarias que pueden realizar y les habla de que, además, pueden obtener unos puntos extra que se sumarían a su calificación final de la asignatura.

Las 2 profesoras del caso A también se caracterizaron frente a las del caso B por dirigirse a los alumnos por su nombre, con mayor frecuencia, a la hora de solicitar su intervención en las actividades de aula. Quizá, esto podría generar cierta presión en los estudiantes y, unido a que se esperaba que sus aportaciones fueran siempre en inglés, contribuir a la ansiedad lingüística del aula.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

[- La profesora trata de fomentar la participación de algunos alumnos para lo cual se dirige a ellos por el nombre

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 16 de marzo de 2017 impartida por la profesora 2 - caso A:

[- A la hora de solicitar respuestas de los alumnos la profesora se dirige a los estudiantes por su nombre de pila. Algunos de los estudiantes que intervienen lo hacen mirando a la diapositiva proyectada.

Los datos del cuaderno de campo también revelaron que la profesora 2 del caso A se caracterizaba por un perfil docente especialmente exigente en relación tanto con su propio desempeño profesional como con el aprovechamiento que los alumnos debían hacer de las sesiones lectivas.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo - reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 16 de marzo de 2017 impartida por la profesora 2 - caso A:

[- Desde el primer momento, la profesora se dirige a los alumnos hablando en inglés.

- La profesora recuerda a los estudiantes las reglas del grupo, tales como: seguir las normas, ser puntuales, mantener el respeto, "hacer que la profesora esté contenta", etc.

- Les pregunta por unas composiciones pendientes y, seguidamente, comienza la clase.

- En un momento dado, la profesora les llama la atención por su falta de implicación en la tarea.

- En otro momento, la profesora vuelve a preguntar por unas composiciones pendientes.

- (...) la profesora parece no estar del todo satisfecha con el desarrollo de la clase. Probablemente, ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo en programar toda la serie de actividades propuestas y piensa que los alumnos podrían aprovecharlas más para mejorar sus competencias en inglés.

6.5.2. Resultados relativos a la ansiedad lingüística de los alumnos

Como se ha indicado, el segundo análisis de las notas de campo se realizó al final del proceso de investigación. Se consideró conveniente contar primero con los resultados de los datos aportados por los verdaderos protagonistas del fenómeno estudiado y, a su vez, tomar perspectiva de lo observado para poder realizar una mejor interpretación. De esta manera, los hallazgos obtenidos a partir de las notas de campo sirvieron para corroborar algunos de los resultados más relevantes procedentes de los cuestionarios aplicados a los alumnos y del grupo de discusión de las profesoras.

Las exposiciones orales son fuente de ansiedad lingüística para los alumnos

Uno de los hallazgos más significativos logrados a través de la técnica de observación participante empleada fue la comprobación de que las actividades de expresión oral frente a toda la clase eran fuente de ansiedad lingüística para varios de los alumnos participantes. En las observaciones de los dos casos de estudio A y B se registraron apuntes sobre las manifestaciones de ansiedad lingüística percibidas.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

[Notas relativas a las exposiciones orales de los alumnos por grupos ante toda la clase para presentar un plan de acción escolar destinado a promover una vida saludable]

- Son varios los estudiantes que miran a la diapositiva o al papel y que no tienen contacto visual con los compañeros y parecen inquietos.
- Varios estudiantes hablan en voz baja. Una alumna habla tan bajo que incluso no se puede oír nada de lo que dice.
- Algunos alumnos se ríen de forma nerviosa.
- Un alumno que parece tener una competencia de expresión oral más baja que la media del grupo se muestra nervioso, se mueve, titubea y se ríe, quizá con risa nerviosa. Algunos alumnos también se ríen con él.
- Otra alumna, que habla sin el apoyo de un guion, se comunica bien en inglés pero con un volumen de voz muy bajo y mirando solo a la profesora.

- Los alumnos que realizan una exposición más larga parece que están más tranquilos y tienen más fluidez y soltura en la lengua inglesa.
- Algún estudiante interviene únicamente con una frase.
- Otra estudiante lee todo lo que le corresponde decir.
- Otros alumnos realizan su exposición sin leer, parece que han trabajado su intervención oral y se la han aprendido bien, pero parecen algo nerviosos: hay quien juega con el pelo continuamente, otros miran solo a la profesora, etc.
- A una alumna le cuesta iniciar su intervención y al final corta su discurso.
- Otro alumno que ofrece un discurso oral bastante elemental muestra una postura corporal estática y tensa, parece nervioso.
- Una alumna se balancea muy inquieta.
- Otro que habla sin papel parece nervioso porque se balancea, se toca el cuello continuamente y entrecorta todo el tiempo su exposición con la muletilla “eh...”.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 30 de marzo de 2017 impartida por la profesora 3 - caso B:

[Notas relativas a una exposición oral por grupos ante toda la clase para presentar los resultados de una encuesta sobre redes sociales]

- Una alumna parece nerviosa cuando interviene, mira a la diapositiva proyectada y se toca continuamente el pelo.
- Otra de las estudiantes, lee de la diapositiva y mira solo a la profesora.
- También algún alumno que parece nervioso entrecorta su discurso con la muletilla “eh...”.

Las actividades orales con los compañeros de mesa no provocaban ansiedad lingüística

A diferencia de lo comentado para las exposiciones orales ante toda la clase, las observaciones realizadas parecían indicar que los alumnos de los casos no experimentaban ansiedad lingüística cuando los ejercicios de interacción oral eran

llevados a cabo con sus compañeros de mesa. En este tipo de ejercicios se detectó interés e implicación por parte de los estudiantes. Los participantes parecían concentrados en la tarea y mostraban una actitud activa. Sin embargo, en algunas ocasiones, cuando el trabajo en pareja fue realizado con un compañero diferente al habitual se apreció cierto nerviosismo en algunas de las interacciones.

Se podría decir que la participación de los alumnos era alta cuando los ejercicios estaban diseñados para ser realizados en parejas o grupos de tres, especialmente si se llevaban a cabo con las personas próximas. Sin embargo, los estudiantes mostraban una actitud más pasiva cuando su participación oral debía ser realizada a nivel del grupo-clase. Las preguntas formuladas por las docentes a todo el grupo muchas veces no obtenían respuesta.

- Extraído del cuaderno de campo (*reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 16 de marzo de 2017 impartida por la profesora 2 - caso A:

- En general, los estudiantes hablan bastante y sonríen. Parecen contentos y cómodos cuando trabajan con el compañero de mesa así como concentrados en las tareas.
- Parece también que a los alumnos les cuesta más expresarse en las tareas en las que tienen que trabajar con otras personas diferentes a su compañero de mesa. En la entrevista al compañero no habitual, algunos se ríen o sonríen pero con una mezcla de entusiasmo y nerviosismo.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

[*Exposiciones orales de los alumnos*]

- Cuesta algunos minutos que otro de los grupos se decida a exponer ante la clase.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 30 de marzo de 2017 impartida por la profesora 3 - caso B:

- La sesión lectiva continúa con una actividad de comprensión lectora que se encuentra en el dossier (el texto es proyectado). En primer lugar, se da a los alumnos unos minutos para hacer una lectura por encima del texto.

[- Después, la profesora pregunta a toda la clase por las características del texto leído pero como nadie responde las aporta ella misma.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo - reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 20 de abril de 2017 impartida por la profesora 4 - caso B:

[- Para introducir el tema, [la profesora] pregunta a los alumnos por su cuento favorito. Estos apenas responden.

- Se realizan con todo el grupo dinámicas orales que consisten en cambiar y/o reconocer los detalles de las historias de los cuentos, etc.

- La profesora anima a los estudiantes para que tengan una participación más activa y sean más creativos en el aula.

- En algunas ocasiones, la docente pregunta en inglés y los alumnos responden en español.

- A veces, los alumnos del grupo no contestan a la profesora a pesar de que las preguntas que formula son sencillas.

Los juegos con Kahoot están libres de ansiedad lingüística

La revisión de las notas de campo de la observación realizada al grupo completo del caso A puso de manifiesto la gran aceptación que tenía entre el alumnado el uso de *Kahoot* por su carácter didáctico y lúdico. La profesora 1 lo utilizó al final de la sesión lectiva y obtuvo una gran respuesta de participación. El ejercicio que se realizó fue de fonética. Las actitudes de los alumnos mostraron que estaban disfrutando de la actividad y no experimentaban nada de ansiedad lingüística. Esto podía deberse a que *Kahoot* les permitía participar sin sentirse expuestos.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo - reflexiones e interpretaciones*), sesión lectiva del 21 de marzo de 2017 impartida por la profesora 1 - caso A:

[- Por último, cuando quedan veinte minutos para que la sesión termine, se realiza un juego sobre pronunciación y acentuación de palabras inglesas con Kahoot.

- La mayoría de los estudiantes están muy atentos al juego, aunque siguen hablando entre ellos. El juego de Kahoot que realizan también está incluido en el dossier.
- Para reforzar las respuestas correctas sobre el *stress* de las palabras la profesora usa también el recurso de dar golpes en la mesa.
- Los alumnos solicitan prolongar el juego con Kahoot. No se continúa jugando porque es la hora de finalizar la sesión.
- La actividad que más gusta a los alumnos de toda la sesión lectiva es el juego-concurso de Kahoot. También la música que incorpora el propio juego parece contribuir a que tenga tan buena aceptación.
- El juego de Kahoot parece que gusta mucho a la mayoría de los alumnos.

El examen oral podía causar ansiedad lingüística a los alumnos

Una de las observaciones de aula realizadas permitió recoger evidencias de cómo la prueba oral de la evaluación final de la asignatura provocaba ansiedad lingüística en algunos estudiantes.

- Extraído del cuaderno de campo (*notas de campo*), sesión lectiva del 20 de abril de 2017 impartida por la profesora 4 - caso B:

- Un estudiante pregunta si pueden entrar solos al examen [oral] en lugar de hacerlo de dos en dos. Explica que le produce mucha vergüenza que alguien le pueda estar escuchando mientras habla en inglés.
- Otro alumno pregunta si pueden entrar al aula para realizar la prueba oral con el compañero que ellos mismos elijan.
- La docente anima y tranquiliza a los alumnos respecto a este examen.

6.6. Análisis e interpretación de documentos

Como se ha explicado anteriormente, al final del proceso de investigación se analizaron los siguientes documentos relativos a las calificaciones finales de junio en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*:

- Listado de notas de junio de 2017 correspondiente a los alumnos del Grupo al que pertenecían los estudiantes del caso A.
- Listado de notas de junio de 2017 correspondiente a los alumnos del Grupo al que pertenecían los estudiantes del caso B.

Se realizó la comparativa de las calificaciones, en cada uno de los listados, entre los alumnos que acudían a clase con regularidad (participantes de los casos) y los que no lo hacían y se elaboró la Tabla 6.38.

Tabla 6.38. Calificaciones de los alumnos matriculados en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* correspondientes a los dos Grupos a los que pertenecían, respectivamente, los alumnos del caso A y B

Calificaciones finales en la asignatura	Nº de Alumnos del CASO A (acudían al aula regularmente)	Nº de Alumnos de su Grupo-clase que no acudían al aula con regularidad	Nº de Alumnos del CASO B (acudían al aula regularmente)	Nº de Alumnos de su Grupo-clase que no acudían al aula con regularidad
No presentados	0	5	-	5
Menos de 5	10	11	4	23
De 5 a 5,9	4	5	9	4
De 6 a 6,9	2	2	5	2
De 7 a 7,9	6	6	9	0
De 8 a 8,9	2	1	3	0
De 9 a 10	6	1	1	2

Lo primero que destaca en la tabla es que en el grupo al que pertenecían los estudiantes del caso B los alumnos que no acudían al aula con regularidad consiguieron peores resultados que los alumnos que asistían con asiduidad, 23 suspensos frente a 4. En el otro grupo, aunque no hay diferencias significativas en el número de suspensos entre los alumnos que acudían y los que no acudían a clase, si se consideran los 5 alumnos “no presentados” de los que no asistían y que,

probablemente, pasarían a incrementar el número de suspensos, se podría hablar de ciertas diferencias entre estos dos subgrupos, 16 posibles “no aprobados” frente a 10.

Por otro lado, llama la atención la diferencia respecto a los dos casos, A y B, entre los que iban a clase con regularidad y los que no lo hacían en relación con el segmento de notas altas. Si se considera el conjunto de los datos, se observa que 12 alumnos de los que acudían a clase obtuvieron una nota de 8 o más, mientras que solo 4 alumnos de los que no acudían consiguieron esa calificación.

En definitiva, estos datos parecen indicar que un número significativo de los estudiantes que no acudían de forma regular a las sesiones lectivas poseía un nivel bajo de competencia en la lengua inglesa. Si se considera, de acuerdo con los hallazgos obtenidos en esta investigación, que una de las principales causas de la ansiedad lingüística de los participantes era su escaso dominio de la lengua meta y una de las consecuencias de este tipo de ansiedad la falta de participación en clase, se puede sospechar, tal y como apuntaban algunas de las profesoras participantes, que otro de los efectos relevantes de este tipo de ansiedad sea la no asistencia de algunos estudiantes a clase.

6.7. Integración de resultados y discusión

Una vez mostrados los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos empleados en esta investigación, es objetivo de este apartado integrar los distintos hallazgos y proceder a su discusión.

La composición de los resultados parciales alcanzados en un todo, a través de la triangulación, ha sido un proceso reflexivo largo que, finalmente, ha sido plasmado en una serie de mapas conceptuales a partir de los cuales se expone “la historia del caso A y del caso B” respecto al fenómeno estudiado, cumpliendo así con los objetivos de esta Tesis Doctoral.

El primero de los apartados bajo este epígrafe sintetiza los hallazgos que han permitido caracterizar el contexto de los casos de estudio A y B. Posteriormente, se muestra la integración de resultados relativos a la presencia y causas de la ansiedad lingüística, sus consecuencias y las estrategias para su gestión en relación con los dos casos de estudio.

6.7.1. Hallazgos que definen el contexto de aula en el caso A y en el caso B

Como ya se ha indicado con anterioridad, en un estudio de caso como es el que corresponde a esta investigación, el análisis de las características del contexto de estudio es del todo relevante para comprender el fenómeno investigado y transferir los hallazgos a entornos similares. De este modo, se consideró que las características de la asignatura y el perfil de los alumnos y de las profesoras eran los elementos más importantes que definían el contexto de aula en el caso A y el caso B. En ambos, había importantes coincidencias al tiempo que ciertas diferencias. A grandes rasgos, los aspectos comunes se consideraron lo suficientemente significativos como para hablar de grupos similares.

6.7.1.1. Características de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*

Para comprender el escenario de estudio uno de los primeros pasos fue recabar información sobre las características de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* respecto a la cual se pretendía investigar el fenómeno de la ansiedad lingüística. La Figura 6.10 resume los aspectos más representativos.

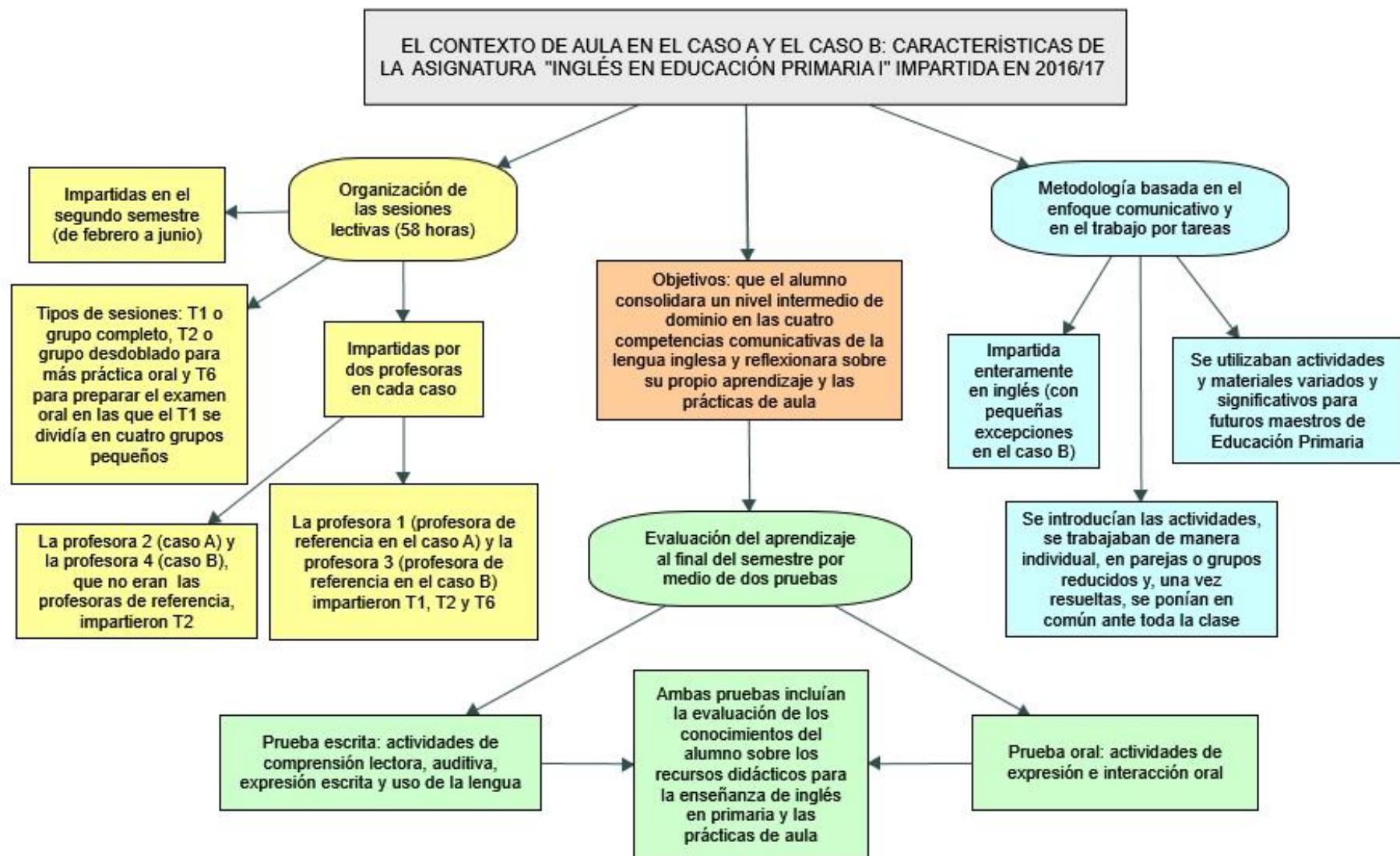


Figura 6.10. El contexto de aula en el caso A y el caso B: características de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* impartida en 2016/17. Fuente: elaboración propia.

La información que se muestra en la Figura 6.10 fue extraída, principalmente, de la guía didáctica de *Inglés en Educación Primaria I* del curso 2016/17 y del cuaderno de campo utilizado en las observaciones realizadas en el aula. Además, los datos fueron corroborados por las profesoras.

La asignatura se impartió en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza durante el segundo semestre del mencionado curso académico. Estaba diseñada para ser trabajada con una metodología que priorizaba las actividades comunicativas por tareas y enfocada a los intereses didácticos de los futuros maestros de Educación Primaria. En cada uno de los casos, la asignatura fue impartida por dos profesoras: la de referencia que enseñaba al T1 o grupo completo y a uno de los T2 o grupos desdoblados, además de las T6, y por una segunda docente que atendía al otro T2 o grupo partido.

Las sesiones lectivas de grupo completo tenían un carácter más teórico que las clases T2 o de grupos desdoblados donde se trataba de fomentar al máximo las oportunidades de producción oral en inglés para los alumnos. Por su parte, las T6 sirvieron para preparar al estudiante de cara a la realización de la prueba oral.

Los materiales empleados y las actividades de aula eran variados y permitían el desarrollo de las cuatro destrezas en la lengua meta: la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita. El nivel de competencia de la asignatura correspondía a un nivel intermedio o B1 (MCERL). El objetivo de la asignatura, impartida por completo en inglés, era consolidar ese nivel en las cuatro destrezas y dotar al alumno de competencias didácticas para el ejercicio del magisterio en Educación Primaria.

La evaluación de la asignatura tuvo lugar en junio, ya finalizadas las sesiones lectivas, y consistió en una prueba escrita con actividades de *reading, listening, writing* y uso de la lengua y una prueba de expresión oral. En ambas partes, se valoraron los conocimientos alcanzados por el alumno en temas de didáctica y prácticas de aula.

6.7.1.2. Perfil de los alumnos

Los resultados del cuestionario a alumnos⁸⁹, del grupo de discusión⁹⁰ y de la observación en el aula⁹¹ revelaron las características del alumnado del caso A y del caso B. La Figura 6.11 resume cómo se definía el contexto de aula para cada uno de los casos, A y B, en relación con el perfil de los alumnos.

⁸⁹ Vid. Resultados sección primera cuestionario a alumnos, § 6.1.1.

⁹⁰ Vid. Resultados del cuestionario complementario al debate, § 6.4.2.

⁹¹ Vid. Resultados de la observación participante en el aula, punto “el tipo de alumnado”, § 6.5.

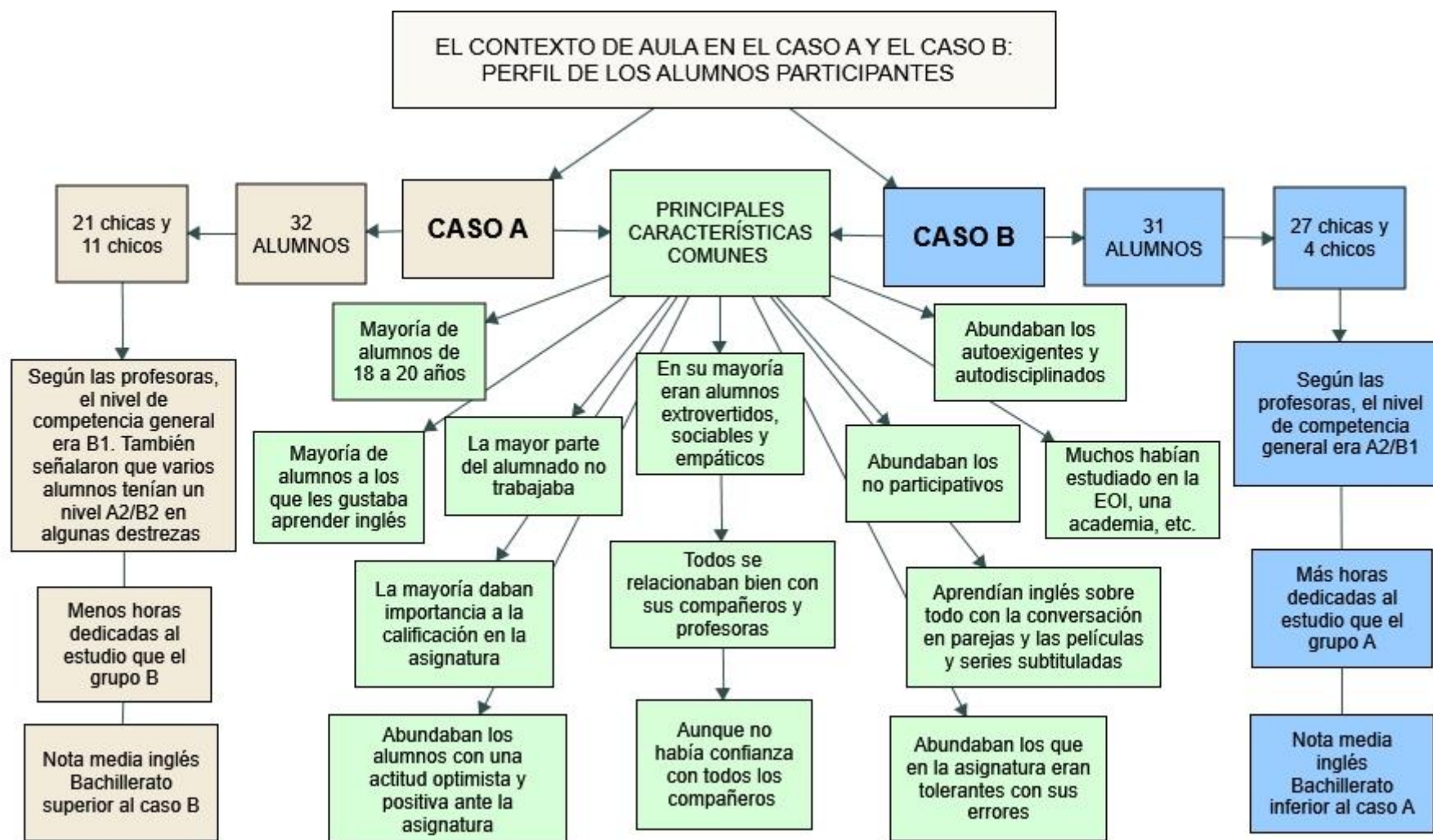


Figura 6.11. El contexto de aula en el caso A y el caso B: perfil de los alumnos participantes. Fuente: elaboración propia.

Los dos casos de estudio estaban constituidos, básicamente, por estudiantes de 18 a 20 años provenientes de *Bachillerato*, en los que había un mayor porcentaje de mujeres. En general, no compatibilizaban sus estudios con una actividad laboral. Respecto a las características personales de los estudiantes, para ambos casos A y B, se podría decir lo siguiente:

- Los grupos estaban formados por una mayoría de alumnos con motivación hacia el aprendizaje de inglés. Su motivación era de clara orientación integradora e instrumental. Muchos de ellos habían estudiado inglés, al margen de la formación reglada, en la Escuela Oficial de Idiomas, una academia, etc. Al mismo tiempo, había un mayor porcentaje de estudiantes que mostraban una actitud optimista y positiva hacia la asignatura y que concedían importancia a la calificación que pudieran obtener en la misma.
- En su mayoría los participantes se definieron como personas extrovertidas y sociables. Un amplio porcentaje expresó también su carácter empático.
- El ambiente de trabajo en el aula no apareció asociado a competitividad entre los estudiantes y sus relaciones eran de buen compañerismo. Al mismo tiempo, el trato alumnos-profesoras también fue considerado positivo. Quizá, lo anterior se veía favorecido por el hecho de que la mayoría de alumnos se consideraban a sí mismos sociables y extrovertidos. A pesar del buen ambiente general de aula, se encontró que el elevado número de alumnos de las sesiones T1 o de grupo completo producía en varios estudiantes una sensación de falta de confianza con todos los compañeros.
- Había un mayor porcentaje de alumnos autoexigentes y autodisciplinados frente a los que no presentaban estos rasgos. No obstante, como estudiantes de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* la mayoría se definieron como tolerantes con sus errores. Quizá la actitud de las profesoras de quitar importancia a los fallos cometidos contribuía a ello.

Por otro lado, los alumnos de ambos casos señalaron que los métodos que les resultaban más efectivos para aprender la lengua inglesa eran los vídeos, las películas subtituladas y los ejercicios de conversación en parejas. De esta forma y, de acuerdo con la clasificación de Revell y Norman (1999) —citados en Arnold (2006, p. 6)—, los estudiantes respondían a un estilo de aprendizaje más visual. Además, el modo de aprender a través de la interacción con los compañeros mostró que su estilo de aprendizaje era más global que analítico, conforme se desprende de la catalogación de Reid (2000, pp. 318-319).

Por último, hay que añadir que, en general, los alumnos de los dos casos de estudio se definieron a sí mismos como estudiantes poco participativos en las sesiones lectivas de la asignatura.

De las características mostradas en la Figura 6.11 para cada uno de los casos por separado es destacable que, en ambos grupos y de acuerdo con la opinión de las respectivas profesoras, el nivel de competencia en inglés de los alumnos participantes fuera heterogéneo. No obstante, el caso A contaba con un nivel de competencia general más elevado que el caso B. Las profesoras del caso A apuntaron un nivel general B1 pero, además, indicaron que varios alumnos poseían un nivel B2 en las destrezas de comprensión oral y escrita y otros un nivel A2 en su expresión escrita. Por su parte, las docentes del caso B asignaron a los estudiantes un nivel de competencia general A2/B1.

En los dos casos de estudio, las profesoras calificaron el nivel de los alumnos por debajo del que ellos mismos se atribuyeron⁹². De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se podría decir que el nivel en la producción oral de algunos estudiantes pudo ser valorado por parte de las docentes por debajo de su nivel real debido a la interferencia de la ansiedad lingüística experimentada.

Por otro lado, y coherentemente con el mayor y menor nivel de competencia percibido por las correspondientes docentes, el caso A contaba con una nota media relativa a la última calificación en una asignatura de inglés (*Bachillerato*) superior a la del caso B.

Por último, hay que indicar que los alumnos del caso B dedicaban más tiempo de estudio y preparación a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* que los participantes del caso A.

⁹² Vid. Tabla 6.10. Resultados de la pregunta n.º 8 del cuestionario a alumnos, § 6.1.1. y punto “nivel de competencia en inglés de los alumnos percibido por las profesoras”, § 6.4.2.

6.7.1.3. Perfil de las profesoras

Los resultados que permitieron caracterizar a las cuatro profesoras participantes se obtuvieron a través de los siguientes instrumentos: cuestionario de perfil docente utilizado al inicio de esta investigación, cuaderno de campo de las observaciones realizadas en el aula, cuestionario administrado a los alumnos y grupo de discusión con las docentes y cuestionario complementario al mismo.

Como en los subapartados anteriores, los aspectos que se consideraron más relevantes para definir el escenario de estudio, en este caso relativos a las profesoras, aparecen reflejados en un mapa conceptual (Figura 6.12). En el mismo, se pueden apreciar los rasgos compartidos por las cuatro docentes y aquellos más específicos de cada una de ellas.

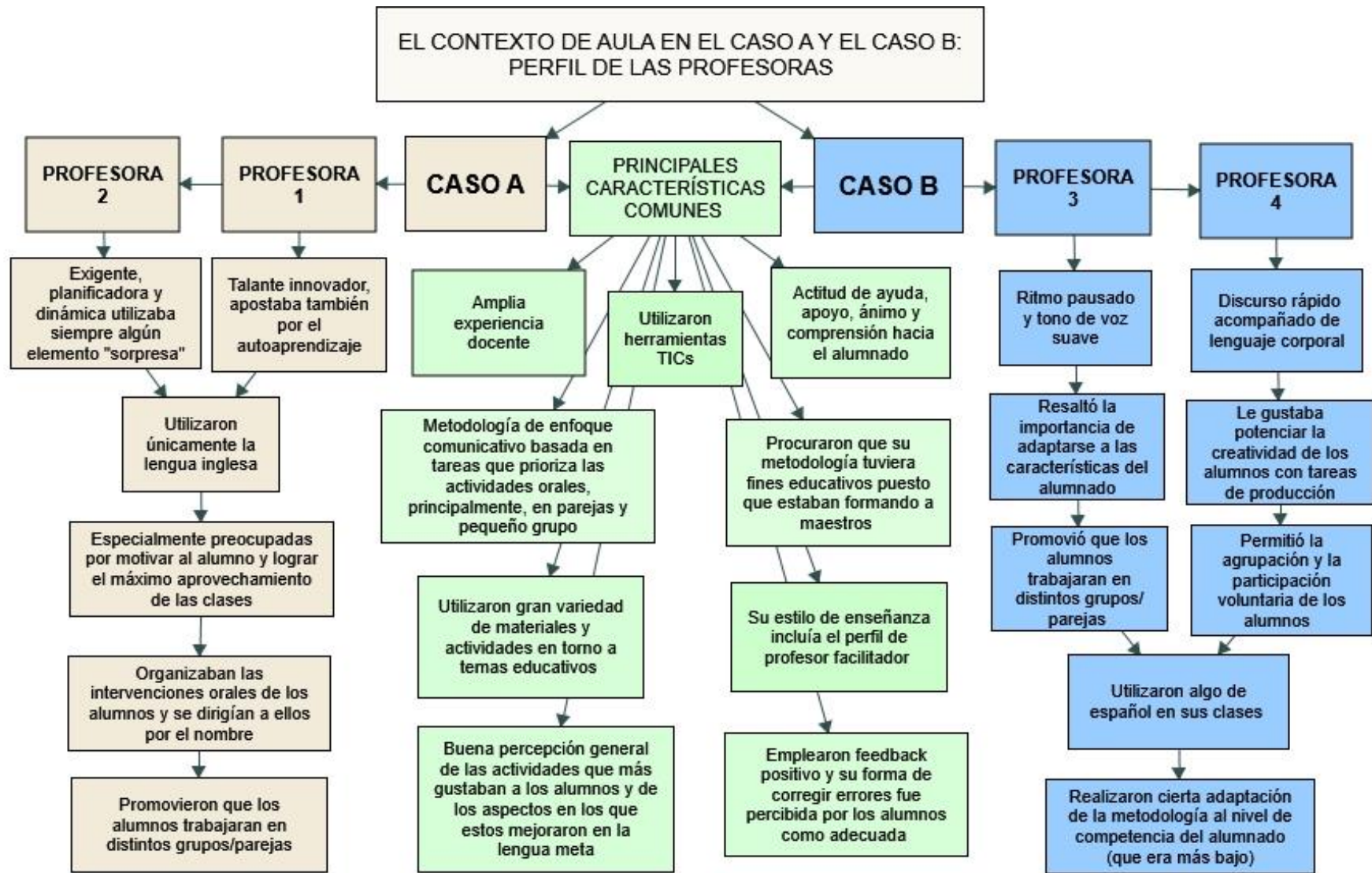


Figura 6.12. El contexto de aula en el caso A y el caso B: perfil de las profesoras. Fuente: elaboración propia.

Las principales características comunes a las cuatro docentes participantes estaban referidas a su amplia experiencia docente y a la utilización, conforme a la guía didáctica de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, de una metodología de enfoque comunicativo basada en tareas que incluía muchos ejercicios en parejas y pequeños grupos. De acuerdo con sus discursos y procedimiento de aula, su estilo de enseñanza parecía incluir un *perfil facilitador*, tal como lo describe Grasha (2002), ya que su objetivo era proporcionar apoyo a los estudiantes a la vez que oportunidades para que su aprendizaje fuera activo, reflexivo y autónomo. Al mismo tiempo, las profesoras se distinguieron por un comportamiento y una actitud de comprensión, ayuda y ánimo hacia el alumnado de los casos que nada tenía que ver con los comportamientos negativos propios de los profesores *ofensivos*, *incompetentes* o *indolentes* categorizados por Kearney et al. (1991). De esta forma, las docentes emplearon en el aula el refuerzo positivo y cuidaron la forma de corregir los errores, de tal modo que ninguno de los alumnos participantes consideraron las correcciones inadecuadas.

Las profesoras utilizaron una gran variedad de recursos, materiales y actividades en torno a temas educativos que consideraron significativos y procurando que la propia metodología empleada sirviera como ejemplo a los futuros maestros. Emplearon también herramientas TICs (*Kahoot*, *Edpuzzle*, *ClassDojo*, etc.). En general, tuvieron una percepción acertada de las actividades de aula preferidas por los estudiantes y de los aspectos en los que estos avanzaron en la lengua meta gracias a la asignatura.

En relación con los aspectos más específicos de las dos profesoras del caso A, destacó su preocupación por motivar al alumnado para lograr que las sesiones lectivas fueran aprovechadas al máximo por los estudiantes matriculados en la asignatura. Impartieron toda su docencia en inglés y organizaron qué alumnos debían intervenir oralmente ante el grupo clase para lograr que todos participaran. Promovieron que los estudiantes trabajaran con distintos compañeros en las actividades en parejas y pequeños grupos para favorecer el aprendizaje de la lengua y la cohesión del grupo. La profesora 1 era innovadora y apostaba por el autoaprendizaje. La profesora 2 era exigente tanto con ella misma como con los alumnos, planificadora y dinámica.

En cuanto a las docentes del caso B, coincidieron en realizar una adaptación metodológica para facilitar el aprendizaje a su alumnado, ya que como grupo presentaba un nivel de competencia inferior al B1 requerido en la asignatura. Por ello, en algunas ocasiones, se mostraron tolerantes respecto al uso del español.

Por su parte, la profesora 3 se caracterizaba por impartir la asignatura con un ritmo pausado y un tono de voz suave. Hizo hincapié en la importancia de adaptarse al alumnado y para lograr cohesionar al grupo organizó las dinámicas de clase de tal manera que no siempre trabajaran los estudiantes con los mismos compañeros. La profesora 4 empleó un discurso rápido en el aula pero que era compensado por su lenguaje corporal. Concedía especial interés a que los alumnos desarrollaran su creatividad como futuros maestros en tareas de producción y estaba a favor de que los estudiantes trabajaran eligiendo sus compañeros e intervinieran de manera más voluntaria para que se sintieran cómodos en el aula.

6.7.2. Discusión de los hallazgos relativos a la presencia y causas de la ansiedad lingüística

Como se ha indicado anteriormente, no era objetivo de esta Tesis Doctoral medir con precisión el nivel de ansiedad lingüística de los alumnos de los casos, pero sí se consideró conveniente comprobar la presencia de este tipo de ansiedad en sus aulas y conocer, de forma general, su intensidad.

6.7.2.1. Presencia de ansiedad lingüística en el caso A y el caso B

Los resultados del cuestionario a los alumnos aportaron⁹³ que el 40,63% de los alumnos del caso A y el 35% de los del B percibían bastante ansiedad lingüística en su grupo-clase de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Al mismo tiempo, de los 32 alumnos del caso A, 11 manifestaron experimentar bastante ansiedad lingüística en las sesiones lectivas y 3 incluso mucha. Por otro lado, 13 expresaron experimentar poca ansiedad lingüística y 5 alumnos nada. En el caso B, se encontró que de los 31 alumnos participantes, fueron 7 los que señalaron experimentar bastante ansiedad lingüística y 3 mucha. Del resto, 20 apuntaron experimentar poca y un alumno nada.

Estos hallazgos que muestran diferentes niveles de ansiedad lingüística en el alumnado de los casos guardan relación con los hallazgos de otras investigaciones que han tenido por finalidad medir el grado de este tipo de ansiedad en estudiantes de Magisterio. Por ejemplo, los estudios de Kunt y Tüm (2010) y de Tum (2012) encontraron que los participantes de sus investigaciones tenían ante el aprendizaje de

⁹³ Vid. Figura 6.7. Resultados de la pregunta n.º 28 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2. y Tabla 6.17. Resultados de la pregunta n.º 20 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2.

inglés desde niveles muy altos de ansiedad lingüística a niveles muy bajos. Sin embargo, Arnaiz-Castro y Guillén (2013) y Sadiq (2017) encontraron niveles medios en todos los alumnos de Magisterio que participaron en sus estudios.

6.7.2.2. Causas de la ansiedad lingüística de los alumnos del caso A y del caso B

La integración de todos los resultados parciales obtenidos con los diferentes análisis de datos realizados en esta investigación permitió construir un modelo explicativo general relativo a las causas de la ansiedad lingüística en los casos de estudio A y B, que está representado en la Figura 6.13 siguiente.

Si bien se pueden exponer de manera conjunta las fuentes de ansiedad lingüística de los dos casos de estudio, también se alude a algunas particularidades existentes en cada uno de ellos. Del mismo modo, al final del subapartado se recogen aquellos hallazgos que se caracterizan por ser más singulares pero que, atendiendo al interés de esta investigación en lo ideográfico, son también aspectos dignos de mención no solo por su valor dentro de los resultados globales alcanzados sino, además, por la contribución que puedan aportar a futuras investigaciones sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística en el campo de estudio de los futuros maestros.

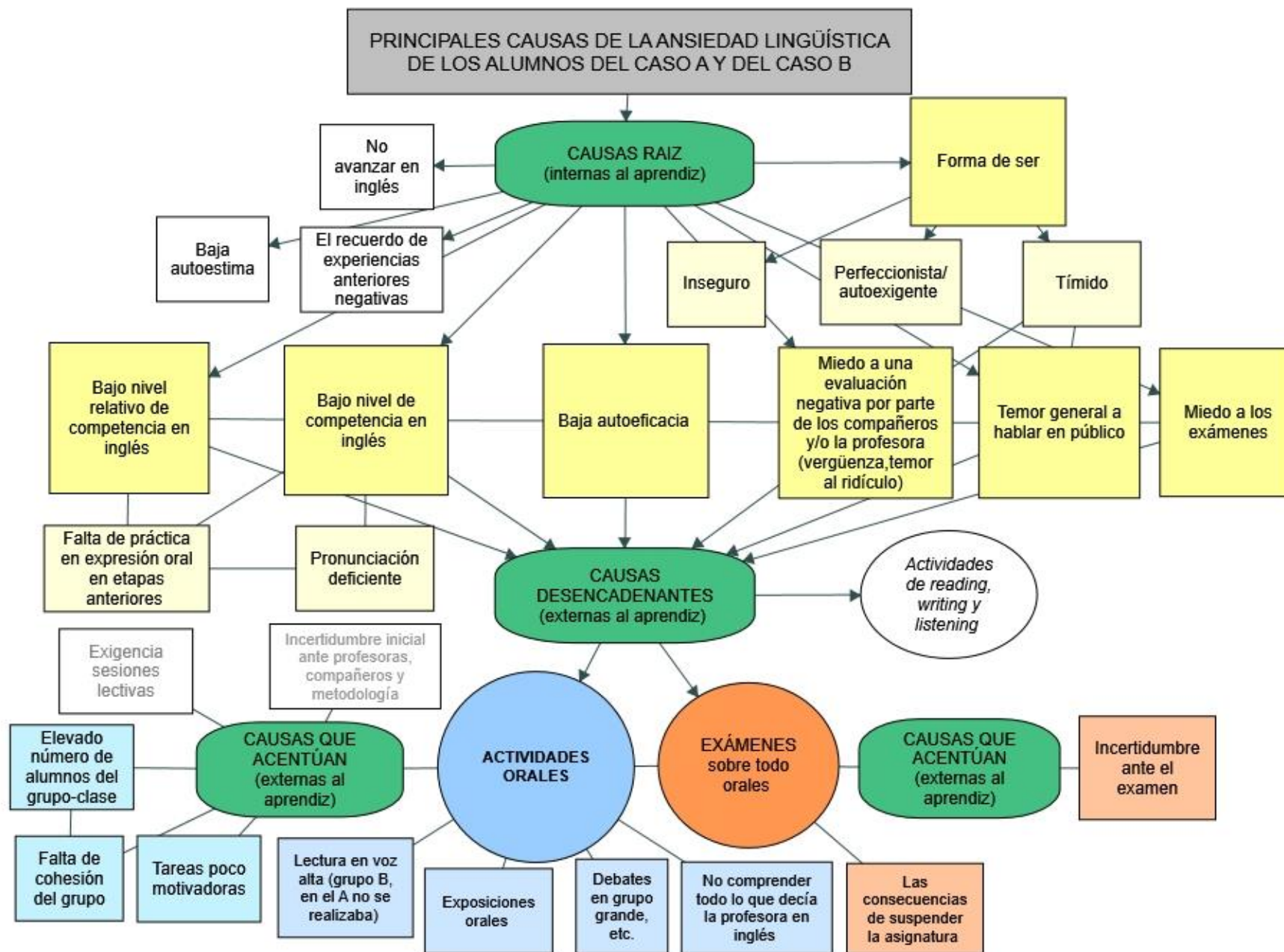


Figura 6.13. Principales causas de la ansiedad lingüística de los alumnos del caso A y del caso B. Fuente: elaboración propia

Lo primero que hay que destacar, tal como muestra dicho modelo explicativo a nivel general, es que las principales fuentes de la ansiedad lingüística experimentada por los alumnos de los casos provenían de factores internos. De ellos, los más relevantes eran: su bajo nivel de competencia en la lengua meta; su bajo nivel relativo de competencia; su escasa eficacia autopercebida; la propia forma de ser del estudiante; su temor general a hablar en público y su miedo a ser evaluado negativamente por los iguales y las docentes. Por otro lado, también incidían en la ansiedad lingüística de los participantes otros factores internos, pero en menor medida, entre los que destaca el recuerdo de experiencias anteriores negativas en otras clases de inglés. No obstante, la presencia y peso de estos factores para cada estudiante variaban, lo que se corresponde con la concepción que McIntyre y Gardner (1989), McIntyre (1995) y Young (1991, p. 434) tienen de la ansiedad lingüística, a la que definen como un fenómeno complejo y multidimensional en el que pueden intervenir numerosas combinaciones de factores.

Bajo nivel de competencia en inglés

El bajo nivel de competencia en la lengua inglesa fue señalado por los alumnos y las profesoras de ambos casos como una de las tres fuentes más importantes de la ansiedad lingüística de los participantes⁹⁴. Esta baja competencia es entendida en referencia al nivel intermedio o B1 que correspondía a la asignatura.

Por un lado, varios alumnos del grupo A y del grupo B señalaron este factor a título individual y, por otro, justificaron la ansiedad lingüística que percibían a nivel de aula como una consecuencia del bajo nivel general en la lengua meta del alumnado.

Hay que recordar además que uno de los aspectos que caracterizaban a los alumnos del caso A y del caso B que habían señalado no experimentar nada de ansiedad lingüística en el escenario de estudio fue su buen nivel de competencia en la lengua inglesa, habiendo obtenido una calificación de *Notable* o *Sobresaliente* en su última asignatura de inglés cursada. Por el contrario, los participantes que expresaron

⁹⁴ Vid. Tabla 6.19. Resultados de la pregunta n.º 22 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2; Figura 6.4. Resultados de la pregunta n.º 23 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2 ; resultados de la pregunta n.º 29 del cuestionario a alumnos, punto “percepciones de los estudiantes del nivel general de ansiedad lingüística de su grupo-clase en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.2.; resultados recogidos en el punto “bajo nivel de inglés y pronunciación deficiente”, § 6.3.1.1.; resultados de la exploración de los casos negativos, § 6.3.3. y de los casos extremos, § 6.3.4.; resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “el bajo nivel de competencia en expresión oral”, § 6.4.1.1 ; resultados del cuestionario complementario al debate con las profesoras, § 6.4.2.

experimentar mucha ansiedad lingüística coincidieron en tener tan solo una nota de *Aprobado*.

Por otro lado, el análisis de las calificaciones finales⁹⁵ correspondientes a los estudiantes matriculados en la asignatura mostró que los alumnos participantes en los casos, que eran los que asistían al aula con regularidad, obtuvieron un porcentaje superior de aprobados respecto a los que no acudían a clase. Este dato parecía apuntar que, en general, los alumnos que no asistían al aula poseían un nivel bajo de competencia en la lengua inglesa, lo que podía ser fuente de ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura. De esta forma, aunque su bajo nivel aconsejara su presencia en las sesiones lectivas su ansiedad lingüística podía inhibirla.

En cuanto al factor nivel de destreza en inglés, docentes y discentes de ambos casos destacaron la particular influencia que ejercía en la ansiedad lingüística de algunos participantes su bajo nivel de competencia en la producción oral, lo mismo que hallaron Lahuerta (2014) y Bilá (2013). Además, varios estudiantes manifestaron estar nerviosos debido, especialmente, a su deficiente pronunciación en la lengua meta. En relación con este último aspecto, es importante señalar que los alumnos de primer curso de Magisterio del estudio de Kral'ova et al. (2017) indicaron como principal causa de su ansiedad ante la expresión oral su mala pronunciación en inglés. También este fue uno de los motivos de la tensión que experimentaron —durante la etapa de práctica docente— los alumnos de Magisterio de la investigación de Yoon (2012) y los del estudio de Aydin (2016) quienes, además, expusieron que la pronunciación deficiente era tanto causa como efecto de su nerviosismo.

Por otra parte, varios estudiantes y tres de las profesoras de la presente investigación aludieron a que la escasa destreza de expresión oral de algunos alumnos era debida, en parte, a la falta de oportunidades para las interacciones orales durante las etapas de formación previas de *Secundaria* y *Bachillerato*⁹⁶. Algunos participantes se lamentaron por la excesiva importancia que en etapas anteriores a la universitaria se concedía a los aspectos gramaticales y de léxico de la lengua meta en detrimento del desarrollo de la competencia de producción oral. Este discurso relativo a la falta de práctica previa se corresponde con el que proporcionaron los futuros maestros que participaron en el estudio de Bekleyen (2009).

⁹⁵ Vid. Apartado 6.6. Análisis e interpretación de documentos.

⁹⁶ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos recogidos en el punto “falta de práctica previa en actividades orales”, § 6.3.1.1.; Resultados del grupo de discusión con las profesoras recogidos en el punto “la falta de práctica previa en actividades de expresión oral”, § 6.4.1.1.

Los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral relativos a la influencia que ejerce el bajo nivel de competencia en las experiencias de ansiedad lingüística concuerdan con los hallazgos de Phillips (1992), Fang-peng y Dong (2010), Arnaiz-Castro y Guillén (2012, 2013), Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015) y Yetis (2017), entre otros, quienes concluyeron en sus respectivos estudios que los alumnos con los mayores niveles de este tipo de ansiedad eran los que, a su vez, tenían una competencia más baja en la lengua extranjera y las peores calificaciones en la correspondiente asignatura.

Bajo nivel relativo de competencia en inglés

El bajo nivel relativo de competencia en la lengua meta fue destacado en los dos casos de estudio como otra de las fuentes de la ansiedad lingüística de los participantes⁹⁷, aunque no contaba con la misma relevancia que el nivel de destreza del alumno. Además, se encontró que para algunos estudiantes estos dos factores estaban asociados y de forma conjunta eran motivos principales de su ansiedad lingüística en la asignatura.

En el caso B, seis alumnos indicaron como dos de los tres factores más importantes causantes de su ansiedad lingüística su bajo nivel de inglés junto con el hecho de que este fuera inferior al de sus compañeros y otros dos estudiantes asociaron estos dos factores aunque sin señalarlos como los principales.

Por su parte, en el caso A, aunque esta asociación no fue tan relevante, seis de los once alumnos que indicaron como causa de su ansiedad ante el inglés su bajo nivel de destreza, también aludieron como motivo que el nivel de otros compañeros de aula fuera más elevado.

Las profesoras de los dos casos expresaron en el debate celebrado que, para algunos participantes, su bajo nivel relativo de competencia contribuía al nerviosismo que experimentaban durante las interacciones orales ante el grupo-clase.

La importancia hallada en esta Tesis Doctoral de la influencia que tiene la percepción de los alumnos de que su nivel es inferior al de sus compañeros es

⁹⁷ Vid. Tabla 6.1.9. Resultados de la pregunta n.º 22 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2; Figura 6.4. Resultados de la pregunta n.º 23 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2; resultados del grupo de discusión con las profesoras recogidos en el punto “el bajo nivel de competencia en expresión oral”, § 6.4.1.1; Resultados del cuestionario a alumnos recogidos en el punto “los factores más relevantes causantes de la ansiedad lingüística de los participantes en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.2.

consistente con el estudio de Price (1991), citado en Rodríguez y Delgado (2008), o la investigación de MacIntyre y Devaele (2014) en la que participaron más de mil setecientos estudiantes de todo el mundo.

Baja autoeficacia

Otra fuente de la ansiedad lingüística del alumnado participante que apareció con mayor claridad en los diversos resultados parciales obtenidos fue la falta de confianza que algunos estudiantes tenían en sus propias capacidades para la lengua inglesa. El 40% de los participantes del caso A y el 48,28% de los del caso B señalaron como una de las causas de su ansiedad lingüística el pensar que no tenían cualidades para esta lengua extranjera⁹⁸. Si bien este factor no fue apuntado como uno de los tres más relevantes a nivel general, los seis alumnos de los casos A y B que experimentaban elevada ansiedad lingüística en la asignatura sí lo distinguieron como uno de los más importantes.

Las narrativas de los alumnos de ambos casos aludieron reiteradamente a su escasa autoeficacia⁹⁹. En concreto, esta falta de confianza en la propia competencia estaba principalmente relacionada con la destreza de expresión oral. En el caso A, se encontró que para cuatro alumnos su ansiedad lingüística partía de su baja autoeficacia y su temor a hablar en público y, en el caso B, otros cuatro estudiantes hicieron referencia a su baja autoeficacia y su miedo a equivocarse delante de los compañeros¹⁰⁰. Las cuatro profesoras también apuntaron que los alumnos se sentían muchas veces inseguros en el aula fundamentalmente ante tareas de expresión oral¹⁰¹.

Este hallazgo sobre el papel que jugaba la autoeficacia en la ansiedad lingüística de los estudiantes coincide con lo señalado por autores como Mills, Pajares y Herron (2006), Lahuerta (2014), Haley et al. (2015) y con las teorías sobre autoeficacia de Bandura (1986, 1997). Asimismo, Subaşı (2010) reflejó en su estudio que para los alumnos de Magisterio participantes que experimentaban un alto nivel de ansiedad lingüística, su creencia de que eran incapaces de comunicarse en la lengua meta de una forma eficiente representaba una de las causas de su ansiedad.

⁹⁸ Vid. Tabla 6.19. Resultados de la pregunta n.º 22 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2; Figura 6.4. Resultados de la pregunta n.º 23, § 6.1.2.

⁹⁹ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “baja autoeficacia”, § 6.3.1.1.

¹⁰⁰ Vid. Resultados de las preguntas n.º 23 y n.º 24 del cuestionario a alumnos, punto “los factores más relevantes causantes de la ansiedad lingüística de los participantes en la *asignatura Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.2.

¹⁰¹ Vid. Resultados grupo de discusión con las profesoras, punto “la baja autoeficacia”, § 6.4.1.1.

Por otro lado, aunque los resultados del estudio de Çubukçu (2008) no mostraron una correlación estadísticamente significativa entre ansiedad lingüística y autoeficacia, hay que apuntar que sus datos mostraron que los estudiantes de Magisterio participantes con menor autoeficacia experimentaban niveles más altos de ansiedad lingüística que los que se sentían más eficaces.

Timidez, inseguridad y perfeccionismo

La propia forma de ser fue reconocida aproximadamente por la mitad de los estudiantes del caso A y del caso B como una de las causas de su nerviosismo en la asignatura y, además, como una de las principales¹⁰². Este mismo reconocimiento fue realizado por las docentes de ambos casos¹⁰³. Aydin (2016) y Subaşı (2010) también señalaron la influencia de la personalidad del alumno en las experiencias de este tipo de ansiedad. En la presente Tesis Doctoral, se encontró que los rasgos de personalidad que contribuían a la ansiedad lingüística eran la inseguridad, la timidez y el perfeccionismo.

Los alumnos que manifestaron una ansiedad lingüística elevada coincidieron en su tendencia a una personalidad insegura, en general y como estudiantes de la asignatura, mientras que los que no experimentaban nada de este tipo de ansiedad se caracterizaron por tener seguridad en sí mismos además de ser, en general, sociables, positivos, optimistas y extrovertidos¹⁰⁴. Respecto a este último rasgo, es reseñable que aunque estos alumnos sin ansiedad lingüística eran extrovertidos, muchos de los alumnos de ambos grupos que se definieron como tal sí experimentaban este tipo de ansiedad, principalmente en actividades orales. Este resultado no concuerda con lo apuntado por Dewaele y Furnham (1999, p. 535), quienes sugirieron que los estudiantes más extrovertidos experimentaban menos nerviosismo al hablar en el aula de idiomas.

Por otro lado, en las respuestas abiertas del cuestionario varios participantes aludieron a su timidez y a la relación de esta con su temor general a hablar en público, tal como se expone más adelante, lo mismo que fue hallado en la investigación de Anandari (2015).

¹⁰² Vid. Tabla 6.19. Resultados de la pregunta n.º 22, § 6.1.2. ; Figura 6.4. Resultados de la pregunta n.º 23, § 6.1.2.

¹⁰³ Vid. Resultados del cuestionario complementario al debate recogidos en el punto “causas más relevantes de la ansiedad lingüística según las profesoras”, § 6.4.2.

¹⁰⁴ Vid. Resultados exploración de los casos negativos y extremos, §. 6.3.3. y § 6.3.4., respectivamente.

El rasgo de perfeccionismo apareció en los discursos de algunos estudiantes¹⁰⁵ que, a su vez, señalaron ser personas autoexigentes a nivel global y como estudiantes de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Los hallazgos alcanzados sobre la relación existente entre ansiedad lingüística y perfeccionismo coinciden con lo apuntado por Gregersen y Horwitz (2002) así como con los resultados de la investigación de Kunt y Tüm (2010) llevada a cabo con alumnos de Magisterio. En dicho estudio, según los autores, los estudiantes con más ansiedad lingüística también tendían a ser perfeccionistas.

Por otra parte, las profesoras de ambos casos también reflejaron en el cuestionario complementario al debate que uno de los factores principales relacionados con este tipo de ansiedad en los alumnos era su forma de ser. En el grupo de discusión aludieron a la timidez e inseguridad de algunos estudiantes. Sin embargo, no hicieron ninguna alusión al carácter perfeccionista.

Miedo a una evaluación negativa

Horwitz (2010) destacó que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera está especialmente relacionada con el miedo a una evaluación negativa por parte de los demás. También Young (1994, pp. 31-32) recogió en su clasificación de fuentes de ansiedad este factor como la ansiedad lingüística provocada por “las interacciones profesor/alumno”, haciendo referencia al temor a ser corregido por el docente o al miedo a equivocarse delante de los compañeros. Además, esta vinculación fue corroborada por Gkonou (2013), así como por las investigaciones de Aydin (2008), Subaşı (2010) y Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2015) llevadas a cabo con estudiantes que se preparaban para ser futuros maestros.

En línea con lo anterior, el temor a ser valorado negativamente por los otros apareció en los resultados de los diversos análisis parciales realizados en esta investigación como una de las fuentes más importantes de la ansiedad lingüística en el escenario de estudio.

Los alumnos del caso B señalaron, de forma muy destacada, que su temor a equivocarse delante de los compañeros era la principal razón de su ansiedad. De hecho, este factor estaba asociado en varios estudiantes bien con su timidez o perfeccionismo, con la creencia de que su nivel de competencia era inferior o de que

¹⁰⁵ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “el perfeccionismo del alumno”, § 6.3.1.1.

no tenían cualidades en la lengua meta¹⁰⁶. Los participantes del caso A también apuntaron a su temor a fallar frente a los compañeros, pero le otorgaron mucha menor importancia que los del grupo B. Por otro lado, los alumnos de ambos casos señalaron sentir miedo a equivocarse delante de las docentes, aunque esto les generaba menos inquietud que equivocarse ante los iguales¹⁰⁷.

Las narrativas de las docentes y los estudiantes de ambos casos A y B, muchas veces expresadas en términos de temor a hacer el ridículo o sentimientos de vergüenza¹⁰⁸, permitieron establecer una asociación directa y clara entre el miedo a una evaluación negativa y la ansiedad lingüística en el contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, principalmente en el caso B. Sin embargo, el verdadero alcance que tenía para los alumnos equivocarse delante de los compañeros solo fue percibido por la profesora 4 del caso B. En ambos grupos, aunque los estudiantes entendían que para intervenir en clase no era necesario que sus aportaciones fueran fluidas y correctas, la mitad de ellos solo participaban si se cumplía esta condición¹⁰⁹.

Temor general a hablar en público

En el contexto de estudio la ansiedad lingüística apareció asociada con el temor comunicativo en su variedad de miedo a dirigirse a un público amplio¹¹⁰. Únicamente, uno de los 63 participantes en la investigación expresó su nerviosismo en relación con la conversación en diadas. En este sentido, aunque los resultados de esta Tesis Doctoral coinciden con la asociación que Horwitz et al. (1986) establecen entre ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera y aprensión comunicativa, lo hacen solo parcialmente, puesto que no se encontró que los alumnos participantes estuvieran nerviosos en las interacciones orales en parejas o pequeños grupos sino, más bien, todo lo contrario.

¹⁰⁶ Vid. Resultados de las preguntas n.º 23 y n.º 24 del cuestionario a alumnos, punto “los factores más relevantes causantes de la ansiedad lingüística de los participantes en la *asignatura Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.2.

¹⁰⁷ Vid. Tabla 6.19. Resultados de la pregunta n.º 22, § 6.1.2.; Figura 6.4. Resultados de la pregunta n.º 23, § 6.1.2.

¹⁰⁸ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “sentimiento de vergüenza o miedo a una evaluación negativa”, § 6.3.1.1.; Resultados del grupo de discusión, punto “miedo al ridículo o a una evaluación negativa”, § 6.4.1.1.

¹⁰⁹ Vid. Figuras 6.5. y 6.6. Resultados de las preguntas n.º 26 y n.º 27, respectivamente, del cuestionario a alumnos, § 6.1.2.

¹¹⁰ Vid. Tabla 6.1.9. Resultados de la pregunta n.º 22, § 6.1.2.; Figura 6.4. Resultados de la pregunta n.º 23, § 6.1.2.; resultados de la codificación general a los datos obtenidos con el cuestionario a alumnos, categoría “miedo a hablar en público”, § 6.3.1.

Por otro lado, en algunos estudiantes este temor a hablar en público estaba vinculado a su timidez¹¹¹. En concreto, de los siete estudiantes del caso A que se definieron como personas tímidas, cinco señalaron que uno de los motivos de su ansiedad lingüística era su miedo general a expresarse delante de muchas personas. Del mismo modo, de los ocho estudiantes del caso B que manifestaron ser tímidos, seis de ellos aludieron a que una de sus fuentes de ansiedad lingüística en la asignatura era tener que expresarse delante de toda la clase. Esta relación entre timidez y miedo a hablar frente a todo el grupo también fue apuntada por las profesoras.

Hay que matizar que, aunque los alumnos de ambos casos mencionaron la importancia de este factor en sus experiencias de ansiedad lingüística en el aula, los estudiantes del caso A lo destacaron como uno de los tres motivos principales de su nerviosismo en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Asimismo, las correspondientes docentes coincidieron plenamente con sus alumnos en esta designación¹¹².

Actividades orales ante toda la clase

Como se ha indicado anteriormente, en el escenario de estudio las actividades orales eran parte importante de la dinámica del aula. Por tanto, es relevante que muchos estudiantes —el 68,75% de los alumnos del caso A y el 61,29% de los alumnos del caso B¹¹³— expresaran sentirse *a menudo* o *siempre* nerviosos ante los ejercicios de expresión oral realizados en las sesiones lectivas.

Las narrativas de los participantes mostraron que su ansiedad lingüística en el marco de la asignatura era desencadenada, principalmente, por las tareas que requerían una participación oral ante toda la clase¹¹⁴. Las causas profundas del fenómeno investigado correspondían a los motivos que han sido expuestos previamente (baja competencia de los alumnos en la lengua inglesa, temor a ser

¹¹¹ Vid. Resultados de las preguntas n.º 23 y n.º 24 del cuestionario a alumnos, punto “los factores más relevantes causantes de la ansiedad lingüística de los participantes en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.2.

¹¹² Vid. Resultados del cuestionario complementario al debate de las profesoras, punto “causas más relevantes de la ansiedad lingüística según las profesoras”, § 6.4.2.

¹¹³ Vid. Tabla 6.18. Resultados de la pregunta n.º 21 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2.

¹¹⁴ Vid. Tablas 6.25. y 6.27. Resultados de la pregunta n.º 19 del cuestionario a alumnos, § 6.2.1.; Tabla 6.28. Resultados de la pregunta n.º 25 del cuestionario a alumnos, § 6.2.2 ; Tabla 6.31. Resultados de la pregunta n.º 37 del cuestionario a alumnos, § 6.2.3.; Resultados del cuestionario a alumnos, punto “actividades de producción oral ante la clase”, § 6.3.1.1.; Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “la producción oral ante la clase y en el examen”, § 6.4.1.1.; Resultados de la observación participante en el aula, punto “las exposiciones orales son fuente de ansiedad lingüística para los alumnos”, § 6.5.2.

evaluados negativamente por los demás, etc.) pero el factor externo que desencadenaba que los estudiantes experimentaran este tipo de ansiedad en las sesiones lectivas, como se ha indicado, eran las intervenciones orales ante todo el grupo. Esta asociación directa entre la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera y la producción oral del alumno ante la clase ha sido puesta de relieve en numerosas investigaciones (Cao & Philip's, 2006 —citados en Crinchon et al., 2014—; Effiong, 2015; Koch & Terrel, 1991 —citados en Rodríguez & Delgado, 2008—; Liu, 2007; Rodríguez & Delgado, 2008; Young, 1990, 1994).

De esta forma, alumnos y profesoras expresaron en sus discursos que habitualmente eran motivo de nerviosismo los debates, las exposiciones orales ante todos los compañeros, las intervenciones para corregir ejercicios del dossier o dar cuenta de las tareas realizadas previamente en grupos más pequeños o la lectura en voz alta. Los alumnos de ambos casos coincidieron en la exclusión de estas actividades de su listado de preferencias.

Por otro lado, se advirtió que el comportamiento comprensivo de las docentes, las buenas relaciones entre compañeros y el buen ambiente general de aula disminuían la incidencia de la ansiedad lingüística. Sin embargo, otros aspectos como tareas poco motivadoras, no comprender lo que decía la profesora¹¹⁵, el elevado número de alumnos del grupo y la falta de cohesión del mismo¹¹⁶ contribuían a incrementarla. Es comprensible que para determinados alumnos produjera inquietud y malestar tener que expresarse en inglés delante del grupo-clase cuando, o bien se sentían incapaces de hacerlo correctamente o se veían en inferioridad de condiciones respecto a otros compañeros o no tenían seguridad a la hora de hablar en público o estaban preocupados por no realizar una intervención adecuada delante de sus compañeros o la profesora.

Por otro lado, según las docentes del caso A y del caso B la ansiedad lingüística de los participantes ante las actividades de expresión oral disminuyó después de varias sesiones lectivas debido a que los alumnos estaban más familiarizados con los miembros del grupo y la metodología empleada. En opinión de las profesoras, las clases de *Inglés en Educación Primaria I* eran más exigentes que las de otras asignaturas del Grado, principalmente porque eran constantemente “monitorizadas” y exigían al alumno una actitud activa constante. Sin embargo, ningún alumno aludió a que la supervisión de la profesora o el tener que aportar resultados a

¹¹⁵ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “no entender a la profesora”, § 6.3.1.1.;

¹¹⁶ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “falta de cohesión del grupo-clase”, § 6.3.1.1.; Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “falta de cohesión del grupo”, § 6.4.1.1.

determinadas tareas le produjera nerviosismo. De esta forma, se interpretó que, probablemente, cuando los alumnos contestaron el cuestionario ya estaban habituados y asumían dichas prácticas de aula.

Por último, hay que señalar que resultó llamativo que en la pregunta n.º 22 del cuestionario a alumnos —*¿Qué factores crees que te hacen experimentar nerviosismo en las clases de Inglés en Educación Primaria I de este curso?*— donde se ofrecía un listado que incluía una opción abierta, los alumnos no marcaran “un tipo concreto de ejercicios o tareas” ni añadieran en la opción abierta ninguna referencia a las actividades orales ante la clase. Los estudiantes señalaron en esta pregunta como motivos de su ansiedad lingüística fundamentalmente aspectos de su dimensión interna. Esto apoya la conclusión alcanzada en la presente investigación de que las causas internas al estudiante son las causas raíz de la ansiedad lingüística en los dos casos de estudio y de que ciertas circunstancias externas al aprendiz son las que provocaban o contribuían a las experiencias de este tipo de ansiedad en el aula.

Temor a los exámenes

Horwitz (2010) destaca que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera está directamente relacionada con el temor ante los exámenes. En varias investigaciones este temor ha sido señalado como fuente de este tipo de ansiedad. Es el caso del estudio de Aydin (2008) llevado a cabo con estudiantes de Magisterio.

Los resultados de esta Tesis Doctoral mostraron esa relación pero, a su vez, se encontró que la influencia ejercida por ese temor en la ansiedad lingüística de los participantes era más débil que el temor a expresarse en inglés ante todos los compañeros o equivocarse delante de los mismos¹¹⁷. Es decir, tenía menor peso que los otros dos factores señalados por Horwitz (2010) —la aprensión comunicativa y el miedo a una evaluación negativa por parte de los otros— e, incluso, que otros factores como la falta de autoeficacia.

Posiblemente, el temor de los alumnos de los casos a las pruebas de evaluación de la asignatura influía menos en sus experiencias de ansiedad lingüística día a día que los factores mencionados y surgía, principalmente, al final del semestre cuando se aproximaban las fechas de evaluación. Además, este temor estaba especialmente relacionado con los ejercicios de producción oral. De hecho, un 81,26% de los alumnos del caso A y un 74,26% de los del caso B dijeron experimentar *mucha*

¹¹⁷ Vid. Tabla 6.19. Resultados de la pregunta n.º 22 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2.

o *bastante* ansiedad al pensar en las pruebas de expresión oral¹¹⁸. De esta manera, el menor peso del temor a los exámenes se podría atribuir, en parte, al momento en que se evaluaba en la asignatura *Inglés en educación Primaria I*.

Hay que destacar que los exámenes orales constituían, como los ejercicios orales ante la clase, situaciones, en este caso anticipadas, donde la baja competencia del estudiante, su inseguridad, timidez o temor a quedar en ridículo, etc. se veían comprometidos de tal manera que los alumnos experimentaban nerviosismo ante la lengua meta¹¹⁹.

Por otro lado, para algunos participantes, la incertidumbre respecto a cuál iba a ser la estructura del examen producía inquietud. A este respecto, Young (1991, p. 429) recoge que según Daly (1991) los estudiantes experimentan más ansiedad lingüística ante pruebas de evaluación que son nuevas y/o importantes.

El valor de la singularidad: otras causas de la ansiedad lingüística

Al margen de lo que ha sido expuesto como patrón general de las fuentes de la ansiedad lingüística en los casos de estudio, desde un enfoque idiográfico es pertinente considerar otros motivos. Entre ellos, hay que mencionar la influencia de las experiencias previas, aspecto al que Subaşi (2010, p. 29) también aludió en su investigación. Así pues, para cuatro participantes del caso A y ocho del B fueron fuentes de su ansiedad lingüística ciertas experiencias vividas en otros entornos de aprendizaje de inglés en los que sufrieron comportamientos de burla por parte de compañeros o actitudes poco empáticas y de falta de apoyo por parte de docentes¹²⁰.

Por otra parte, un estudiante manifestó que le generaba mucha ansiedad lingüística olvidar lo aprendido¹²¹. Esto encaja con la opinión de Horwitz et al. (1986) quienes apuntaron que la percepción de los aprendices de idiomas de falta de progreso en la lengua meta es causa de este tipo de ansiedad.

¹¹⁸ Vid. Figura 6.9. Resultados de la pregunta n.º 38 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.; Tabla 6.28. Resultados de la pregunta n.º 25 del cuestionario a alumnos, § 6.2.2.; Resultados de la observación participante en el aula punto “el examen oral podía causar ansiedad lingüística a los alumnos”, § 6.5.2.

¹¹⁹ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, código “miedo a los exámenes”, § 6.3.1.; Resultados del grupo de discusión de las profesoras, punto “la producción oral ante la clase y en el examen”, § 6.4.1.1.; Resultados de la observación participante en el aula, punto “el examen oral podía causar ansiedad lingüística en los alumnos”, § 6.5.2.

¹²⁰ Vid. Tabla 6.19. Resultados de la pregunta n.º 22, § 6.1.2.; Resultados del cuestionario a alumnos, código “experiencias previas”, § 6.3.1.

¹²¹ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, código “no avanzar en inglés”, § 6.3.1.

Algunos alumnos también aludieron a que se sentían inferiores al resto de sus compañeros y a cómo esa baja autoestima les causaba este tipo de ansiedad¹²², lo que concuerda con Young (1994, pp. 31-32), quien en su clasificación de las fuentes de ansiedad lingüística incluyó la baja autoestima dentro de la categoría primera, denominada “ansiedades personales o interpersonales”. De acuerdo con la clasificación de Brown (2000), algunos participantes parecían responsabilizar de su ansiedad lingüística a su baja autoestima global o general, mientras que otros se veían afectados por una baja autoestima en relación con una determinada tarea dentro de las realizadas en el aula: la de producción oral en la lengua meta.

Aunque en el modelo explicativo a nivel general (Figura 6.13) la ansiedad lingüística se ha asociado a las tareas de expresión oral, también es oportuno recordar que, para un número más reducido de alumnos, las tareas de *listening*, *writing* y *reading* no estaban exentas de este tipo de ansiedad. Además, si se tiene en cuenta que una de las causas profundas de la ansiedad de los participantes era su temor a ser evaluados negativamente por los otros, es de suponer que si se hubieran realizado ejercicios de producción escrita ante los compañeros en la pizarra, como en el caso de los alumnos de Magisterio del estudio de Yetis (2017), el nivel de ansiedad lingüística en el *writing* podría haberse visto incrementado. De ahí, la importancia de definir las características del contexto de aprendizaje donde se indaga el fenómeno de la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera.

En relación con lo anterior, hay que poner de relieve que —para las cuatro profesoras participantes— la ansiedad lingüística estaba mucho más acotada a las actividades de producción oral que para los alumnos que, como se ha indicado, también señalaron experimentarla en ejercicios destinados a desarrollar las otras destrezas en la lengua inglesa¹²³ y, en concreto, cuando no comprendían el discurso oral en inglés de las profesoras. Así mismo, aunque el pensar en el examen de expresión oral era lo que generaba el mayor nivel de ansiedad lingüística en los estudiantes de ambos casos, el pensar en las pruebas de *listening* y *writing* también producía estrés en alrededor del 18% del alumnado y en las de *reading* en un porcentaje del 15,63% en el caso A y del 9,68% en el caso B.

¹²² Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, código “baja autoestima”, § 6.3.1.

¹²³ Vid. Tabla 6.18. Resultados de la pregunta n.º 21 del cuestionario a alumnos, § 6.1.2.

6.7.3. Discusión de los hallazgos relativos a los efectos de la ansiedad lingüística

La Figura 6.14 muestra las principales consecuencias de la ansiedad lingüística de los alumnos de los casos. Como se puede apreciar en el mapa conceptual que constituye dicha figura, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje las consecuencias del fenómeno estudiado afectaban en mucha mayor medida a los estudiantes que experimentaban este tipo de ansiedad pero, también podían tener cierta repercusión en los estudiantes que no la experimentaban, así como en las docentes.

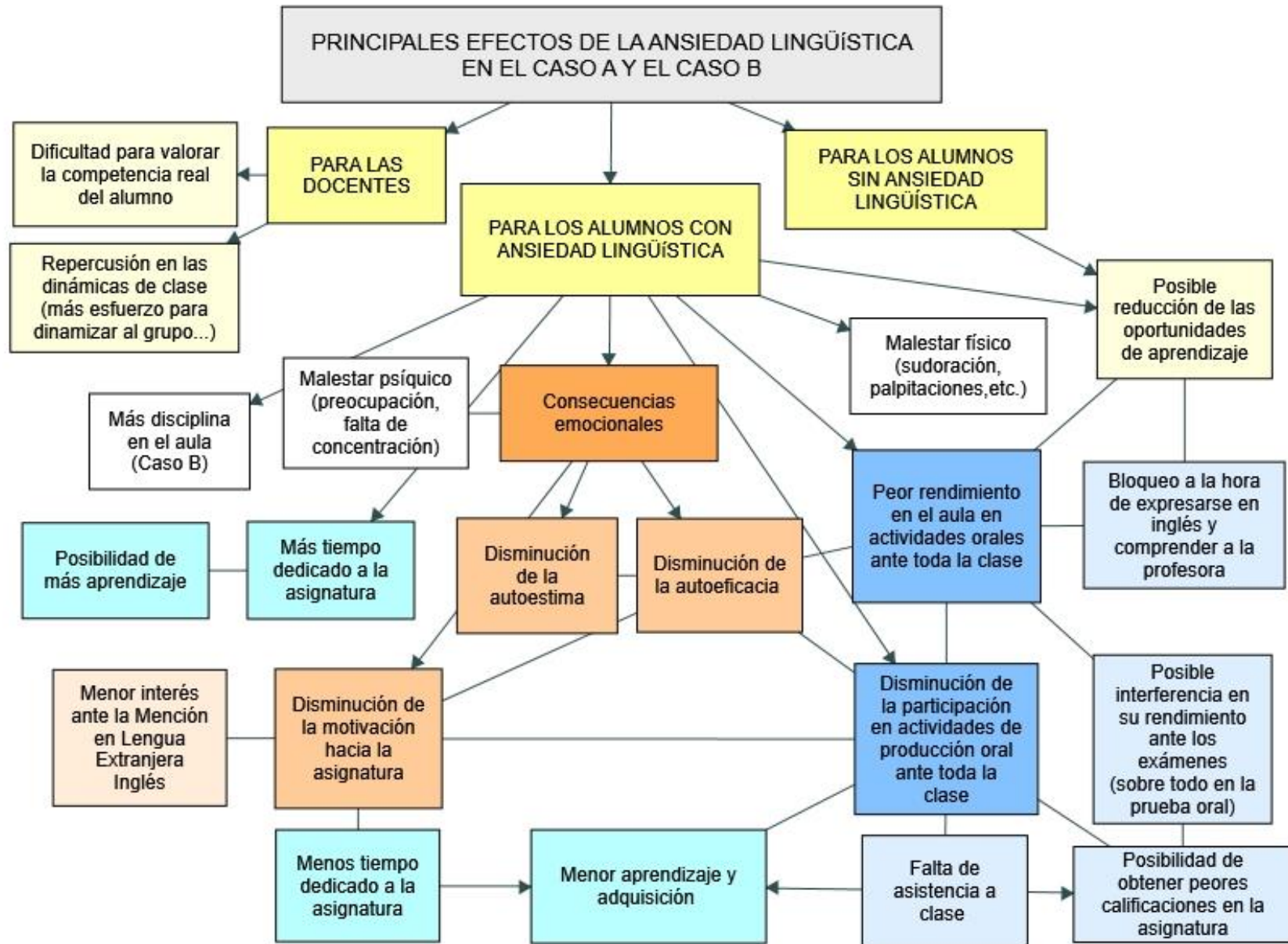


Figura 6.14. Principales efectos de la ansiedad lingüística en el caso A y el caso B. Fuente: elaboración propia

En los dos casos de estudio, las consecuencias de la ansiedad lingüística más evidentes fueron la interferencia en el rendimiento de los alumnos ante las actividades de producción oral realizadas delante del grupo-clase y la inhibición de su participación en dichas actividades. Estos efectos tuvieron una mayor presencia en los alumnos del caso A¹²⁴. Probablemente, esto se debía a que el caso A era el que experimentaba más ansiedad lingüística a nivel de grupo.

Peor rendimiento en el aula en actividades orales ante la clase

En línea con lo que afirman numerosos autores, entre los que se encuentran Arnold (2006) y Gregersen (2007), varios alumnos del caso A y B manifestaron en sus discursos que su ansiedad lingüística disminuía la calidad de su producción oral. Además, indicaron que este efecto también lo percibían en otros compañeros. Concretamente, los participantes se refirieron a la influencia negativa de este tipo de ansiedad cuando tenían que expresarse en la lengua meta delante de la docente y el resto de la clase, lo mismo que encontró Woodrow (2006) en su investigación con aprendices de inglés. Los participantes del caso A y B resaltaron que, en ocasiones, llegaban a sufrir cierto “bloqueo” ante la lengua meta¹²⁵. La experiencia de tener la mente en blanco y no poder concentrarse en la tarea fue uno de los efectos apuntados por Andrade y Williams (2009), citados en Siagto-Wakat (2016, p. 2).

En relación con el factor rendimiento o desempeño en el aula, en el caso A se encontraron tres patrones: cuatro participantes indicaron, de entre los tres efectos principales de su ansiedad lingüística, la interferencia que esta ejercía en su desenvolvimiento en inglés y la disminución de su autoestima; otros cuatro alumnos aludieron al empeoramiento del rendimiento junto con la inhibición de su participación en el aula y, por último, dos alumnos más indicaron como las consecuencias más importantes de su ansiedad lingüística el hecho de que disminuyera su rendimiento en clase y, al mismo tiempo, su participación en el aula además de que bajara su autoestima¹²⁶.

Por otro lado, algunos estudiantes expresaron su temor respecto a que su desempeño en los exámenes fuera peor debido a su ansiedad lingüística. Según Aydin

¹²⁴ Vid. Tabla 6.22. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.

¹²⁵ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “rendimiento en el aula”, § 6.3.1.2.

¹²⁶ Vid. Resultados de las preguntas n.º 35 y n.º 36 del cuestionario a alumnos, punto “comentarios de los alumnos de los casos a los principales efectos de su ansiedad lingüística en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.3.

(2009), es frecuente encontrar en la literatura que este tipo de ansiedad afecta al rendimiento de los estudiantes cuando se enfrentan a las pruebas de evaluación.

Disminución de la participación en actividades de expresión oral ante la clase

Como se ha indicado en líneas anteriores, otra consecuencia destacada de la ansiedad lingüística en el contexto de estudio fue la falta de participación de los alumnos en las actividades de aula que implicaban la producción oral ante todo el grupo-clase, de acuerdo con las declaraciones de los propios estudiantes de ambos casos y la percepción de las cuatro profesoras¹²⁷. De hecho, algunos alumnos explicaron también que la ansiedad lingüística a nivel de aula se evidenciaba por la escasa participación y la baja respuesta voluntaria a las solicitudes de intervención oral por parte de las docentes¹²⁸. Hay que tener en cuenta que son muchos los autores, entre los que se encuentran Elkhafaifi, (2005); Huang y Hung, (2012); MacIntyre y Gardner, (1989 y 1991); Sheen, 2008; Bekleyen (2009) y Král'ová (2016, p.20), que han atribuido a la ansiedad lingüística reacciones que conllevan evitar aquellas actividades, situaciones y escenarios donde se experimenta dicha ansiedad.

En la presente investigación, la evitación de los alumnos a intervenir en situaciones en las que podían quedar expuestos a la valoraciones de los demás resultaba comprensible cuando, como se ha comentado, entre las principales causas de la ansiedad lingüística de los participantes de ambos casos se encontraban el miedo a ser evaluados negativamente por los compañeros y la docente, el temor a hablar en público o la falta de confianza en la propia capacidad para realizar una aportación adecuada en la lengua meta.

Por otro lado, tanto en el caso A como B, los códigos “rendimiento en el aula” y “participación en el aula” tenían una relación de causa-efecto, de tal manera que las intervenciones orales deficientes ante el grupo-clase debidas a la ansiedad lingüística, fueran anticipadas o reales, inhibían la participación del alumno.

Es reseñable que la falta de participación de algunos estudiantes se pudiera traducir, en algunas ocasiones, en falta de asistencia a las sesiones lectivas. Esta reacción también fue apuntada por Jalongo y Hirsch (2010) y Sánchez y Sánchez

¹²⁷ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “participación en el aula”, § 6.3.1.2.; Resultados del grupo de discusión de las profesoras, punto “participación y disciplina en el aula”, § 6.4.1.2.; Resultados del cuestionario complementario al debate de las profesoras, punto “consecuencias de la ansiedad lingüística según las profesoras”, § 6.4.2.

¹²⁸ Vid. Resultados de la pregunta n.º 29 del cuestionario a alumnos, punto “percepciones de los estudiantes del nivel general de ansiedad lingüística de su grupo-clase en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.1.

(2017, pp. 170-171). Además, Horwitz et al., (1986) indicaron que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera puede incluso llegar a determinar el itinerario universitario de un estudiante. En este sentido, en la presente investigación se detectó que para algunos alumnos la ansiedad lingüística implicaba un descenso de su motivación hacia el inglés que parecía influir a la hora de valorar la opción de cursar o no la Mención en Lengua Extranjera Inglés¹²⁹.

Por otro lado, algunos estudiantes aludieron a que su falta de participación en el aula disminuía sus oportunidades para practicar la lengua meta y, por tanto, su aprendizaje. Orejudo et al. (2007) también pusieron de relieve el efecto negativo sobre el aprendizaje que implica la falta de participación de muchos universitarios en el aula, atribuida, de acuerdo con los objetivos de su investigación, al miedo a hablar en público.

Por último, hay que añadir que las profesoras del caso B expusieron que la ansiedad lingüística y la escasa participación de los estudiantes hacían que el ambiente de trabajo en el aula fuera silencioso, disciplinado y de mayor atención¹³⁰.

Más y menos aprendizaje

En los hallazgos de esta investigación se detectó como un posible efecto positivo de la ansiedad lingüística sobre el aprendizaje el hecho de que algunos estudiantes reaccionaran dedicando tiempo y esfuerzo a la asignatura, así como tratando de mejorar sus destrezas en la lengua meta¹³¹. Este efecto coincide con lo apuntado por MacIntyre (2002), citado en Dörnyei y Ryan (2015, p. 177), quien destaca como positiva la respuesta habitual de esfuerzo ante la lengua extranjera cuando se trata, principalmente, de niveles moderados de este tipo de ansiedad.

Contrariamente a lo anterior, hay que poner de relieve que también se encontró que varios estudiantes del caso A y B apuntaron que su ansiedad lingüística obstaculizaba su adquisición de conocimientos de la lengua inglesa¹³², aunque esto no

¹²⁹ Vid. Resultados de la comprobación de hipótesis o relaciones entre categorías con los datos del cuestionario a alumnos, § 7.3.2.1.

¹³⁰ Vid. Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “participación y disciplina en el aula”, § 6.4.1.2.

¹³¹ Vid. Resultados de la pregunta n.º 44 del cuestionario a alumnos, punto “estrategias de los alumnos para reducir o evitar su ansiedad lingüística ante el inglés, § 6.2.4. ; Resultados de la comprobación de hipótesis o relaciones entre categorías, punto “tiempo dedicado a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.3.2.2.

¹³² Vid. Tabla 6.22. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.

apareció en los casos como una de las tres consecuencias principales de este tipo de ansiedad a nivel grupal¹³³.

Hay que añadir que, debido a la ansiedad lingüística y a la consiguiente disminución de la motivación, algunos alumnos dedicaron menos tiempo a la asignatura con lo que esto pudo suponer en términos de adquisición y aprendizaje¹³⁴. Horwitz et al. (1986), Suleimenova (2013), Woodrow (2006), Wörde (2003) y Duxbury y Tsai (2010, p. 4), entre otros, han destacado que la ansiedad lingüística de los estudiantes interfiere negativamente en la adquisición de conocimientos en la lengua meta. Sin embargo, en la presente investigación fue significativo que ninguna de las cuatro docentes participantes señalara este efecto negativo de la ansiedad sobre el aprendizaje. Quizá, el hecho de que cuando fueron recogidas sus opiniones no se hubiera realizado todavía ninguna prueba de evaluación les disuadió de hacer referencias a esta cuestión o, tal vez, se debía a que las docentes no percibieron todo el alcance de la ansiedad lingüística de los estudiantes.

Preocupación respecto a obtener peores calificaciones en la asignatura

Otro efecto detectado fue la preocupación de varios alumnos del caso A y del caso B de que su ansiedad lingüística pudiera tener una repercusión negativa en su calificación de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*¹³⁵. Hay que tener en cuenta, además, que en ambos grupos los alumnos concedían importancia a esa nota¹³⁶ y que muchos eran autoexigentes y perfeccionistas. Los estudiantes expresaron este temor, principalmente, en referencia a la interferencia que este tipo de ansiedad pudiera ejercer en la prueba oral, lo que concuerda con Horwitz et al. (1986), Ramos (2017) y Aydin (2009, p. 134) quienes apuntaron que la calidad del discurso oral se ve afectada. Por otro lado, un alumno señaló que su nerviosismo le dificultaba la preparación del examen.

Efectos emocionales: disminución de la motivación, autoeficacia y autoestima

Los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral mostraron que el componente emocional de los participantes también se vio afectado por las experiencias de

¹³³ Vid. Figura 6.8. Resultados de la pregunta n.º 35 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.

¹³⁴ Vid. Resultados de la comprobación de hipótesis o relaciones entre categorías, punto “tiempo dedicado a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.3.2.2.

¹³⁵ Vid. Tabla 6.22. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.; Resultados del cuestionario a alumnos, punto “repercusión en las calificaciones”, § 6.3.1.2.

¹³⁶ Vid. Figura 6.2. Resultados de la pregunta n.º 15 del cuestionario a alumnos, § 6.1.1.

ansiedad lingüística en la asignatura, reflejado en el descenso de la motivación, autoestima y autoeficacia revelado por algunos estudiantes del caso A y del caso B¹³⁷. Además, la profesora 1 del caso A aludió al deterioro de la autoeficacia de sus estudiantes y la profesora 2 de este grupo a la disminución de la motivación y la autoestima¹³⁸. Las profesoras del caso B no detectaron estos efectos emocionales con tanta claridad.

En lo relativo a la motivación, Dörnyei (1994, p. 281), Huang y Hung (2012), Sheen (2008), Tsiplakides y Keramida (2009) y Wong (2009) destacaron que la ansiedad lingüística hace disminuir el interés del alumno en la lengua meta. En la presente investigación, ese efecto tuvo una mayor incidencia en el caso B. De hecho, se encontraron una serie de patrones o variables asociadas en relación con la motivación¹³⁹: cuatro alumnos señalaron como principal efecto de su ansiedad lingüística en la asignatura la disminución de su autoeficacia y su motivación; otros cuatro estudiantes se refirieron a que descendía su motivación y tenían pensamientos y sentimientos negativos hacia la asignatura; por último, dos participantes más de este grupo expresaron que la ansiedad lingüística perjudicaba su motivación, sus pensamientos y sentimientos hacia la asignatura y su autoeficacia. La falta de motivación se tradujo en algunos casos en menos tiempo de dedicación a la preparación y estudio de la *asignatura Inglés en Educación Primaria I*, como se ha comentado anteriormente.

Por su parte, los efectos negativos sobre la autoestima y la autoeficacia del aprendiz hallados en esta investigación coinciden con lo señalado por Zheng (2008), Horwitz et al. (1986) y Sánchez y Sánchez (2017, p. 163), entre otros.

A nivel de grupo, la autoestima de los estudiantes del caso A se vio más afectada que la de los alumnos del caso B quienes manifestaron, sin embargo, ver algo más dañada su autoeficacia. Una posible explicación a que la esfera emocional de los alumnos del caso A se viera más afectada en su autoestima podría deberse al mayor nivel de competencia en inglés de este grupo. De esta manera, la infrutilización de los conocimientos en la lengua meta que hacían en clase los estudiantes del caso A debido a su mala gestión de la ansiedad lingüística podía

¹³⁷ Vid. Tabla 6.2.2. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.; Resultados del cuestionario a alumnos, punto “consecuencias emocionales sobre la motivación, la autoestima y autoeficacia”, § 6.3.1.2.

¹³⁸ Vid. Resultados del cuestionario complementario al debate de las profesoras, punto “consecuencias de la ansiedad lingüística según las profesoras”, § 6.7.2.

¹³⁹ Vid. Resultados de las preguntas n.º 35 y n.º 36 del cuestionario a alumnos, punto “comentarios de los alumnos de los casos a los principales efectos de su ansiedad lingüística en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*”, § 6.2.3.

hacerles sentir frustración y llevarles a valorarse negativamente bajando, por tanto, su autoestima.

En lo que respecta a la disminución de la autoeficacia, este fue uno de los tres efectos más relevantes, a nivel general, tanto para los participantes del caso A como los del B¹⁴⁰. Además, en el caso B, se encontró como patrón que para seis alumnos este efecto era uno de los más importantes junto con la disminución de la motivación¹⁴¹.

Por otro lado, también es reseñable que los estudiantes de ambos grupos con ansiedad lingüística elevada coincidieran en señalar que su autoestima y autoeficacia se veían afectadas negativamente¹⁴².

Tal y como ha sido reflejado en la Figura 6.14, hay que resaltar que en el marco de estudio este tipo de ansiedad podía ocasionar un peor rendimiento en el aula que disminuyera la autoeficacia y la participación del alumno y generase, a su vez, más ansiedad en una dinámica de carácter cíclico.

Por último, se encontró que para algunos alumnos de los casos de estudio su ansiedad lingüística llevaba aparejado cierto malestar psíquico (preocupación, falta de concentración, etc.). Esto afectaba más al caso B¹⁴³, probablemente, porque tenía un menor nivel de competencia en la lengua y, a su vez, experimentaba más nerviosismo al pensar en los exámenes de la asignatura.

Repercusión en la dinámica de las clases

Las consecuencias del fenómeno de la ansiedad lingüística en el escenario de estudio han sido consideradas, hasta este momento, en relación con los estudiantes ansiosos. Sin embargo, surgió la reflexión de que en este contexto de aprendizaje la ansiedad experimentada por un determinado alumno no solo afectaba al propio alumno sino que también podía influir indirectamente en otros compañeros o en las profesoras. Por un lado, se estimó que si como consecuencia de este tipo de ansiedad disminuía la calidad de las intervenciones de los estudiantes ansiosos también descendía el nivel general de las clases y, por tanto, las oportunidades de aprendizaje.

¹⁴⁰ Vid. Figura 6.8. Resultados de la pregunta n.º 35 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.

¹⁴¹ Vid. Resultados de las preguntas n.º 35 y 36 del cuestionario a alumnos, punto "comentarios de los alumnos de los casos a los principales efectos de su ansiedad lingüística en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*", § 6.2.3.

¹⁴² Vid. Resultados de la comprobación de hipótesis o relaciones entre variables, § 6.3.4.

¹⁴³ Vid. Tabla 6.2.2. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.; Figura 6.8. Resultados de la pregunta n.º 35 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.

Por otro, la presencia de ansiedad en el aula podía condicionar el buen desarrollo de ciertas actividades organizadas por las docentes y exigirles un mayor esfuerzo para dinamizar al grupo y lograr su participación¹⁴⁴. Además, podía dificultarles la valoración de la competencia real del alumno.

El valor de la singularidad: otras consecuencias de la ansiedad lingüística

Un efecto de la ansiedad lingüística que resultó poco frecuente en el contexto de estudio pero que fue mencionado por tres alumnos de cada caso correspondía al malestar físico sufrido como consecuencia de las experiencias de este tipo de ansiedad en el aula¹⁴⁵. Uno de los estudiantes del caso A concretó que su nerviosismo estaba acompañado de sudoración de manos y temblor de piernas y otro aludió a que tartamudeaba constantemente y le temblaba la voz.

Andrade y Williams (2009) —citados en Siagto-Wakat (2016, p. 2)— y Bekleyen (2009, p. 670), también expusieron que la ansiedad lingüística conlleva una serie de reacciones físicas tales como el aumento del ritmo cardíaco o la sudoración excesiva. Por su parte, las profesoras hicieron referencia a que su experiencia en exámenes orales incluía situaciones de encontrarse con estudiantes temblando o que incluso llegaron a llorar a causa de su nerviosismo.

En los casos de estudio, el patrón general (Figura 6.14) explica que el desempeño de los alumnos en clase se ve afectado, fundamentalmente, en tareas de expresión oral. Sin embargo, hay que añadir que algunos participantes aludieron a que su nerviosismo bloqueaba su capacidad para comprender el discurso en inglés de la profesora, lo que guarda relación con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1985).

Por otro lado, algunos estudiantes hicieron explícito que su escaso desenvolvimiento en la lengua meta y su nerviosismo le generaban mucha frustración en el aula, lo que no carece de relevancia.

Para concluir, es pertinente subrayar que los estudiantes atribuyeron a sus experiencias de este tipo de ansiedad un número superior de efectos que los que fueron percibidos y apuntados por las profesoras. Posiblemente, esto fue debido a que determinadas consecuencias en la esfera emocional del aprendiz no son fácilmente advertidas ni evaluables por las docentes, a diferencia de lo evidente que resultaba el

¹⁴⁴ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “repercusión en la dinámica de las clases”, § 6.3.1.2.

¹⁴⁵ Vid. Tabla 6.2.2. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3.

nerviosismo de los alumnos ante la producción oral¹⁴⁶ cuando se realizaban exposiciones o algunas actitudes de evitación durante ciertas dinámicas de aula¹⁴⁷ (p. ej. lectura en voz alta, presentación de resultados de las tareas resueltas previamente en grupos reducidos, etc.). No obstante, tal y como se ha comentado anteriormente, las docentes del caso A detectaron parte de las repercusiones emocionales de la ansiedad lingüística de sus alumnos.

En línea con lo anterior, Trang, Baldauf y Moni (2012) —citados en Effiong, (2015, p. 2)— declararon que, en ocasiones, no coinciden las percepciones de alumnos y profesores sobre la ansiedad lingüística del aula y que son los estudiantes los que le otorgan una mayor presencia.

6.7.4. Discusión de los hallazgos relativos a las estrategias frente a la ansiedad lingüística

Lo primero que hay que destacar es que todas las estrategias para reducir o gestionar la ansiedad lingüística en los casos de estudio correspondían a tácticas utilizadas por los alumnos y las profesoras. No se encontraron otros instrumentos como, por ejemplo, talleres o formación complementaria y específica para el afrontamiento de este tipo de ansiedad organizados por la Universidad de Zaragoza.

Dentro de las estrategias encontradas, las profesoras utilizaron más tácticas que los estudiantes, tal y como queda reflejado en el mapa conceptual de la Figura 6.15 que sigue.

¹⁴⁶ Vid. Resultados de la observación participante en el aula, punto “las exposiciones orales son fuente de ansiedad lingüística para los alumnos”, § 6.5.2.

¹⁴⁷ Vid. Tabla 6.2.2. Resultados de la pregunta n.º 34 del cuestionario a alumnos, § 6.1.3. y resultados del cuestionario complementario al debate, punto “consecuencias de la ansiedad lingüística según las profesoras”, § 6.4.2.

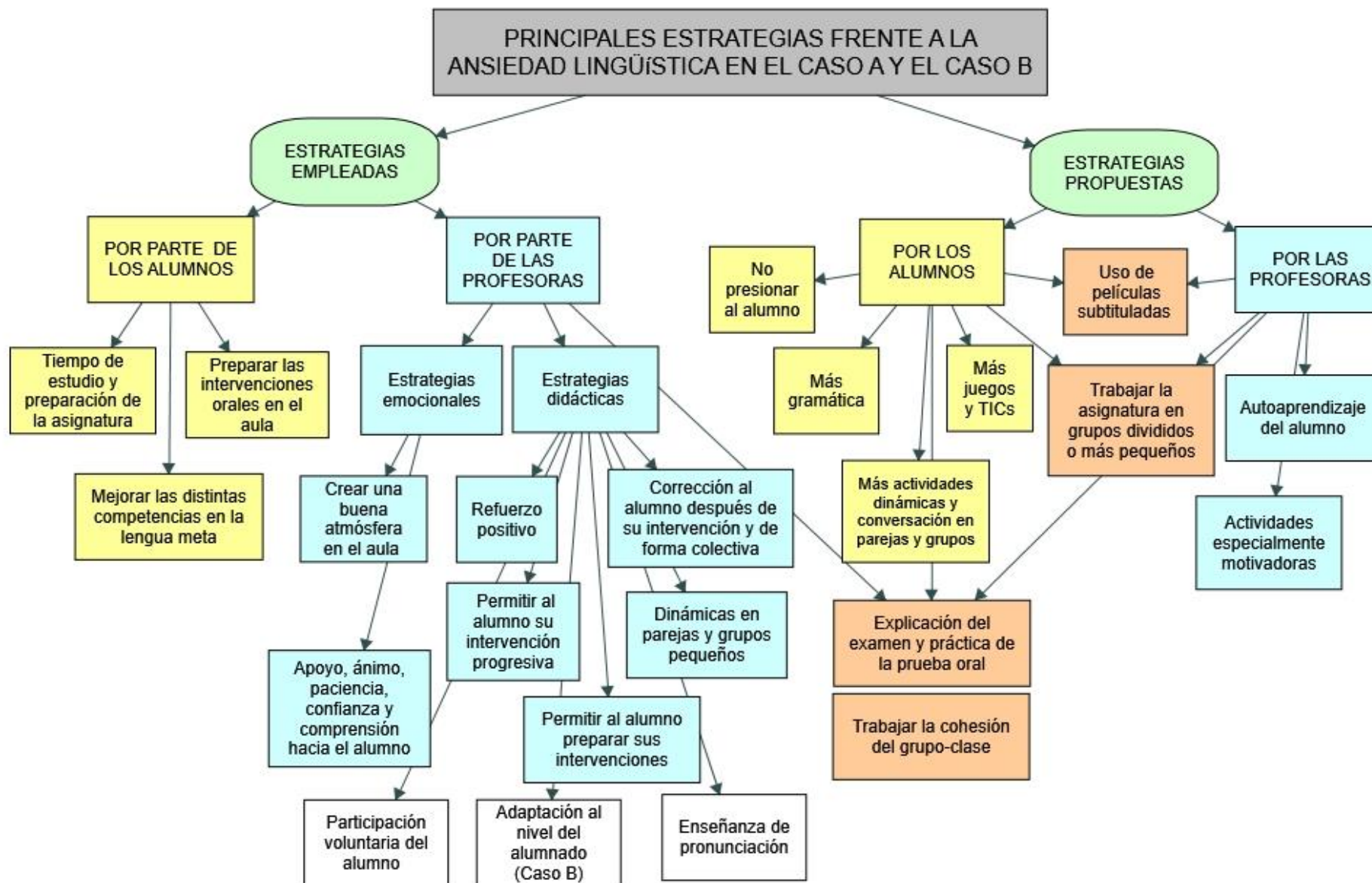


Figura 6.15. Principales estrategias frente a la ansiedad lingüística en el caso A y el caso B. Fuente: elaboración propia.

Estrategias empleadas por los alumnos

A la vista de los resultados obtenidos en relación con las estrategias para reducir o gestionar la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en la asignatura, se puede determinar que un número importante de estudiantes (el 61,29% del caso A y 45,16% del caso B) no empleaban ningún tipo de estrategia¹⁴⁸.

Respecto a las utilizadas por los alumnos de ambos casos¹⁴⁹, estas consistían, por un lado, en preparar su discurso oral ante la clase con el fin de incrementar su autoconfianza a la hora de intervenir y, por otro, en dedicar más tiempo a la planificación y el estudio de la asignatura así como a mejorar, a través de la práctica, las distintas destrezas. Estas estrategias aparecen en la literatura como las más habituales para hacer frente a este tipo de ansiedad. Por ejemplo, Kondo y Ying-Ling (2004) incluyeron “la preparación o estudio” en su clasificación de estrategias utilizadas por los aprendices de idiomas para afrontar su ansiedad lingüística. También los estudiantes de la investigación de Bekleyen (2009) recurrían a la práctica y trabajo previo de los ejercicios de la asignatura.

En consonancia con lo anterior, las profesoras aludieron a que el autoaprendizaje constituía un buen recurso al alcance del alumno para reducir su ansiedad lingüística ante la asignatura¹⁵⁰. Evidentemente, esta consideración partía del hecho de que podía reducir la influencia de uno de los motivos que causaban más ansiedad lingüística en los estudiantes de los casos: su bajo nivel de competencia en la lengua meta inglés. Horwitz (1990) también sugirió como estrategia clave el desarrollo de las habilidades en la lengua meta (Králová, 2016, p. 41).

Estrategias empleadas por las docentes

Estrategias emocionales

En la presente investigación, los resultados obtenidos en ambos casos de estudio A y B pusieron de manifiesto que las cuatro docentes participantes eran conscientes de la existencia de ansiedad lingüística en sus aulas. Asimismo, coincidieron en hacer hincapié en lo importante que era generar un clima distendido en

¹⁴⁸ Vid. Tabla 6.23. Resultados de la pregunta n.º 43 del cuestionario a alumnos, § 6.1.4.

¹⁴⁹ Vid. Resultados a la pregunta n.º 44 del cuestionario a los alumnos, punto “estrategias de los alumnos para reducir o evitar su ansiedad lingüística ante el inglés”, § 6.2.4.

¹⁵⁰ Vid. Resultados del grupo de discusión profesoras, punto “estrategia por parte del alumno”, § 6.4.1.3.

las sesiones lectivas. De esta forma, se puede considerar que una de sus estrategias para evitar las experiencias de este tipo de ansiedad en los alumnos consistió en trabajar y esforzarse para lograr un ambiente de aula agradable y tranquilo¹⁵¹.

La importancia de una adecuada atmósfera de clase como estrategia para reducir las experiencias de ansiedad lingüística de los aprendices de idiomas ha sido señalada reiteradamente en la literatura (Ewald, 2007; Kavanoz, 2017; Krashen, 1982; Rodríguez & Delgado, 2008; Suleimenova, 2013; Vogely, 1998 o Wörde, 2003; entre otros).

Dörnyei (1994, p. 281) también expuso que se puede reducir la ansiedad del alumno creando un clima de aprendizaje de apoyo y aceptación y evitando tratos severos o de excesiva crítica. En esta Tesis Doctoral se halló que las cuatro profesoras participantes se esmeraron en mostrar un comportamiento y unas actitudes que contribuyeran a tranquilizar al alumnado¹⁵²: comprensión, ayuda, ánimo, paciencia, transmisión de confianza, restar importancia a los errores cometidos por los estudiantes, etc. Estas estrategias emocionales fueron percibidas y valoradas positivamente por los alumnos, por lo que se puede afirmar que resultaron efectivas para disminuir las experiencias de ansiedad lingüística en los casos de estudio¹⁵³, en consonancia con lo manifestado por Young (1990), citado en Rodríguez y Delgado (2008, p. 213).

Estrategias didácticas

Las docentes emplearon el refuerzo positivo como mecanismo para aumentar los niveles de autoeficacia de los estudiantes y, por tanto, disminuir su ansiedad lingüística¹⁵⁴. La efectividad del refuerzo o *feedback* positivo para generar confianza en el alumno y fomentar su participación en el aula de idiomas ha sido señalada por autores como Hsu y Huang (2017), Price (1991) o Bekleyen (2009). Además, Schunk (1991), citado en Dörnyei (1994, p. 277), también declaró que la valoración o refuerzo

¹⁵¹ Vid. Resultados del grupo de discusión de las profesoras, punto “estrategias emocionales de las profesoras”, § 6.4.1.3.; Resultados de la observación participante en el aula, punto “el aula como entorno de trabajo”, § 6.5.1.

¹⁵² Vid. Resultados de la pregunta n.º 41 del cuestionario a alumnos, punto “opinión de los alumnos de los casos sobre cómo las profesoras tenían en cuenta la ansiedad lingüística de los estudiantes”, § 6.2.4.; resultados del grupo de discusión de las profesoras, punto “estrategias emocionales de las profesoras”, § 6.4.1.3.; resultados de la observación participante en el aula, punto “desempeño y perfil docente”, § 6.5.1.

¹⁵³ Vid. Resultados de la pregunta n.º 41 del cuestionario a alumnos, punto “opinión de los alumnos de los casos sobre cómo las profesoras tenían en cuenta la ansiedad lingüística de los estudiantes”, § 6.2.4.; Resultados del cuestionario a alumnos, punto “estrategias emocionales que fueron utilizadas por las profesoras”, 6.3.1.3.

¹⁵⁴ Vid. Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “refuerzo positivo”, § 6.4.1.3.

recibido de los profesores aumenta la creencia de eficacia del alumno. Si bien, de acuerdo con Bandura (1977), la persuasión verbal de otras personas tiene un efecto más débil en la autoeficacia del alumno que los propios logros. De ahí la importancia, tal como sugiere Dörnyei (1994, p. 277), de ofrecer al alumno oportunidades de éxito en el aula que le ayuden a superar o no dar importancia a los fallos cometidos.

En línea con lo anterior, las profesoras cuidaron también la forma de corregir los errores de los alumnos para que no resultaran elementos desmotivadores o hicieran disminuir la seguridad en la lengua meta de los aprendices¹⁵⁵. Dichas correcciones se realizaban sin interrumpir las intervenciones orales de los estudiantes, de manera colectiva y empleando un tono delicado, lo que coincide con lo apuntado por Soler (2008, p. 823). De esta forma, como se ha comentado anteriormente, ninguno de los 63 alumnos participantes en esta investigación manifestó que las correcciones de las docentes generasen o contribuyeran a la ansiedad lingüística. Por lo tanto, se puede considerar que las actuaciones de las profesoras para gestionar los errores en sus aulas resultaron estrategias apropiadas.

En primer lugar, sus correcciones estuvieron enfocadas, únicamente, a los errores gramaticales serios y a la pronunciación. La corrección selectiva de errores ha sido señalada por Sato (2003) como una estrategia útil para fomentar el rendimiento oral y disminuir la ansiedad lingüística. El autor alude a que demasiada corrección puede disminuir la confianza de los estudiantes en sí mismos y desanimarles a participar voluntariamente. En segundo lugar, las docentes no mostraron una preocupación excesiva por la precisión gramatical lo que, en consonancia con lo declarado por Rodríguez y Delgado (2008, p. 212), pudo disminuir el nerviosismo de los alumnos participantes.

En otro orden de cosas, hay que apuntar que en el marco de la asignatura las dinámicas de aula en parejas y pequeños grupos tenían por objetivo ofrecer a los alumnos abundantes oportunidades para la producción oral en la lengua meta. Al mismo tiempo, las docentes valoraban que estas actividades reducían el nerviosismo de los alumnos a la hora de expresarse en inglés, lo que fue corroborado por los estudiantes¹⁵⁶. Nagahashi (2007), Strausset et al. (2011) y Tani-Fukichi (2005), citados en Effiong (2015); Lahuerta (2014, p. 53); Rodríguez y Delgado (2008, p. 216); Sato

¹⁵⁵ Vid. Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “corrección de errores”, § 6.4.1.3.; Resultados del cuestionario a alumnos, punto “forma de corregir al alumno”, § 6.3.1.3.

¹⁵⁶ Vid. Resultados del cuestionario a alumnos, punto “estrategias didácticas que fueron utilizadas por las profesoras: dinámicas en parejas o grupos reducidos”, § 6.3.1.3.; resultados de la observación participante en el aula, punto “las actividades orales con los compañeros de mesa no provocaban ansiedad lingüística”, § 6.5.2.

(2003); Young (1991, p. 433), entre otros, también declararon en sus investigaciones que cuando las actividades orales eran realizadas en grupos reducidos la ansiedad lingüística de los aprendices disminuía y, por consiguiente, que constituyen un mecanismo efectivo para hacer frente a este tipo de ansiedad. Por otro lado, en el contexto de estudio, las tareas en parejas o pequeños grupos estaban planificadas de forma similar al modelo propuesto por Willis (1996), que establece en su marco de trabajo por tareas tres subfases dentro de la fase de tarea: *Task* (trabajo en pareja o grupo), *Planning* (tiempo de planificación o preparación), *Report* (presentación en grupo/ *written report*). Este tiempo de planificación, según Skehan (1998, pp. 73-74), le permite al alumno centrar su atención (*working memory*) hacia la mejora de la precisión, complejidad y fluidez de su discurso. El hecho de que los alumnos participantes dispusieran de tiempo suficiente para preparar la exposición de sus resultados ante el gran grupo resultaba también una táctica adecuada para hacer frente a la ansiedad lingüística.

Arnold afirmó (2000, pp. 246-250) que cuando se trabaja en equipo, como era el caso de las parejas o pequeños grupos en esta investigación, se puede recibir retroalimentación de los compañeros y comprobar las respuestas de antemano, lo que contribuye a reducir el nerviosismo del alumno. Estas ventajas también fueron señaladas por varios participantes de los casos A y B¹⁵⁷.

Otra estrategia a la que aluden las docentes tiene que ver con una táctica empleada para lograr favorecer la cohesión del grupo-clase que consistía, básicamente, en promover que los alumnos realizaran las diversas interacciones orales con distintos compañeros de aula¹⁵⁸.

Conviene aclarar que, aunque tres de las cuatro profesoras utilizaron esta táctica, la profesora 4 del caso B no la empleó porque optó por permitir a sus alumnos tanto la agrupación como participación voluntarias como mecanismos para no generarles nerviosismo¹⁵⁹.

Esta forma de proceder concuerda con lo apuntado por Yoon (1990), citado en Rodríguez y Delgado (2008, p. 213), en relación a que los profesores disminuían este tipo de ansiedad cuando no solicitaban directamente a los estudiantes que intervinieran. Las cuatro docentes estuvieron de acuerdo en que tanto fomentar que el

¹⁵⁷ Vid. Tabla 6.24 y Tabla 6.26 Resultados de la pregunta n.º 19 del cuestionario a alumnos, § 6.2.1.

¹⁵⁸ Vid. Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto "estrategias didácticas: promover la cohesión del grupo-clase", § 6.4.1.3.

¹⁵⁹ Vid. Resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto "estrategias didácticas: exigencia progresiva en el aula y participación voluntaria", § 6.4.1.3.

alumno trabajara con distintos compañeros como permitir que eligiera con quién trabajar eran estrategias válidas frente a la ansiedad lingüística y que lo aconsejable era encontrar un equilibrio entre las mismas.

En lo que respecta al caso B, las correspondientes profesoras expusieron que habían llevado a cabo con éxito cierta adaptación metodológica de la asignatura al nivel de competencia real del conjunto de estudiantes¹⁶⁰.

Por otro lado, las docentes del caso A y del caso B valoraron muy positivamente como estrategia para disminuir la ansiedad lingüística de los alumnos las sesiones T6 programadas que tenían como objetivo la práctica de la expresión oral de cara a la prueba de evaluación¹⁶¹. Madsen et al. (1991) declararon que permitir la práctica del tipo de pruebas es una estrategia muy recomendable (Young, 1991, p. 434).

Por último, debido a que las profesoras percibieron un mayor nivel de ansiedad lingüística al inicio de la asignatura, su exigencia al alumno fue menor durante las primeras sesiones lectivas, permitiendo, por ejemplo, la participación voluntaria o realizando menos correcciones¹⁶².

Como apunte idiográfico, hay que añadir que un alumno del caso A valoró positivamente la enseñanza de la pronunciación en la lengua inglesa como mecanismo para reducir la ansiedad lingüística.

Estrategias propuestas por los alumnos

Los alumnos de los casos de estudio aportaron, a través de diferentes preguntas del cuestionario, una serie de cambios y propuestas para favorecer el aprendizaje de inglés en un clima libre de estrés¹⁶³. Algunas de las estrategias o actuaciones sugeridas ya estaban siendo empleadas por las docentes pero, lógicamente, constituyen tácticas susceptibles de ser potenciadas. En la Figura 6.15, aparecen aquellas sugerencias que fueron mencionadas por un mayor número de estudiantes de los casos.

¹⁶⁰ Vid. Resultados del grupo de discusión, punto “estrategias didácticas: cierta adaptación al alumnado”, § 6.4.1.3.

¹⁶¹ Vid. Resultados del grupo de discusión, punto “presentación y preparación del examen”, § 6.4.1.3.

¹⁶² Vid. resultados del grupo de discusión con las profesoras, punto “exigencia progresiva en el aula y participación voluntaria”, § 6.4.1.3.

¹⁶³ Vid. Resultados de las siguientes preguntas abiertas del cuestionario a alumnos: pregunta n.º 39 y pregunta n.º 42, § 6.2.4.

En primer lugar, resultó llamativo que un número significativo de participantes del caso A y del caso B resaltaran la conveniencia de prestar una mayor atención a la gramática. Sin embargo, las narrativas de los alumnos no aclararon el papel que jugaba la gramática para disminuir sus experiencias de este tipo de ansiedad ante la lengua inglesa. Únicamente, un estudiante precisó que el hecho de no contar con una base gramatical sólida por tener olvidada la gramática le restaba fluidez a su expresión oral, lo que le generaba nerviosismo. Sobre este aspecto, las docentes opinaron que se trataba de una solicitud basada, simplemente, en el hábito de trabajo que los estudiantes habían tenido en las clases de inglés.

En segundo lugar, algunos estudiantes propusieron, entre otras cuestiones, la realización de más actividades dinámicas y participativas, conversaciones en parejas y pequeños grupos, juegos y TIC, así como trabajar la ampliación de vocabulario.

Por otro lado, en las respuestas de los alumnos sobre las actuaciones docentes que, en su opinión, favorecen un clima distendido en el aula, destacó la referencia a “no presionar al alumno”. Un tercio de los estudiantes del caso A la mencionaron mientras que solo lo hicieron 4 alumnos del caso B. A este respecto, cabe aportar una reflexión. Quizá, los alumnos de este grupo A tenían más presente este aspecto porque experimentaban “cierta presión” en el aula debido a que las profesoras organizaban sus intervenciones orales y, a veces, les requerían su participación llamándoles por el nombre. Esta forma de dirigir la clase pudo ser entendida como apropiada por parte de los estudiantes y unida a las buenas actitudes de las docentes no llevarles a señalar el comportamiento de las profesoras como fuente de su ansiedad lingüística. Sin embargo, podría explicar también, junto con el hecho de que la sesión lectiva fuera íntegramente en inglés y sin adaptación metodológica, que el nivel de ansiedad en el caso A fuera más elevado que en el caso B cuando además los primeros alumnos tenían más destreza en la lengua meta.

Otras estrategias propuestas tanto por los estudiantes como por las profesoras

En consonancia con la sugerencia de Krashen (Young, 1991, p. 433), las profesoras de los casos de estudio aportaron que una de las mejores formas de reducir la ansiedad lingüística en el contexto de estudio era utilizar la lengua de forma funcional en actividades motivadoras que hicieran que los alumnos olvidaran que estaban empleando una lengua diferente a la materna. Los juegos bien estructurados

también cumplían la función de reducir la ansiedad lingüística¹⁶⁴. Como afirma Krashen (1982a, 1985), el filtro afectivo del aprendiz que está involucrado en la tarea está normalmente más bajo.

Las propuestas que hicieron algunos alumnos de más actividades dinámicas y participativas para favorecer un clima de aprendizaje distendido en la asignatura apuntaban en la misma dirección¹⁶⁵. Los alumnos pertenecen a una generación donde las TICs y lo audiovisual atrapan su atención. De este modo, proponían más actividades como *Kahoot*, que aúna el juego y el uso de las nuevas tecnologías, alegando que aprendían sin estrés y de una forma amena¹⁶⁶. De hecho, los juegos fueron una de las actividades que más gustaron a los alumnos de todas las realizadas en las sesiones lectivas de la asignatura¹⁶⁷. En la investigación que Yalçın e İnceçay (2014) llevaron a cabo con alumnos de Magisterio la combinación de trabajo en grupo y juegos basados en actividades orales espontáneas (“juego del asesino”, tabú, etc.) resultó adecuada para favorecer un clima cómodo en el aula de inglés.

Aparte de los juegos y las actividades con herramientas tecnológicas o digitales, docentes y discentes pusieron en valor el recurso de las películas y series subtituladas para generar oportunidades de aprendizaje sin ansiedad lingüística. En la investigación de Kabooha (2016), aproximadamente el 80% de los alumnos participantes señalaron que el uso de películas en el aula reducía su ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés, lo que concuerda con los hallazgos de Lin (2008). Por otro lado, Lunin y Minaeva (2015) destacan el valor de las películas por la experiencia gratificante que proporcionan al alumno y proponen el uso simultáneo de subtítulos en inglés y la lengua materna con el fin de facilitar la identificación del vocabulario desconocido.

En cuanto a la importancia de la cohesión del grupo a la que antes ya se ha hecho referencia, las profesoras insistieron en la necesidad de trabajar con más empeño en esa dirección. A esto se unieron las sugerencias de algunos alumnos. Además, Dörnyei (1994, p. 282) resalta que promover la cohesión del grupo es una estrategia efectiva para aumentar la motivación del alumnado lo que, de acuerdo con

¹⁶⁴ Vid. Resultados del grupo de debate con las profesoras, punto “empleo de juegos y actividades especialmente motivadoras”, § 6.4.1.3.; Resultados de la observación participante en el aula, punto “los juegos con *Kahoot* están libres de ansiedad lingüística”, § 6.5.2.

¹⁶⁵ Vid. Tabla 6.32. Resultados de la pregunta n.º 39 del cuestionario a alumnos, § 6.2.4.

¹⁶⁶ Vid. Resultados de la observación participante en el aula, punto “los juegos con *Kahoot* están libres de ansiedad lingüística”, § 6.5.2.

¹⁶⁷ Vid. Tablas 6.14, 6.15 y 6.16. Resultados de la pregunta n.º 18 del cuestionario a alumnos, § 6.1.1.

lo expuesto anteriormente, puede redundar también en la disminución de la ansiedad lingüística en el aula.

Por otro lado, las profesoras y varios estudiantes destacaron lo ventajoso que sería para propiciar el aprendizaje de la lengua meta en el marco de la asignatura que toda la docencia fuera impartida en grupos desdoblados o grupos pequeños como los T6 dedicados a la preparación del examen oral¹⁶⁸. Además, recalcaron la conveniencia de dar a conocer de forma más detallada la estructura del examen.

Para concluir, cabe añadir una serie de propuestas de innovación en la asignatura¹⁶⁹ realizadas por algunos alumnos para lograr un ambiente distendido en el aula que favoreciera la adquisición de conocimientos: la formación de grupos de conversación coordinados por la profesora; actividades fuera del aula como excursiones o talleres íntegramente en inglés; la realización de pruebas de evaluación durante el semestre para que no hubiera únicamente un examen al final; organizar la comunicación por escrito con personas de otros países; formar grupos en función del nivel de competencia, etc. Asimismo, volvió a aparecer la propuesta de utilizar películas pero, en este caso, indicaron la opción de visionar capítulos de series en inglés fuera del aula para, posteriormente, trabajar sobre su contenido en las sesiones lectivas de la asignatura, apelando así a la dinámica del “aula invertida” o *flipped classroom*¹⁷⁰. Chilingaryana y Zvereva (2017, p. 1503) atribuyen una serie de ventajas al uso del modelo pedagógico de “aula invertida” para la enseñanza de idiomas. Entre ellas, señalan que mejora la atmósfera del aula y crea un espacio de trabajo más acogedor y distendido debido a que, como el material ha sido previamente trabajado fuera del aula, se reducen las diferencias de nivel de competencia entre el alumnado y, a su vez, el grado de nerviosismo potencial.

¹⁶⁸ Vid. Resultados del grupo de discusión, punto “grupos desdoblados”, § 6.4.1.3.

¹⁶⁹ Vid. Resultados de la pregunta n.º 40 del cuestionario a alumnos, punto “propuestas de innovación en la asignatura para lograr un ambiente distendido en el aula que favorezca la adquisición de conocimientos de inglés”, § 6.2.4.

¹⁷⁰ El término *Flipped Classroom* fue acuñado por Bergmann y Sams (2012), profesores de Química en Woodland Park Colorado, Estados Unidos. Con el objetivo de apoyar el aprendizaje de los estudiantes que por algún motivo no podían acudir puntualmente a clase, decidieron grabar sus explicaciones teóricas en vídeo y facilitarlas a los alumnos. Observaron que esta práctica les permitía disponer de más tiempo en el aula para atender las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes (García-Barrera, 2013). El modelo pedagógico *Flipped Classroom* plantea que la función del profesor en el aula se dirija a ayudar al alumno en las tareas más complejas, transfiriendo el trabajo de determinados procesos cognitivos más sencillos fuera del aula, para lo que se cuenta habitualmente con los recursos que ofrece Internet.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

7.1. Conclusiones

7.1.1. Aspectos preliminares

En las aulas de idiomas, es fundamental tener en consideración los aspectos emocionales del alumnado para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera sea eficaz y enriquecedor. Como dice Goleman (1996, p. 29), el alumno funciona con dos mentes, la que piensa y la que siente.

Desde que la psicología humanista en los años sesenta (Arnold y Brown, 2000, p. 23) y, después Krashen (1985) con su “hipótesis del filtro afectivo”, contribuyeran de forma notable a otorgar importancia a los factores emocionales en el campo educativo y la enseñanza de lenguas extranjeras, la dimensión afectiva del aprendiz de idiomas ha ido ganando terreno. En la actualidad, su importancia se refleja, por ejemplo, en el documento *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2002).

Dentro de los factores individuales de carácter afectivo que han sido abordados en la literatura, se encuentran la motivación, la autoestima, la autoeficacia y la ansiedad lingüística o ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, objeto de esta Tesis Doctoral y definida, por primera vez, por Horwitz, Horwitz y Cope (1986, p. 128) como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje.

La revisión de los estudios realizados en torno a este tipo de ansiedad específica permite constatar la relevancia que esta tiene en la enseñanza de idiomas, ya que las experiencias de ansiedad lingüística pueden tener lugar en el aula independientemente del idioma de que se trate, el país donde se estudie la lengua, la edad del aprendiz o el hecho de que las clases correspondan a un nivel de competencia elemental o avanzado.

La literatura especializada ha puesto de relieve que la ansiedad lingüística es un fenómeno complicado generado por una multiplicidad de factores interrelacionados que pueden provenir, por un lado, del propio estudiante y, por otro, de las características de cada contexto de aprendizaje (McIntyre y Gardner, 1989; McIntyre, 1995; Young, 1991). Las investigaciones llevadas a cabo se han preocupado, fundamentalmente, de medir este tipo de ansiedad y de analizar sus fuentes y consecuencias así como determinadas estrategias que pudieran resultar útiles para su gestión. Sin embargo, a fecha de hoy, los estudios realizados sobre ansiedad lingüística en el marco universitario español son muy escasos.

En esta Tesis Doctoral, se consideró que el fenómeno de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera era especialmente relevante en relación con el contexto universitario de los Grados en Magisterio y se decidió investigar dicho fenómeno en el escenario de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Se juzgó pertinente construir conocimiento sobre la ansiedad lingüística, sus posibles causas, efectos y estrategias para evitarla o reducirla en este contexto porque con ello se podía contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el que participan los futuros maestros aragoneses y, consecuentemente, favorecer su posterior labor docente en relación con esta lengua.

Dada la naturaleza compleja del problema de investigación, su abordaje holístico y la importancia del contexto para su comprensión se diseñó una investigación de enfoque cualitativo de estudio de caso múltiple que, en línea con lo apuntado por Gibbs (2012, p. 28), resultó adecuada para, a partir de teorías y

conceptos existentes, explicar lo que los alumnos de Magisterio participantes tenían en común en referencia al fenómeno explorado.

A través de los diferentes instrumentos utilizados (cuestionarios semi-estructurados, observación participante en el aula y grupo de discusión) se recabaron las opiniones de docentes y discentes sobre la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de una parte de los datos recogidos y la mayor parte de la información fue analizada cualitativamente. Con todo ello, se alcanzaron las conclusiones que, a continuación, se presentan. Es necesario recordar que las conclusiones de este trabajo no pueden generalizarse a todos los grupos-clase de alumnos que estudian inglés como lengua extranjera en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza pero, sin embargo, sí pueden *transferirse* a los grupos-clase similares a los que han participado en esta investigación, así como aportar orientaciones a otros contextos similares de enseñanza de idiomas.

7.1.2. Conclusiones respecto a los objetivos

Como se ha indicado, el objetivo general de esta investigación era “construir conocimiento acerca de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza”. Este objetivo general se concretó en tres objetivos específicos y un objetivo complementario. Los hallazgos obtenidos a través de los dos casos de estudio, A y B, permitieron cumplir con estos cuatro objetivos establecidos y, por tanto, lograr el objetivo general, así como redactar las conclusiones que se exponen en este apartado. Hay que señalar también que, en términos generales, dichas conclusiones son acordes con los presupuestos de partida planteados en esta investigación, si bien, matizan algunos de los supuestos iniciales y van mucho más allá.

- **Objetivo específico 1.** Explorar la presencia de ansiedad lingüística y analizar sus posibles causas, ya sean estas internas o externas al aprendiz, en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

En esta Tesis Doctoral, se exploró la presencia de ansiedad lingüística en los dos casos de estudio, A y B, y se halló que los alumnos participantes respondían a distintos niveles de este tipo de ansiedad y que, aproximadamente, un tercio de los

mismos experimentaban bastante ansiedad lingüística en las sesiones lectivas de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. A grandes rasgos, se puede concluir que, en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza, se pueden encontrar en las aulas estudiantes que no experimenten apenas nerviosismo frente a otros compañeros que con frecuencia están inquietos e incómodos a causa de su ansiedad lingüística.

Los hallazgos de esta investigación han permitido conocer que los siguientes factores pueden ser fuentes importantes de las experiencias de ansiedad lingüística ante el inglés del alumnado de Magisterio:

- El bajo nivel de competencia en la lengua inglesa, especialmente, en relación con la expresión oral, que puede estar motivado en parte por la falta de práctica en las etapas anteriores a la universitaria.
- La percepción de que el conjunto de la clase tiene una mayor destreza.
- La baja autoeficacia en la lengua meta, principalmente, en la producción oral.
- El temor general a hablar en público.
- El miedo a ser evaluado negativamente por los demás o, lo que es lo mismo, a quedar en ridículo delante de los iguales y, quizá en menor medida, de los docentes.
- El temor a los exámenes, sobre todo, a las pruebas de expresión oral.
- Por último, la forma de ser del alumno, en especial, cuando este tiende a ser tímido, inseguro o perfeccionista.

De todas las causas mencionadas, las cuatro que aparecieron como más relevantes en los casos de estudio fueron: la forma de ser del alumno, su bajo nivel de destreza en la lengua meta, su temor general a hablar en público y el miedo a ser valorado negativamente por los compañeros de clase.

En esta Tesis Doctoral, los resultados obtenidos indican que las principales fuentes de la ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio en el contexto de estudio corresponden a diversas combinaciones de factores internos al aprendiz. En ninguno de los dos casos de estudio, el comportamiento de las docentes y su forma de dirigir las sesiones lectivas, así como la atmósfera del aula constituyeron motivos importantes del nerviosismo de los alumnos en clase.

Por otro lado, se podría afirmar que, en general, la ansiedad lingüística de los estudiantes está directamente relacionada con la producción oral en la lengua meta ante toda la clase (exposiciones, debates, lectura en voz alta, etc.) y con la prueba de

evaluación de expresión oral. Por tanto, se concluye que este tipo de tareas orales pueden actuar como un “factor desencadenante” de las experiencias de ansiedad lingüística de los alumnos de Magisterio, debido a la existencia de una o varias de las fuentes de ansiedad internas al aprendiz anteriormente mencionadas, que se pueden considerar las “causas raíz” del problema.

Asimismo, el no comprender todo lo que dice el profesor en la lengua meta, el número elevado de alumnos en los grupos-clase y la falta de cohesión de los mismos pueden actuar como “factores que acentúan” la ansiedad lingüística de los estudiantes.

Por último, cabe mencionar que también pueden existir otras causas de este tipo de ansiedad, menos generalizadas que las anteriores de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, que son: el recuerdo de experiencias negativas en otros entornos de aprendizaje de inglés en los que el alumno puede haber sufrido burlas por parte de compañeros o no haberse sentido apoyado por el profesor; la percepción de no avanzar en la lengua meta; la baja autoestima, ya sea de tipo general o específica y la realización de ejercicios de *listening*, *reading* o *writing*.

- **Objetivo específico 2.** Profundizar y comprender, desde los discursos de los alumnos y profesores, qué implicaciones tiene el fenómeno de la ansiedad lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La presente investigación analizó las consecuencias de la ansiedad lingüística en el contexto de estudio. Los resultados alcanzados pusieron de manifiesto que este tipo de ansiedad puede repercutir de diversas maneras en el estudiante de Magisterio y también en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés.

En primer lugar, se puede destacar su efecto inhibitorio de la participación del alumno cuando se trata de llevar a cabo actividades de producción oral en inglés ante todos los compañeros y el profesor (lectura en voz alta, intervenciones orales para la corrección o puesta en común de ejercicios, presentaciones, etc.). En algunas ocasiones, la ansiedad lingüística puede llevar al alumno a no acudir a las sesiones lectivas.

Asimismo, cabe resaltar la interferencia que la ansiedad lingüística puede ejercer en el correcto desempeño del alumno en el aula que, a veces, puede traducirse

en experiencias de *bloqueo* a la hora de utilizar oralmente la lengua meta inglés. Por este motivo, los estudiantes pueden sentir preocupación y temor a que la ansiedad lingüística perjudique la calidad de su producción oral en la correspondiente prueba de evaluación de la asignatura y, consecuentemente, su calificación.

Por otra parte, es muy significativo el efecto negativo que este tipo de ansiedad puede ejercer sobre la dimensión afectiva del estudiante, principalmente, sobre su autoeficacia y, en segundo término, sobre su autoestima, motivación y sentimientos y pensamientos hacia la asignatura. No obstante, se estima que sería conveniente profundizar más en cómo se ve afectada la motivación y la autoestima del alumno, ya que en esta investigación se encontró que, en uno de los casos de estudio, los alumnos aludieron al efecto negativo que tenía este tipo de ansiedad sobre su nivel de motivación hacia el aprendizaje de inglés en la asignatura y, en el otro caso, este aspecto no fue tan relevante como la disminución que suponía la ansiedad lingüística sobre la autoestima.

También hay que señalar que la ansiedad lingüística puede obstaculizar el aprendizaje y la adquisición de la lengua meta. Sin embargo, este aspecto no fue, a nivel general, uno de los más destacados por los alumnos de los casos y ninguna de las cuatro docentes se refirió al mismo. Además, el hecho de que algunos estudiantes ansiosos puedan reaccionar dedicando más tiempo de estudio y práctica a la lengua inglesa podría interpretarse como un efecto positivo sobre el aprendizaje que debiera ser comprobado en futuras investigaciones.

Aparte de los efectos que la ansiedad lingüística puede tener sobre el alumno ansioso, también se interpreta que esta puede obstaculizar el adecuado desarrollo de algunas actividades de aula y afectar también a los estudiantes no ansiosos, así como a las docentes, para quienes la presencia de este tipo de ansiedad en clase podría exigir un esfuerzo adicional en su competencia interpersonal, es decir, a la hora de dinamizar la participación del alumno en algunas tareas de trabajo en gran grupo. Además, se considera que la ansiedad lingüística puede llegar a dificultar la correcta evaluación de la competencia del alumno en la lengua meta, especialmente en cuanto a la destreza de producción oral se refiere.

Respecto a otros efectos de este tipo de ansiedad que podrían ser calificados como menos generales, según los hallazgos de esta investigación, se encuentran: el malestar físico y psíquico que pueden llegar a experimentar algunos estudiantes; el *bloqueo* a la hora de comprender el discurso en inglés del docente y el sentimiento de frustración en relación con el aprendizaje de la lengua meta.

En conclusión, los resultados de esta Tesis Doctoral indican como consecuencias negativas más importantes de la ansiedad lingüística en el escenario de estudio las que recaen sobre el comportamiento del estudiante en el aula y su nivel de eficacia autopercebida.

- **Objetivo específico 3.** Descubrir estrategias —ya sean cognitivas, comportamentales, organizativas, formativas, discursivas, didácticas o emocionales— tanto de alumnos como de profesores, que puedan ser efectivas para evitar o reducir este tipo de ansiedad con el fin de favorecer el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el entorno de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación apuntan a que en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, pueden ser bastantes los alumnos que no empleen ningún tipo de estrategia para gestionar o reducir su ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés. Asimismo, se puede afirmar que entre las estrategias que utilizan los estudiantes se encuentran: la intensificación de la preparación de la asignatura; la práctica de la lengua meta, fuera del aula, con el fin de mejorar las distintas destrezas y, la preparación del discurso oral en inglés en situaciones de clase en las que el alumno tiene que intervenir delante de todos los compañeros y el profesor.

Por otro lado, los resultados de esta Tesis Doctoral han permitido constatar que cuando los profesores muestran una actitud empática, de apoyo y ánimo constante hacia el alumnado alivian el nerviosismo que estos puedan experimentar en el aula. Además, los resultados alcanzados han aportado otras estrategias por parte del docente que pueden resultar efectivas en el escenario de estudio y que se refieren a:

- Propiciar un ambiente de aula agradable y tranquilo.
- Aplicar niveles de exigencia progresivos en el aula.
- Cuidar la forma de corregir los errores de los estudiantes, llamando la atención, de forma selectiva, sobre lo que es más relevante, siempre colectivamente, sin interrumpir a los alumnos y restando importancia a los fallos cometidos.
- Emplear el *feedback* o refuerzo positivo para incrementar el nivel de autoeficacia de los estudiantes.
- Informar convenientemente a los alumnos de la estructura y características de las diferentes pruebas de evaluación de la asignatura.

- Organizar las dinámicas de aula de tal manera que los alumnos puedan disponer de tiempo para preparar su intervención oral cuando tengan que dirigirse a toda la clase. A este respecto, Skehan (1998) y Willis (1996) enfatizan la importancia que la teoría cognitiva concede al tiempo de planificación de las intervenciones orales, debido a que la capacidad de procesamiento (*working memory*) del alumno es limitada y no le permite sin preparación ser fluido y preciso a la vez.
- Tener en cuenta que las actividades de producción oral que se llevan a cabo en parejas o grupos reducidos resultan menos estresantes para los aprendices y favorecen sus interacciones en la lengua meta.
- Realizar cierta adaptación metodológica cuando la competencia real del alumnado sea inferior a la requerida en la asignatura.

Por último, hay que señalar que las profesoras de los dos casos de estudio valoraron las horas lectivas dedicadas a la preparación del examen de expresión oral (T6) como una estrategia efectiva para disminuir la ansiedad lingüística, alegando que reducen la incertidumbre ante dicha prueba. Asimismo, otorgaron gran valor a las actividades que resultan motivadoras para los estudiantes.

En cuanto a permitir que la participación del alumno sea voluntaria en tareas de expresión oral ante el gran grupo como estrategia para reducir este tipo de ansiedad, los resultados respecto a su conveniencia fueron contradictorios.

Por un lado, una de las cuatro docentes consideraba que esta práctica reducía el nerviosismo de los alumnos, lo que coincidía con la declaración hecha por varios estudiantes de que para evitar la ansiedad lingüística en el aula el profesor no debía presionar al alumno. Coincidió también con la posibilidad de que los participantes del caso A —al parecer, con intervenciones más dirigidas— presentaran, por ello, un nivel general de ansiedad lingüística más elevado que los participantes del caso B, a los que impartía docencia la profesora mencionada.

Por otro lado, la práctica oral continuada ante la clase —de acuerdo con el valor que se atribuyó a la práctica como mecanismo para reducir este tipo de ansiedad— puede conducir a niveles de ansiedad lingüística más reducidos, lo que aconseja que el docente solicite la intervención a los alumnos que de otra forma no participarían. De esta manera, se puede concluir que a este respecto es necesaria una mayor profundización para conocer cuál sería el equilibrio adecuado entre participación voluntaria y solicitud de intervención al alumno por parte del docente.

En línea con lo anterior, los resultados de este trabajo señalan la conveniencia de indagar también en futuras investigaciones sobre el punto de equilibrio entre dos estrategias opuestas para generar una atmósfera de aula libre de estrés: la de permitir la agrupación voluntaria de los alumnos a la hora de llevar a cabo en el aula las diferentes actividades programadas y la de organizar los grupos de trabajo no siempre con los mismos compañeros, a fin de favorecer la cohesión del grupo-clase y, con ello, reducir la ansiedad lingüística del alumno cuando interviene ante toda la clase.

Al margen de las estrategias expuestas, utilizadas por las docentes o los discentes de los casos de estudio, se encontraron una serie de *estrategias potenciales* cuya verdadera efectividad en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza queda pendiente de comprobación. De todas estas estrategias, las propuestas en las que coincidieron algunos de los alumnos y las cuatro profesoras se consideran las de mayor interés. En segundo lugar, siguen en importancia aquellas propuestas provenientes de los estudiantes que, en principio, no fueron cuestionadas por las profesoras. En tercer lugar, cabría reconsiderar como futura estrategia cierta propuesta realizada por varios alumnos sobre la que las profesoras de los casos se mostraron reticentes.

1) Estrategias sugeridas por alumnos y profesoras

- Potenciar la realización de actividades especialmente motivadoras para el alumnado en las que la lengua meta se utilice de manera funcional.
- Uso de películas o series subtituladas en inglés.
- Realización de juegos y actividades con herramientas TICs pero, de acuerdo con la opinión de las docentes, siempre y cuando estén bien estructurados.
- Acciones o prácticas para trabajar la cohesión del grupo-clase.
- Explicación más detallada de la estructura de las pruebas de evaluación.
- Potenciar las actividades activas y participativas.
- Organizar la asignatura para que sea impartida en grupos divididos o grupos más pequeños.

2) Estrategias sugeridas por los alumnos

- Realizar más pruebas de evaluación durante el semestre.
- Formar grupos de conversación coordinados por los profesores.

- Actividades fuera del aula como talleres o excursiones realizados íntegramente en inglés.
- Organizar la comunicación por escrito con personas de otros países.
- Constituir los grupos de trabajo en función del nivel de competencia en la lengua meta.
- Visualizar películas o series subtituladas en inglés fuera del aula para trabajar sobre su contenido en clase, dinámica que encaja con el modelo pedagógico *Flipped Classroom*.

3) Estrategia sugerida por los alumnos cuestionada por las profesoras

- Prestar una mayor atención a la gramática de la lengua inglesa en el aula.
- **Objetivo complementario.** Contrastar las opiniones y percepciones de los alumnos y profesores sobre el fenómeno de la ansiedad ante el aprendizaje de inglés en el contexto de estudio.

En esta Tesis Doctoral, se confrontaron las opiniones y percepciones de los alumnos y las profesoras en torno a la ansiedad lingüística en el marco de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Respecto a las fuentes de este tipo de ansiedad, ambos colectivos coincidieron en señalar que tanto los ejercicios en los que los alumnos tenían que expresarse en inglés delante de toda la clase como las pruebas de evaluación orales estaban directamente relacionados con las experiencias de ansiedad lingüística del alumnado. Al margen de estas actividades, los alumnos apuntaron, además, que los ejercicios de comprensión oral y de comprensión y expresión escritas también podían, en menor medida, generar nerviosismo. Sin embargo, este aspecto no fue destacado por las docentes.

En lo que concierne a las cuatro causas más importantes de la ansiedad lingüística señaladas por los alumnos de los casos —la forma de ser del alumno, su bajo nivel de competencia en inglés, su temor general a hablar en público y su miedo a una evaluación negativa por parte de los compañeros y el profesor— es significativo que, únicamente, una de las docentes fuera consciente del papel clave que el temor a quedar en ridículo ante los otros jugaba en el nerviosismo experimentado por los alumnos. Por otro lado, las docentes no percibieron que parte de la inquietud de algunos alumnos provenía de no entender su discurso oral en inglés.

Respecto a las consecuencias de la ansiedad lingüística, si bien estudiantes y docentes destacaron el efecto inhibitor en la participación de los alumnos en el aula en tareas que implicaban expresarse ante toda la clase, los estudiantes apuntaron un mayor número de efectos que las profesoras, así mismo dieron más importancia a la repercusión negativa sobre su autoeficacia, autoestima y motivación. En cuanto al efecto de la ansiedad lingüística sobre el aprendizaje de la lengua meta, fueron varios los alumnos que aludieron a la incidencia negativa de esta. En contraposición, ninguna de las cuatro docentes participantes señaló este efecto.

Por otro lado, las dos profesoras participantes del caso B manifestaron que la ansiedad lingüística parecía conllevar un comportamiento más disciplinado por parte de los estudiantes en clase.

En conclusión, dado que puede resultar difícil para los docentes percibir el alcance de la ansiedad lingüística de sus aulas, principalmente en lo referido a los efectos negativos que puede tener sobre la esfera emocional del alumno y sobre su aprendizaje de la lengua meta, sería conveniente trasladar a todo el profesorado la importancia de este tipo de ansiedad con vistas a que la tengan presente en sus programaciones y práctica docente.

7.2. Limitaciones del estudio

Todo trabajo de investigación encuentra ciertas limitaciones en el proceso que hacen que el estudio no se pueda llevar a cabo de una forma óptima. A continuación, se comentan las limitaciones del trabajo presentado en esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, se puede considerar que el número de 63 alumnos y 4 docentes participantes en la investigación es limitado, por lo que resultaría interesante llevar a cabo nuevos estudios contando con más participación. De esa manera, los patrones encontrados quedarían reforzados y, al mismo tiempo, tendrían cabida las peculiaridades de más alumnos.

En segundo lugar, hay que señalar que el hecho de no haber aplicado el cuestionario a los alumnos participantes una vez finalizada la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, pudo dejar al margen algunos comentarios de los mismos relativos a las últimas sesiones lectivas y a sus experiencias en relación con la realización de las diferentes pruebas de evaluación. Sin embargo, esta limitación se

puede justificar si se contempla que si se hubiera dejado la recogida de datos para los últimos días de clase, cuando se preveía una presencia notablemente inferior de estudiantes en el aula, el número de respuestas al cuestionario podría haber sido menor.

Por otro lado, una vez aplicado dicho cuestionario no hubo oportunidad, al estar en la recta final del curso, de seguir recabando datos de los alumnos que permitieran seguir profundizando en ciertos aspectos de su ansiedad lingüística. Por ejemplo, hubiera sido interesante conocer, respecto a la personalidad del alumno, qué otros rasgos además de la timidez y el perfeccionismo encontrados, podían influir en las experiencias de este tipo de ansiedad de los alumnos, ya que fueron muchas las alusiones hechas por estudiantes y profesoras a *la forma de ser del alumno* como causa de su ansiedad ante el inglés, pero que no llegaron a concretarse en ningún rasgo.

Del mismo modo, tampoco se pudo profundizar en qué sentido un grupo considerable de alumnos se refería a la gramática como forma de favorecer el aprendizaje de inglés en un clima distendido.

Estas y otras cuestiones dejan abiertos nuevos caminos para seguir investigando sobre la ansiedad lingüística en el contexto de la Facultad de Educación de Zaragoza, tal como se expone en el Apartado 7.3.2.

7.3. Perspectivas de futuro

7.3.1. Implicaciones y orientaciones pedagógicas

La constatación de la existencia de ansiedad lingüística en las aulas de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y las consecuencias que esta puede conllevar implica que este factor debería recibir una mayor atención que la que se le ha concedido hasta la fecha.

A partir de las conclusiones de esta investigación expuestas anteriormente, se aportan una serie de orientaciones pedagógicas que tienen por objetivo contribuir a que las aulas en las que se aprende inglés como lengua extranjera en dicho contexto sean emocionalmente seguras.

7.3.1.1. Orientación pedagógica general

Considerar el factor ansiedad lingüística en los programas de los Grados en Magisterio, de tal manera que esté contemplado en la metodología y, a la vez, tenga importancia en los contenidos del currículo de los futuros maestros

Tal y como se ha comentado en la justificación de esta Tesis Doctoral, en el contexto universitario de los estudiantes que se están preparando para ser maestros, la consideración de la ansiedad lingüística tiene una importancia doble ya que, por un lado, los alumnos de Magisterio deben aprender a gestionar este tipo de ansiedad como aprendices de la lengua extranjera y, por otro, como futuros maestros. Por ello, y de acuerdo con Aydin (2016), Kralova et al. (2017), Tum (2012) o Yoon (2012), se considera que la ansiedad lingüística debe ser abordada en los programas de formación universitaria de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria y recibir la misma atención que se otorga a otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje como la motivación del alumno. De esta manera, los estudiantes podrán contar con herramientas adecuadas para evitarla o reducirla en su futura labor docente.

Asimismo, la metodología empleada en las aulas debe tener en cuenta la posible presencia de este tipo de ansiedad y sus efectos. De otro modo, podría resultar un problema menos visible y que, ante la falta de un reconocimiento explícito, no se articularan las suficientes medidas correctoras. A este respecto, y teniendo presente que en esta investigación los estudiantes asociaron más causas y consecuencias a su ansiedad lingüística que las percibidas por las profesoras, podría ser interesante que el docente recogiera información de sus alumnos para tener una visión global de la realidad de su aula en relación con este tipo de ansiedad.

7.3.1.2. Orientaciones pedagógicas específicas

De acuerdo con las conclusiones alcanzadas sobre las posibles fuentes de la ansiedad lingüística en el contexto de los Grados de Magisterio, se considera pertinente realizar una serie de sugerencias más concretas. Las dos primeras, dirigidas principalmente a las instituciones universitarias competentes y el resto, destinadas a que sean tenidas en cuenta esencialmente a nivel de aula.

Brindar oportunidades para mejorar la competencia comunicativa de hablar en público

Dado que un número importante de alumnos —el 50,33% de los alumnos del caso A y en el 41,38% de los del caso B— indicaron como una de las causas de su ansiedad lingüística su temor general a hablar en público, podría ser conveniente que, por ejemplo, la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza contemplara la posibilidad de ofrecer a su alumnado talleres o cursos específicos destinados a mejorar la competencia comunicativa a la hora de dirigirse a un público amplio. Sentirse competente a la hora de expresarse delante de los demás por contar con estrategias así como con cierta práctica oral podría disminuir la ansiedad lingüística experimentada por algunos alumnos en las clases de inglés. Además, el desarrollo de esta competencia comunicativa aportaría a los estudiantes de Magisterio ventajas más amplias que su utilidad en las asignaturas de lenguas extranjeras, habida cuenta que su profesión les va a requerir dirigirse a los estudiantes en el aula, a los padres de los alumnos en diversos tipos de reuniones y a los propios compañeros de trabajo en las sesiones de los claustros, por ejemplo.

Brindar oportunidades para mejorar la destreza de expresión oral en inglés

Como se ha concluido en este trabajo, otra de las principales fuentes de la ansiedad lingüística de los futuros maestros en el contexto de estudio puede ser su insuficiente destreza de expresión oral en inglés, motivada en parte, por la falta de práctica en las etapas de formación previas a la universitaria. Por ello, se propone que se estudie la posibilidad de brindar a los alumnos, principalmente de nuevo ingreso, oportunidades extra o complementarias a las ya incluidas en el programa de los Grados en Magisterio para la práctica de la expresión oral en inglés (grupos de conversación dirigidos, teatro —cuyo valor destaca Atas (2015)—, cine fórum, etc.).

Aumentar la autoeficacia de los alumnos

Dörnyei (1994) señala que para que aumente la autoeficacia de los alumnos y, de esta forma, puedan ser más tolerantes con sus errores, es conveniente que el profesor proporcione a los estudiantes oportunidades de éxito en la lengua meta a través de la realización de tareas que les resulten significativas y alcanzables.

Identificar aquellos perfiles de personalidad del alumnado más vulnerables a la ansiedad lingüística

Es importante que los profesores de idiomas contemplen la posibilidad de que determinados perfiles de personalidad pueden ser más vulnerables a experimentar ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera. Si bien, los docentes identifican que los rasgos de timidez e inseguridad pueden estar relacionados con este tipo de ansiedad, es conveniente que contemplen también la posibilidad de que alumnos con buena competencia en la lengua meta y una personalidad perfeccionista sean susceptibles de experimentar ansiedad lingüística.

Favorecer la cohesión del grupo-clase

De acuerdo con Dörnyei (2001) “que una clase se convierta o no en una comunidad cohesionada no es solo cuestión de suerte. Hay una serie de factores específicos que pueden contribuir positivamente a este proceso y muchos de ellos están dentro del control del docente” (p. 43). Algunos factores o líneas de acción de las citadas por este autor que se consideran adecuadas para trabajar la cohesión de los grupos-clase dentro del contexto de estudio con el fin de contribuir a evitar o disminuir la posible ansiedad lingüística del alumnado son las siguientes:

- Utilizar a principio de curso actividades para “romper el hielo”, que sirvan para que los alumnos se conozcan (personalizar algunas de las tareas haciendo que incluyan algún tipo de información personal, etc.).
- Plantear tareas en las que los estudiantes deban colaborar, como son las actividades de resolución de problemas o trabajo por proyectos. En este punto, cabría considerar también las propuestas de actividades de aprendizaje cooperativo que realiza Arnold (2000, pp. 246-249).
- Lograr que el trabajo en el gran grupo resulte gratificante porque cuanto más se disfruta más aumenta el deseo del alumno de formar parte de la clase.
- Finalizar con éxito las tareas realizadas a nivel de grupo-clase y propiciar un sentimiento de logro grupal.
- Realizar juegos en los que unos grupos pequeños compitan contra otros.

Dörnyei (2001) también alude a la importancia de favorecer la proximidad e interacción entre estudiantes. Por ejemplo, haciendo que los alumnos cambien de lugar en el aula y trabajen con distintas parejas y grupos o incluso proponiendo

actividades extracurriculares. En relación con este aspecto y tal como se ha indicado anteriormente, los resultados de la presente investigación indican que sería conveniente indagar con mayor profundidad para encontrar, dentro de este contexto de los Grados en Magisterio, el punto de equilibrio entre permitir la agrupación voluntaria de los alumnos y organizar los grupos de trabajo con diferentes miembros a la hora de realizar las actividades de aula.

Comprobar que el alumno comprende el discurso oral del profesor en inglés

El hecho de que varios participantes experimentaran ansiedad lingüística en el aula debido a no comprender el discurso oral de las docentes en inglés indica que sería recomendable articular mecanismos para valorar hasta qué punto los estudiantes encuentran problemas en este sentido. Hay que señalar, en línea con lo que apunta Vogely (1998), que la ansiedad del alumno motivada por la falta de comprensión oral es difícil de detectar. De esta forma, por ejemplo, la utilización de un *one minute paper*¹⁷¹ después de las primeras sesiones lectivas serviría para obtener conocimiento sobre el nivel de comprensión de los alumnos con respecto al discurso del profesor.

Por otro lado, a partir de las conclusiones alcanzadas en esta investigación sobre estrategias efectivas en el contexto de estudio, se recomienda que sea considerada a nivel de aula la lista de prácticas llevadas a cabo por las docentes participantes.

Considerar las siguientes prácticas de aula llevadas a cabo por las docentes participantes en esta investigación

De forma resumida, las prácticas docentes recomendadas para el aula son:

- Propiciar que la atmósfera del aula sea agradable y tranquila.
- Mostrar una actitud de comprensión, apoyo y ánimo constante al alumnado. Incluir en el estilo de enseñanza un *perfil facilitador*, de acuerdo con la clasificación de Grasha (2002).
- Aumentar el nivel de exigencia en el aula de forma progresiva.

¹⁷¹ *One minute paper* es un método utilizado en el aula por parte del profesor para obtener *feedback* de los alumnos sobre su docencia. La técnica, a grandes rasgos, consiste en pedir a los alumnos al final de la sesión lectiva que contesten por escrito a una, dos o tres cuestiones brevemente. Con las respuestas el docente obtiene retroalimentación inmediata de la sesión.

- Cuidar la forma de corregir los errores para que no resulten un elemento desmotivador o interfiera en el nivel de autoeficacia del alumno.
- Emplear el refuerzo positivo para aumentar la percepción de autoeficacia del estudiante.
- Informar convenientemente a los alumnos sobre en qué consisten las pruebas de evaluación y permitirle que se familiarice con la realización de dichas pruebas.
- Planificar las tareas de aula de tal forma que el alumno pueda preparar siempre sus intervenciones orales cuando deban ser realizadas ante toda la clase.
- Aprovechar el potencial del trabajo en parejas o pequeños grupos para favorecer las interacciones orales de los estudiantes en la lengua inglesa sin que experimenten nerviosismo.
- Contemplar la posibilidad de realizar cierta adaptación metodológica cuando sea necesario debido a que el nivel general del alumnado resulte ser inferior al requerido para cursar la asignatura.
- Procurar el equilibrio más adecuado entre la participación voluntaria del alumno y la solicitud de intervención por parte del profesor, así como entre la agrupación voluntaria o dirigida a la hora de formar las parejas o grupos reducidos para trabajar en las diferentes tareas o actividades de aula.
- Buscar las mejores opciones para motivar al alumnado. Para ello, se puede tener en cuenta la batería de propuestas de Dörnyei (1994, pp. 280-282).

7.3.2. Prospectiva investigadora

En las investigaciones de corte cualitativo es habitual que la búsqueda, desde una perspectiva holística, de respuestas a un fenómeno en una realidad concreta, dé una serie de resultados al tiempo que genera otros tantos interrogantes. En este sentido, como se ha ido plasmando, la presente investigación abre toda una serie de caminos que explorar para profundizar en la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza para, con ello, contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera en dicho contexto. Los caminos abiertos para futuras investigaciones son valorados como una de las fortalezas de esta Tesis Doctoral.

Las propuestas de investigación que se realizan a continuación se centran en el escenario estudiado; si bien se recuerda que, conforme al criterio de transferencia,

el posible conocimiento alcanzado serviría no solo en este escenario, sino que también podría tener aplicaciones útiles en otros ámbitos semejantes de enseñanza de idiomas.

Propuestas de investigación para complementar los hallazgos de este trabajo

En el presente trabajo, se ha investigado el fenómeno de la ansiedad lingüística en relación con los futuros maestros y dentro del contexto de la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*. Por tanto, sería interesante indagar en dicho fenómeno respecto a otras asignaturas de inglés, incluido el *practicum* para valorar la ansiedad ante la enseñanza de la lengua, así como en los Grados en Magisterio impartidos en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Para ello, la presente investigación proporciona una serie de instrumentos de partida con los que recoger las vivencias y opiniones de profesores y estudiantes, así como un modelo explicativo de referencia.

La obtención de nuevos hallazgos en el ámbito de actuación de la formación de maestros de la Universidad de Zaragoza podría servir para orientar la puesta en marcha en las correspondientes Facultades de Zaragoza, Huesca y Teruel de un programa de actuaciones conducente a evitar o disminuir la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en dichos escenarios.

Enlazando con lo anterior, una de las futuras líneas de investigación que se considera especialmente relevante es la referida a la evaluación profunda de estrategias concretas para la gestión o la reducción de este tipo de ansiedad. A este respecto, la presente Tesis Doctoral aporta una serie de estrategias que pueden ser el punto de partida en esta línea de estudio.

Propuestas de investigación destinadas a profundizar en los hallazgos de este trabajo

En cuanto a las líneas de investigación para el futuro que se proponen de forma más concreta, cabría indagar en relación con los siguientes aspectos a los que se ha ido haciendo referencia a lo largo de este capítulo de conclusiones:

- El alcance de la influencia de la ansiedad lingüística en las diferentes pruebas de evaluación y, en especial, en la realización del examen de producción oral.

- Los rasgos de la personalidad del alumno, además de la timidez, inseguridad y el perfeccionismo, que pueden estar relacionados con el nerviosismo que este experimente en las clases de idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Las razones por las que algunos estudiantes cuando llegan a la Facultad de Educación de Zaragoza insisten en la conveniencia de trabajar la gramática de la lengua inglesa después de tantos años de formación previa en la misma. Sería interesante conocer si la base gramatical resulta ser un apoyo relevante que reduce la ansiedad lingüística del estudiante ante la expresión oral en la lengua inglesa o si por el contrario se debe a las expectativas de los estudiantes basadas en experiencias previas en entornos de instrucción de tipo tradicional.
- Las causas que generan ansiedad lingüística en los futuros maestros cuando se realizan tareas de comprensión y expresión escrita. Debido a que las vivencias de ansiedad lingüística de los alumnos participantes se relacionaron principalmente con las tareas orales sus discursos se centraron en esas tareas. Por ello, se considera interesante explorar dónde radican las causas de la ansiedad lingüística de los estudiantes de Magisterio cuando leen o redactan en la lengua extranjera inglés. Probablemente, estas fuentes serán más sencillas de gestionar ya que provocan menos ansiedad que el miedo general a hablar en público o el temor a quedar expuesto ante los compañeros de aula y el profesor.
- El alcance del efecto negativo de la ansiedad lingüística sobre la motivación y la autoestima del alumno.
- La repercusión que tiene el estudio extra, motivado por la ansiedad lingüística experimentada, sobre el aprendizaje de la lengua meta inglés.
- El correcto uso y equilibrio de las siguientes estrategias destinadas a disminuir la ansiedad lingüística de los alumnos. Por un lado, permitir que los alumnos participen ante el grupo-clase de forma voluntaria frente a dirigir sus intervenciones orales ante el gran grupo para que todos ellos practiquen la producción oral. Por otro, permitir que los estudiantes elijan a los compañeros con los que trabajar las actividades de aula frente a la estrategia de dirigir la constitución de los pequeños grupos y parejas para que los alumnos no trabajen siempre con los mismos compañeros.

La idea última con la que se quiere cerrar esta Tesis Doctoral es que la investigación realizada aporta visibilidad a la relevancia de construir conocimiento en torno a la ansiedad lingüística para poder contribuir a lograr aulas emocionalmente seguras en las que los futuros maestros puedan aprovechar y disfrutar al máximo, tanto las oportunidades de aprendizaje de la lengua extranjera, como las oportunidades de aprendizaje para la enseñanza de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmad, I. S., Al-Shboul, M. M., Nordin, M. S., Rahman, Z. A., Burhan, M. & Madarsha, K. B. (2013). The potential sources of foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: a theoretical framework. *English Language Teaching*, 6(11), 89.
- Alcalde-Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-24.
- Alonso, C., Gallego, M. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013a). Foreign Language Anxiety and Achievement: Systematic Review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2). <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v3n2p32>
- Anandari, C. L. (2015). Indonesian EFL Students' Anxiety in Speech Production: Possible Causes and Remedy. *TEFLIN Journal*, 26(1), 1-16.
- Arnaiz-Castro, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 5-26.
- Arnaiz-Castro, P., & Guillén, F. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Anales de psicología*, 29 (2), 335-344.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de Linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 144. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En Lorenzo Berguillos, F. y Ruhstaller, S. (Coord.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Azpúrua, F. J. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 25-35.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos. California: Sky Oaks Productions.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington, DC: Winston and Sons.
- Aydin, S. (2008). An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal*, 421- 444.
- Aydin, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137.
- Aydin, S. (2016). A Qualitative Research on Foreign Language Teaching Anxiety. *The Qualitative Report*, 21(4), 629-642. Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/2>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]. *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664-675.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: ISTE.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Briesmaster, M. & Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSSETs' anxiety levels. *System*, 49, 145-156.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, N.Y: Longman.
- Cakici, D. (2016). The Correlation among EFL Learners' Test Anxiety, Foreign Language Anxiety and Language Achievement. *English Language Teaching*, 9 (8), 190-203.
- Callejo, J. (2009). (Coord.). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. En N.L. Gage (Ed.), *Handbook for research on teaching*. Chicago. IL: Rand McNally.
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J.J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6 (1), 14-21.
- Capan, S. A., & Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.

- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.
- Cerdas Ramírez, G. y Ramírez Acosta, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 297-316.
- Ceular, C. (1993). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. En García Hoz (Coord.). *Tratado de Educación Personalizada. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 153 - 161. doi: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x
- Cheng, Y-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and Preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49(2), 417-446.
- Chilingaryan, K. & Zvereva, E. (2017). Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, 1500 - 1504.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad* [E-Book]. Bilbao: Descleé de Brouwer. Biblioteca de Psicología. Recuperado de: https://www.srmcursos.com/archivos/arch_5847348cec977.pdf
- Clement, R. (1980). Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language. *Language: Social Psychological Perspectives*. Ed. H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith. Oxford: Pergamon, 147-154.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Craveri, A. M. y Anido, M. (2008). El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1, 43-65.

- Crichton, H., Templeton, B., & Valdera, F. (2014). Face values: the use of sensitive error correction to address adolescents' 'face' issues in the modern languages classroom. *The language Learning Journal*. Doi: 10.1080/09571736.2013.876090
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), 148-158.
- Curran, C. A. (1972). *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Del Moral-Barrigüete, C. (2010). *Enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto escolar: un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas* (Tesis Doctoral). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: DYKINSON.
- Del Val, C. (2009). La encuesta. En Callejo, J. (Coord.). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.

- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22.1, 23-42.
- Dewaele, J. M. & Furnham, A. (1999). Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research. In *Language Learning*, 49(3), 509-544.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2016). Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 18-29.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review* 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*, 9-42. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge (Taylor & Francis).

- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching: Motivation*. New York: Routledge.
- Duxbury, J.G., & Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of taiwanese and american universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.
- Effiong, O. (2015). Getting Them Speaking: Classroom Social Factors and Foreign Language Anxiety. *TESOL Journal*, 7(1), 132-161.
- Ekşi, G.Y., & Yakışık, B.Y. (2016). To Be Anxious or Not: Student Teachers in the Practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339.
- Elaldi, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Review*, 11(6), 219-228.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. New Zealand: Ministry of Education.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, 3-18.
- Elmenfi, F., & Gaibani, A. (2016). *The Role of Social Evaluation in Influencing Public Speaking Anxiety of English Foreign Language Learners at Omar Al-Mukhtar University*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED564038>
- Escobar-Urmeneta, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis: 39-77. Manuscrito de Escobar Urmeneta, 1-15. Recuperado de: http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90.

- Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia, (7)*, 1-4.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upperlevel classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals, 40*, 122-142. Doi:10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x
- Fallah, N. (2016). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis. *Educational Psychology, 1-12*. doi: 10.1080/01443410.2016.1149549
- Fang-peng, G., & Dong, Y. (2010). A study on college students' anxiety to spoken English. *Canadian Social Science, 6(2)*, 95-101.
- Fernández-Abascal, E. G. (2000). *Psicología general. Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Fernández-Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: Reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE, 8*, 1-33.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorsky, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-anxious College Foreign Language Learners. *Modern Language Journal, 78*, 41-55.
- García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa, n° 19*.
- García-Laborda, J. (2002). *¿Cómo queremos que nos enseñen inglés? La variable actitudinal en la enseñanza y aprendizaje de inglés*. Albacete: Liberlibro.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London, ON: University of Western Ontario.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11. doi: 10.1017/S0261444800000045
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil-Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *IJES, International Journal of English Studies*, 13 (1), 51-68.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Monteaquedo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González- Rey, F. L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-24.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style* (2nd ed.). San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gregersen, T. (2007). Breaking the code of silence: a study of teachers' non-verbal decoding accuracy of foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 11(2), 209-221.

- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Guillén, R., Peñarrubia, C., Montero, J. y Adell, J.A. (2014). *Metodología cualitativa aplicada a las ciencias del deporte*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Haley, M., Romero, M., & Gelgand, J. C. (2015). Language Anxiety and Counseling Self-Efficacy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43 (3), 162-172.
- Han, J., & Jung, J. (2007). Patterns and preferences of corrective feedback and learner repair. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 23, 243-260.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378.
- Hernández-Reinoso, F.L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/950>
- Hernández-Rojas, B. (2004). Sobre la afectividad y la enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Relingüística Aplicada*, 1. Recuperado de: <https://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/950>
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96, ii, 170-189.
- Hismanoglu, M. (2013). Foreign language anxiety of English language teacher candidates: A sample from Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 930-937.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986, 1992). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Honey, Ardingly House.
- Honey, P. & Mumford, A. (1995). *Using Your Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey.

- Hooper Hansen, G. (2000). Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov. En Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154- 167.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsu, C. (2009). The relationship of trait anxiety, audience nonverbal feedback, and attributions to public speaking state anxiety. *Communication Research Reports*, 26, 237-246.
- Hsu, C. & Huang, I. (2017). Are International Students Quiet in Class? The Influence of Teacher Confirmation on Classroom Apprehension and Willingness to Talk in Class. *Journal of International Students*, 7(1), 38-52.
- Huang, H.-T. D., & Hung, S.-T. A. (2012). Comparing the effects of test anxiety on independent and integrated speaking test performance. *TESOL Quarterly*, 47(2), 244-269. <http://doi.org/10.1002/tesq.69>.
- Izadi, A., & Atasheneh, N. (2012). Communication apprehension in a foreign language: A case of Iranian EFL learners. *Advances in Asian Social Science*, 1, 79-81.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37, 431-435.
- Jung, C. G. (1964). *El yo y el inconsciente*. Barcelona: Miracle.
- Kabooha, R. H. (2016). Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-257.
- Kamarulzaman, M. H., Ibrahim, N., Yunus, M. M., & Ishak, N. M. (2013). Language Anxiety among Gifted Learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6 (3), 20-29.

- Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111.
- Katayama, A. (2007). Japanese EFL students' preferences toward correction of classroom oral errors. *Asian EFL Journal* 9(4), *Conference proceedings*: 289-305.
- Kavanoz, S. (2017). An Explanatory Mixed Method Study on Pre-Service Language Teachers' Communication Apprehension towards Their Instructors. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 631-650.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A., & Baig, M. N. (2011). An Investigation into the Causes of English Language Learning Anxiety in Students at Awkum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15 (0), 1600-1604. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.337>
- Kim, J.-H. (2000). Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Texas, Austin.
- Kim, J., (2005). The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 5 (2), 213-235.
- Kim, S. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42, 138-157. Doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01012.x
- Kim, S. Y., & Kim, J. H. (2004). When the learner becomes a teacher: Foreign language teaching anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, 59(1), 165-186.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*, 1 (Qualitative Research Methods Series). Newbury Park, California: Sage.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.025

- Kolb, D. A., McIntyre, J. M. & Rubin, I. M. (1974). *Organizational Psychology: A Book of Readings*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58, 258-265.
- Král'ová, Z. (2016). *Foreign Language Anxiety*. Pedagogická fakulta UKF v Nitre, Slovakia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312918924_Foreign_Language_Anxiety
- Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A. & Markechova, D. (2017). Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. *System*, 65, 49-60.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kunt, N., & Tım, D. Ö. (2010). Non-native student teachers' feeling of foreign language anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4672-4676. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.748
- Kurihara, N. (2008). Classroom anxiety: Changes in student attitudes in an English oral communication class in a Japanese senior high school. *The Language Teacher*, 32(1), 3-10.
- Lahuerta, A. C. (2014). Factors Affecting Willingness to Communicate in a Spanish University Context. *International Journal of English Studies*, 14 (2), 39-55.
- Lee, E. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78-95.
- Lin, G. H. C. (2008). Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 14, 113-131.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316. Doi:10.1016/j.system.2006.04.004
- Liu, M. (2007). Anxiety in Oral English Classroom: A Case Study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.
- Liu, M. (2009). *Reticence and anxiety in oral English lessons*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71-86. Doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition, en Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Lunin, M. & Minaeva, L. (2015). Translated Subtitles Language Learning Method: a New Practical Approach to Teaching English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 268 – 275.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of Form, Recasts and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51 (s1), 265–301.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán (2013), 112-120. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R., (1989). Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of literature. *Language Learning* 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. M., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P., & Devaele, J. M. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202–214. Doi:10.1016/j.system.2011.04.002
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Martínez, M. (1982). *La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método*. México, D.F.: Trillas.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martirossian, A., & Hartoonian, A. (2015). Lowering Foreign Language Anxiety through Self-Regulated Learning Strategy Use. *English Language Teaching*, 8(12), 209-222.
- McCroskey, J.C. (1984). The communication apprehension perspective, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*. California: Sage Publications.

- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- Merç, A. (2011). Sources of Foreign Language Students Teacher Anxiety: A Qualitative Inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 276–295.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. (La edición original es la del Consejo de Europa, 2001).
- Montes de Oca, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. *Revista Educación* 29(1), 59-71.
- Moreno-Bruna, A. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el “Sistema Motivacional del Yo” de Zoltán Dörnyei. Suplementos MarcoELE, 18. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>
- Nagahashi, T. L. (2007). *Techniques for Reducing Foreign Language Anxiety: Results of a Successful Intervention study*. Akita City: Akita University Press.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreignlanguage achievement. *The Journal of Educational Research*, 94, 3-15. Doi: 10.1080/00220670009598738
- Orejudo, S., Herrero, M.L., Ramos, T., Fernández, T. y Nuño, J. (2007). Evolución del miedo a hablar en público en estudiantes universitarios. Predictores de cambio a lo largo de un curso académico. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 89-102.

- Oxford, R. L. (1999a). "Style wars" as a source of anxiety in language classrooms. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.
- Oxford, R. L. (1999b). Anxiety and the language learner: new insights. In Jane Arnold (Ed.) *Affect in language learning*, 58-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ozturk, G., & Gurbuz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Özütürk, G., & Hürsen, Ç. (2013). Determination of English language learning anxiety in EFL classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1899-1907. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.055
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Pan, G., Zang, Y., & Wu, D. (2010). A survey of English learning motivation of students in Qingdao Agricultural University. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 151-156. doi:10.4304/jltr.1.2.151-156
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-593.
- Pantoja, A. M., Duque, L. I. y Correa, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista colombiana de educación*, 64.
- Pawlak, M. (2011). Anxiety as a factor influencing the use of language strategies. In M. Pawlak (Ed.), *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching*, 149-165. Berlin, Germany: Springer.
- Perdomo, B. (2014). Errors and oral error's treatment in the foreign language classroom: a review. *Educare*, 18 (2), 73-91.

- Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (Coord.) (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Phillips, E. (1992). The Effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42, 77-93. Doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x
- Pincheira, I. (2012). La gestión gubernamental de las emociones en el Chile neoliberal. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(1), 49-68.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviewers with highly anxious students. In Horwitz, E.K. and Young, D.J. (Eds.), *Language anxiety: From theory to research to classroom implications*, 101-108. New Jersey: Prentice Hall.
- Qashoa, S. H. H. (2014). English writing anxiety: alleviating strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 59-65.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Quintanilla, L. (2010). Investigación cualitativa: características, métodos y técnicas. En Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez Fernández, R., Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. *Fundamentos de Investigación en Psicología*. Madrid: Editorial UNED.
- Quintanilla, L. y Rodríguez Fernández, R. (2010). La encuesta. En Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez Fernández, R., Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. *Fundamentos de Investigación en Psicología*. Madrid: Editorial UNED.

- Ramos, S. (2017). The Impact of Speaking Component of an Institutional Test on Bilingual Students' Anxiety Level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 606-617.
- Reid, J. (2000). La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Reyes-Ticas, J. A. (2010). Trastornos de ansiedad guía práctica para diagnóstico y tratamiento. *Trastornos de ansiedad*. Recuperado de: <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/TrastornoAnsiedad.pdf>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ríos-Muñoz, D. (2006). Tipos psicológicos de profesores primarios innovadores: extroversión, sensación, pensamiento y juicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3-4, 103-128.
- Rodríguez, Y., & Delgado, V. (2008). Assessment of EFL classroom activities and instructors' personal characteristics and behaviors as sources o foreign language anxiety. *Saber - Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, Cumaná*, 20(2), 212 -224.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. y Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo-Quiles, O., Herrera-Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2), 133-154.

- Rojas, E. (1998). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rubio-Alcalá, F. (2002). Una forma de reducir la ansiedad en los exámenes orales de inglés como lengua extranjera: técnica de reevaluación positiva. *ELIA – Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 3, 173-185.
- Rubio-Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rubio-Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. En Ávila, J. (Coord.). *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*. Monográficos MarcoELE, 21.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, 15. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 21-31.
- Sadiq, J.M. (2017). Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 1-7.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Sánchez Solarte A.C., & Sánchez Solarte, A. (2017). From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategies on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *How*, 24(2), 160-178.
- Sato, K. (2003). Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication. Retrieved from ERIC database (ED475518).
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: EDULP.

- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874.
- Siagto-Wakat, G. (2016). Doodling the nerves: Surfacing language anxiety experiences in an English language classroom. *RELC Journal*, 1-15.
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E subjetividade*, 3 (1), 10-59.
- Silva, T. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlingüística*, 16(2), 1029-1039.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Soler, D. (2008). Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural. El profesor de español LE-L2: *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008. Coord. por Barrientos, A., Vol. 2, 2009, 819-834. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819.
- Spada, N. (1990). *Second Language Teaching Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75 (1), 3-16.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1996). Teachers' perceptions of students' foreign language academic skills and affective characteristics. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 172-185.

- Spielberger, C. D., Edwards, C. D. y Lushene, R. E. (1990). *Manual del Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC)*. Madrid: TEA.
- Stake, R. (1994). Case Studies, 236-247. In Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of Quality Research*. London: Sage.
- Stevick, E. W. (2000). La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Subaşı, G. (2010). What are the Main Sources of Turkish EFL Students' Anxiety in Oral Practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868.
- Suzuki, M. (2004). Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. *Columbia University Working papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4, 1-21.
- Taylor, S. y R. C. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terantino, J. (2014). Skype Videoconferencing for Less Commonly Taught Languages: Examining the Effects on Students' Foreign Language Anxiety. *Dimension*, 135-154. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080185.pdf>
- Teruel, M. P. (2009). A propósito del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 217-230.
- Toth, Z. (2007). Predictors of foreign-language anxiety: Examining the relationship between anxiety and other individual variables. In M. Nikolov & J. Horvath (Eds.), *UPRT: Empirical studies in English applied linguistics*, 123-148. Pécs, Hungary: Lingua Franca Csoport.
- Toth, Z. (2008). Foreign language anxiety - For beginners only? In M. Nikolov & J. Horvath (Eds.), *UPRT: Empirical studies in English applied linguistics*, 225-246. Pécs, Hungary: Lingua Franca Csoport.
- Toth, Z. (2010). *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars.

- Trang, T.T.T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching* 5 (1), 69-75.
- Trang, T. T. T., Baldauf, Jr. R. B., & Moni, K. (2013). Investigating the development of foreign language anxiety: an autobiographical approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 709-726, DOI: 10.1080/01434632.2013.796959
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44. <http://doi.org/10.5539/ies.v2n4p39>.
- Tum, D.O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055 - 2059.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villanueva, M. L. (2010). Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe. *Monográficos marcoELE*, 10, 243-262.
- Vogely, A. J. (1998), Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals* 31(1), 67–80.
- Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in mainland China (Doctoral dissertation, University of Victoria)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1828/787>
- Willis, J. (1996). *Framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wong, M. S. L. (2009). Language anxiety and motivation to learn English: A glimpse into the form 4 classroom. *Paper presented at the UPALS International Conference on Languages (Pulau Pinang, Malaysia, 27-28 May 2009)*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515046.pdf>.

- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Wörde, v. R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8 (1).
- Wu, W. (1994). *English language development in China*. Unpublished doctoral dissertation. University of Tasmania. Australia.
- Xu, R., & Li, Y. (2010). The effects of teachers' verbal behavior on students' anxiety based on the first-year college English classroom in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 250-253. Doi:10.4304/jltr.1.3.250-253
- Yalçın, Ö., & İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620- 2624.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183. Doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x
- Yetis, V.A. (2017). Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publishing.
- Yoon, T. (2012). Teaching English though English: exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099e1107.
- Young, D. J. (1986). *The relationship of anxiety and foreign language oral proficiency interview ratings*. Doctoral dissertation, Austin: University of Texas at Austin.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-53.
- Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*, 3-46. Boston: Heinle & Heinle.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-30.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.
- Zhou, Yan-Ping (1991). The effect of explicit Instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese Learners. In James, C. & Garrett, P. (eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

ENLACES WEB DE REFERENCIA

- https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/ (Centro Virtual Cervantes- Instituto Cervantes, Informes El Español, una Lengua Viva).
- <https://educacion.unizar.es/> (Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza).
- <http://portaltransparencia.unizar.es/titulaciones> (Universidad de Zaragoza. Portal de transparencia. Titulaciones).

ANEXOS

ANEXO 1

Planes de estudio vigentes de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza

**CONTENIDO PLAN DE ESTUDIOS “GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL”.
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.**

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA / (CRÉDITOS)	Carácter	Curso	Semestre
Formación general	Sociedad, familia y escuela	Educación social e intercultural (6)	Fb formación básica	1	1º
Formación general	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	La escuela infantil como espacio educativo (6)	Fb	1	1º
Didáctico disciplinar	Aprendizaje de la lengua castellana	Lengua castellana (6)	Fb	1	1º
Formación general	Observación sistemática y análisis de contextos	Observación en la escuela (6)	Fb	1	1º
Formación general	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Psicología del desarrollo I (6)	Fb	1	1º
<i>Formación general</i>	<i>Aprendizaje de la lengua extranjera</i>	<i>Elegir una: Alemán en Educación Infantil I Francés en Educación Infantil I Inglés en Educación Infantil I (6)</i>	<i>Fb</i>	<i>1</i>	<i>2º</i>
Formación general	Observación sistemática y análisis de contextos	Evaluación de contextos (6)	Fb	1	2º
Formación general	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Psicología de la educación (6)	Fb	1	2º
Formación general	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Psicología del desarrollo II (6)	Fb	1	2º
Formación general	Sociedad, familia y escuela	Sociología y psicología social de la educación (6)	Fb	1	2º
Formación general	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	El maestro en la escuela infantil (6)	Ob obligatoria	2	1º
Formación general	Infancia, salud y alimentación	Infancia, salud y alimentación (6)	Ob	2	1º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de la lengua castellana y literatura infantil	Literatura infantil y educación literaria (6)	Ob	2	1º
Prácticum	Prácticas escolares	Prácticas escolares I (6)	Pe Prácticas externas	2	1º
Formación general	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Prevención de las dificultades de aprendizaje (6)	Ob	2	1º

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA / (CRÉDITOS)	Carácter	Curso	Semestre
<i>Didáctico y disciplinar</i>	<i>Aprendizaje de la lengua extranjera</i>	<i>Elegir una: Alemán en Educación Infantil II Francés en Educación Infantil II Inglés en Educación Infantil II (6)</i>	Ob	2	2º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de las matemáticas	Didáctica de las matemáticas (6)	Ob	2	2º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza	Las ciencias de la naturaleza en la educación infantil (6)	Ob	2	2º
Formación general	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	Materiales y recursos didácticos (6)	Ob	2	2º
Formación general	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Trastornos del desarrollo (6)	Ob	2	2º
Formación general	La escuela de educación infantil	La escuela de educación infantil (10)	Ob	3	Anual
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de la lengua castellana y la literatura infantil	Didáctica de la lengua castellana en infantil (6)	Ob	3	1º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de las ciencias sociales	Didáctica de las ciencias sociales (6)	Ob	3	1º
Prácticum	Prácticas escolares	Prácticas escolares II (14)	Pe	3	1º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de la educación musical	Desarrollo de la expresión musical (6)	Ob	3	2º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de la educación física	Educación física en educación infantil (6)	Ob	3	2º
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de la educación plástica y visual	Educación visual y plástica (6)	Ob	3	2º
Formación general	Infancia, salud y alimentación	Psicología y salud infantil (6)	Ob	3	2º
Optatividad	ASIGNATURAS OPTATIVAS (30 CRÉDITOS)		Op Optativa	4	1º
Prácticum	Prácticas escolares	Prácticas escolares III (10)	Pe	4	2º
<i>Prácticum</i>	<i>Prácticas escolares</i>	<i>Elegir una en función de la mención elegida: (10)</i> <i>- Prácticas escolares IV</i> <i>- Prácticas escolares en atención a la diversidad</i> <i>- Prácticas escolares en educación bilingüe</i>	Pe	4	2º
Prácticum	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado (10)	Tg	4	2º

Elaboración propia. Fuente BOE nº 77, de 29 de marzo de 2014.

**CONTENIDO PLAN DE ESTUDIOS “GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA”.
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.**

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA / (CRÉDITOS)	Carácter	Curso	Semestre
Formación general	Procesos y contextos educativos	Currículo en contextos diversos (6)	Fb formación básica	1	1º
Formación general	Procesos y contextos educativos	La escuela como espacio educativo (6)	Fb	1	1º
Formación general	Procesos y contextos educativos	Maestro y relación educativa (6)	Fb	1	1º
Formación general	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Psicología de la educación (6)	Fb	1	1º
Formación general	Sociedad, familia y escuela	Sociología y psicología social de la educación (6)	Fb	1	1º
<i>Didáctico disciplinar</i>	<i>Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera</i>	<i>Elegir una: (6)</i> <i>Alemán en Educación Primaria I</i> <i>Francés en Educación Primaria I</i> <i>Inglés en Educación Primaria I</i>	<i>Fb</i>	<i>1</i>	<i>2º</i>
Formación general	Sociedad, familia y escuela	Educación social e intercultural (6)	Fb	1	2º
Formación general	Procesos y contextos educativos	La educación en la sociedad del conocimiento (6)	Fb	1	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana	Lengua castellana (6)	Fb	1	2º
Formación general	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Psicología del desarrollo (6)	Fb	1	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	Didáctica del medio físico y químico (6)	Ob Obligatoria	2	1º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la educación plástica y visual	Educación visual y plástica (6)	Ob	2	1º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y literatura	Fundamentos de literatura española (6)	Ob	2	1º
Prácticum	Prácticas escolares	Prácticas escolares I (6)	Pe Prácticas externas	2	1º
Formación general	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Procesos evolutivos y diversidad (6)	Ob	2	1º
<i>Didáctico disciplinar</i>	<i>Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera</i>	<i>Elegir una: (6)</i> <i>Alemán en Educación Primaria II</i> <i>Francés en Educación Primaria II</i> <i>Inglés en Educación Primaria II</i>	<i>Ob</i>	<i>2</i>	<i>2º</i>
Formación general	Procesos y contextos educativos	Atención a la diversidad (6)	Ob	2	2º

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA / (CRÉDITOS)	Carácter	Curso	Semestre
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	Didáctica de la aritmética I (6)	Ob	2	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	Didáctica de las ciencias sociales I (6)	Ob	2	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y literatura	Literatura infantil y juvenil (6)	Ob	2	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la educación física	Educación física en educación primaria (10)	Ob	3	Anual
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	Didáctica de la aritmética II (6)	Ob	3	1º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y literatura	Didáctica de la lengua castellana en primaria (6)	Ob	3	1º
Prácticum	Prácticas escolares	Prácticas escolares II (14)	Pe	3	1º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	Didáctica de la geometría (6)	Ob	3	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	Didáctica de las ciencias sociales II (6)	Ob	3	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	Didáctica del medio biológico y geológico (6)	Ob	3	2º
Didáctico disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical	Fundamentos de educación musical (6)	Ob	3	2º
Optatividad	ASIGNATURAS OPTATIVAS (30 CRÉDITOS)		Op optativa	4	1º
Prácticum	Prácticas escolares	Prácticas escolares III (10)	Pe	4	2º
Prácticum	Prácticas escolares	Elegir una en función de la mención elegida: (10) - Prácticas escolares IV - Prácticas escolares en audición y lenguaje - Prácticas escolares en pedagogía terapéutica - Prácticas escolares en educación física - Prácticas escolares en educación musical - Prácticas escolares en lengua francesa - Prácticas escolares en lengua inglesa.	Pe	4	2º
Prácticum	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado (10)	Tg	4	2º

Elaboración propia. Fuente BOE nº 77, de 29 de marzo de 2014.

ANEXO 2

**Carta de solicitud de colaboración en el proyecto
de investigación a los profesores**



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Doctorado en Educación

Zaragoza, a 7 de noviembre de 2016

A la atención del profesorado del Dpto. de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza que imparte la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" en el curso 2016/17.

Asunto: **solicitud de colaboración proyecto de investigación** (tesis de la doctoranda Elena Goñi dirigida por el Dr. Enrique Lafuente y la Dra. Cristina Del Moral).

Pretendemos llevar a cabo una investigación relativa a la **"ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera"**. Como sabrán, este tipo de ansiedad específica es un factor emocional que dificulta la adquisición de conocimientos. El objetivo es comprender sus causas e implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés dentro del contexto universitario para contribuir a orientar las estrategias que favorezcan aulas libres de estrés en las que los alumnos puedan desarrollar todas las competencias lingüísticas en este idioma. Nos gustaría contar con su participación que consistiría principalmente en:

- o Permitirnos el acceso a alguna/s de sus sesiones lectivas para exponer el proyecto a sus alumnos y poder recabar datos de los mismos.
- o Formar parte, junto con otros profesores, de un "grupo de discusión" sobre diferentes aspectos relacionados con "la ansiedad ante el aprendizaje de inglés".

Su colaboración quedaría sujeta a los principios de anonimato y confidencialidad.

Estamos seguros de que los hallazgos de esta investigación serán de utilidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el entorno universitario.

Atentamente,

Enrique Lafuente Millán

Profesor Titular del Dpto. de Filología Inglesa y Alemana
Facultad de Educación – Universidad de Zaragoza
Tel. 976-762805 – elafuen@unizar.es

Cristina Del Moral Barrigüete

Dpto. Didáctica de la Lengua y Literatura
Universidad de Granada
crismora@unizar.es

Elena Goñi Osácar

Grado en Turismo - Máster en Profesorado
Doctoranda en Educación – Universidad de Zaragoza
Tel. 685563445 - 694844@unizar.es

ANEXO 3

**Anexo a la carta de solicitud de colaboración
relativo a la cooperación requerida a las
profesoras**

ANEXO

Colaboración requerida a los profesores que imparten la asignatura “Inglés en Educación Primaria I” en el curso 2016/17

1. PARTICIPACIÓN EN UNA SESIÓN DE DEBATE (GRUPO DE DISCUSIÓN) conforme a los siguientes puntos que podrán ser modificados con el acuerdo de los participantes:

- Tema: “La ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera”.
 - Posibles causas
 - Consecuencias para la práctica docente
 - Mecanismos o estrategias efectivas para reducir la “ansiedad lingüística” de los alumnos
 - El fenómeno de la “ansiedad lingüística” en el grupo-clase actual, etc.
- Participantes: de 4 a 12 profesores pertenecientes al Dpto. de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza.
- Duración: de una hora a hora y media.
- Lugar: Facultad de Educación Universidad de Zaragoza.
- Moderador: la doctoranda Elena Goñi Osácar.
- Fecha: dentro de los meses de marzo, abril, mayo y junio, a convenir con los participantes.
- Registro: el debate será grabado en audio (no vídeo). Posteriormente, se transcribirá empleando pseudónimos y se mostrará a cada participante para que verifique que su aportación se ha transcrito de forma correcta.
- Consentimiento informado: los profesores participantes firmarán un documento de consentimiento informado que recogerá que los datos obtenidos estarán sujetos a los principios de confidencialidad y anonimato, y que existe la posibilidad de que los participantes cesen en su colaboración con el proyecto si así lo estiman oportuno.
- Posibilidad de “entrevista extendida”: una vez finalizado el debate, los participantes podrán reflexionar y aportar a la investigadora en formación nuevos puntos de vista por *email* si lo desean y consideran conveniente.

2. PERMITIRNOS EL ACCESO AL AULA para explicar a los alumnos el proyecto y recoger sus opiniones y vivencias en torno a la ansiedad lingüística que puedan experimentar en clase.

- Fecha: dentro de los meses de marzo, abril, mayo y junio.
- Número de veces: en una o dos sesiones lectivas.

ANEXO 4

**Guía didáctica de la asignatura *Inglés en Educación*
Primaria I, curso 2016/17**

26611 - Inglés en educación primaria I

Información del Plan Docente

Año académico	2016/17
Centro académico	107 - Facultad de Educación 202 - Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación 301 - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Titulación	298 - Graduado en Magisterio en Educación Primaria 299 - Graduado en Magisterio en Educación Primaria 300 - Graduado en Magisterio en Educación Primaria
Créditos	6.0
Curso	1
Periodo de impartición	Segundo Semestre
Clase de asignatura	Formación básica
Módulo	---

1. Información Básica

1.1. Recomendaciones para cursar esta asignatura

El alumno deberá tomar parte activa en las actividades de interacción oral, de comprensión auditiva, de producción escrita y de comprensión lectora que se propongan tanto para el trabajo de aula como fuera de ella. Para ello es imprescindible que tenga, antes de comenzar la asignatura, un nivel intermedio de competencia en el dominio de la lengua inglesa.

1.2. Actividades y fechas clave de la asignatura

Las actividades y fechas clave se comunican a través del anillo digital docente (ADD) o mediante documento escrito entregado por el profesor al comenzar el periodo lectivo de la asignatura. Las fechas de los exámenes finales se pueden consultar en la página web de las distintas facultades que imparten la titulación de Grado en Magisterio en Educación Primaria.

2. Inicio

2.1. Resultados de aprendizaje que definen la asignatura

El estudiante, para superar esta asignatura, deberá demostrar los siguientes resultados...

1. Lee y comprende textos en lengua inglesa en un nivel intermedio sobre temas específicos del ámbito de la Educación Primaria (como los que se describen en el apartado de presentación de la asignatura) y sobre temas generales cotidianos de relevancia para el futuro maestro de Educación Primaria.
2. Escucha y entiende tanto las ideas principales como los detalles específicos en charlas y diálogos en lengua inglesa.
3. Puede expresarse oralmente e interactuar con otros interlocutores en lengua inglesa tanto sobre temas de su especialidad como sobre temas generales de relevancia para el maestro de Educación Primaria.

26611 - Inglés en educación primaria I

4. Puede producir textos coherentes y bien estructurados en lengua inglesa, siguiendo las convenciones genéricas y atendiendo al registro y a la situación comunicativa.

5. Identifica, describe y evalúa las prácticas de aula (procedimientos, técnicas y recursos metodológicos), adquiere hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y desarrolla herramientas para la autoevaluación y la reflexión sobre el propio aprendizaje de una segunda lengua.

2.2.Introducción

Breve presentación de la asignatura

El objetivo principal de esta asignatura es que el estudiante mejore su competencia comunicativa oral y escrita en lengua inglesa, consolidando un nivel intermedio de dominio, especialmente en aquellos aspectos en los que se detecten deficiencias (como pueden ser el conocimiento de la fonética y el desarrollo de la conciencia metalingüística y metapragmática), a la vez que reflexiona sobre las prácticas de aula y los procesos y estrategias que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a sentar las bases de su formación didáctica específica.

Programa de la asignatura

La planificación de las diferentes actividades de aprendizaje incluirá, a modo de ejemplo, los siguientes temas específicos relevantes para el futuro maestro de Educación Primaria:

- Education today

- Children and their world

- Technologies and education

- Interculturality and education

3.Contexto y competencias

3.1.Objetivos

La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos:

Puesto que el objetivo principal de esta asignatura es que el estudiante aumente su competencia comunicativa oral y escrita en lengua inglesa, a la vez que reflexiona sobre su aprendizaje, se plantean resultados de aprendizaje centrados en las destrezas de comprensión y producción oral y de comprensión y producción escrita, así como en la descripción y evaluación de las prácticas de aula. Todos estos resultados serán objeto de la evaluación de la asignatura.

3.2.Contexto y sentido de la asignatura en la titulación

26611 - Inglés en educación primaria I

Esta asignatura responde a la necesidad que todo futuro graduado en Magisterio en Educación Primaria de saber expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera. La capacidad de comunicarse en lengua inglesa es un instrumento indispensable para su desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Por otra parte, al cursar esta asignatura el alumno desarrollará la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje de una lengua y sobre la dinámica y práctica en el aula de inglés como lengua extranjera, lo cual resultará de gran interés para su futura labor docente.

Finalmente, el enfoque comunicativo y basado en el contenido (el aprendizaje de la lengua a través de los temas de interés para el alumno) facilita el intercambio de ideas y opiniones en torno al mundo de la educación (también desde una perspectiva intercultural) lo cual redundará en una mejora de las competencias generales del futuro docente.

3.3.Competencias

Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para...

Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera.

Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.

Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre sus futuros alumnos.

Implicarse en su aprendizaje y en su trabajo.

Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.

Utilizar y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.

Organizar su propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.

3.4.Importancia de los resultados de aprendizaje

Los futuros docentes serán capaces de comunicarse e intercambiar experiencias con compañeros de otras nacionalidades y culturas utilizando la lengua inglesa como lengua de comunicación.

Los futuros docentes serán capaces de consultar bibliografía, y hacer uso de materiales y recursos escritos en lengua inglesa referentes a su campo de especialización.

La sociedad demanda profesionales docentes que posean un alto nivel de competencia en una segunda lengua, capaces de utilizarla en la escuela como lengua de impartición de otras materias y contribuir así a fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera en las escuelas.

4.Evaluación

El estudiante deberá demostrar que ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos mediante las



26611 - Inglés en educación primaria I

siguientes actividades de evaluación

La evaluación tendrá en cuenta las siguientes destrezas, divididas en dos pruebas, con los porcentajes correspondientes indicados en paréntesis:

Actividades de comprensión auditiva (20%)

Actividades de expresión escrita (20%)

Actividades de uso de la lengua extranjera o use of English (20%)

Prueba oral: Actividades de expresión e interacción oral (20%). Atención: al ser una prueba individualizada, se realiza en fechas y horarios distintos a la prueba escrita, por razones organizativas.

La reflexión sobre las prácticas de aula se incluirá tanto en las actividades de la prueba escrita como en las de la prueba oral.

1. Prueba escrita:

a. Actividades de comprensión lectora (20%)

b. Actividades de comprensión auditiva (20%)

c. Actividades de expresión escrita (20%)

d. Actividades de uso de la lengua extranjera o use of English (20%)

2. Prueba oral: Actividades de expresión e interacción oral (20%). Atención: al ser una prueba individualizada, se realiza en fechas y horarios distintos a la prueba escrita, por razones organizativas.

La reflexión sobre las prácticas de aula y sobre los procesos y estrategias que llevan al desarrollo de la competencia comunicativa se incluirá tanto en las actividades de la prueba escrita como en las de la prueba oral.

Criterios de evaluación

26611 - Inglés en educación primaria I

En las actividades de reflexión sobre las prácticas de aula el alumno deberá ser capaz de identificar, describir y evaluar procedimientos, técnicas y recursos metodológicos, así como procesos y estrategias que llevan al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera.

En las actividades de comprensión oral y escrita, el estudiante deberá ser capaz de comprender mensajes sobre temas de interés general y de la especialidad, de forma global y atendiendo a los detalles, en situaciones comunicativas variadas.

En las actividades de producción escrita y producción e interacción oral, el estudiante deberá ser capaz de producir mensajes sobre temas de interés general y de la especialidad, con corrección lingüística, y cierto grado de creatividad y complejidad, teniendo en cuenta el contexto comunicativo específico.

En el llamado Use of English el estudiante deberá demostrar una competencia equivalente a un nivel intermedio consolidado.

Criterios de calificación y requisitos para aprobar la asignatura

Por el carácter instrumental de la asignatura los niveles de exigencia son los siguientes:

Para superar la asignatura será necesario que el estudiante obtenga, en la suma total de las distintas actividades, una puntuación igual o superior al 60% de la puntuación máxima, así como una puntuación igual o superior al 50% de la puntuación máxima en cada uno de los grupos de actividades (correspondientes a las distintas destrezas y al uso de la lengua inglesa).

En el caso de obtener una puntuación inferior al 50% en alguno de los grupos de actividades (es decir, en alguna de las destrezas o en el uso del inglés) o una puntuación total inferior al 60%, significará que el alumno no ha alcanzado el nivel mínimo de exigencia y, por tanto, no habrá superado la asignatura. Cuando se supera una de las dos pruebas con al menos el 60% de la calificación máxima en primera convocatoria, no es necesario volver a realizarla en segunda convocatoria.

Para calcular la calificación final del estudiante se aplicará la siguiente fórmula:

Si llamamos N a la calificación sobre 10 obtenida en la suma de las dos pruebas y CF a la calificación final de la asignatura, esta última se obtiene a partir de la primera, utilizando la siguiente fórmula:

- Si N es menor que 6, $CF=N*5/6$

- Si N es mayor o igual que 6, $CF=(N-6)*5/4 + 5$

Prueba global y segunda convocatoria

26611 - Inglés en educación primaria I

En segunda convocatoria las pruebas y los porcentajes son los mismos que en primera, pero el estudiante tendrá que realizar únicamente la prueba no superada en primera convocatoria, conservándose la calificación obtenida en la prueba superada.

Quinta y sexta convocatoria

En quinta y sexta convocatoria las pruebas y los porcentajes son los mismos que en el resto de las convocatorias. Las pruebas serán evaluadas por el Tribunal correspondiente.

5. Actividades y recursos

5.1. Presentación metodológica general

El proceso de aprendizaje que se ha diseñado para esta asignatura se basa en lo siguiente:

Los principios del enfoque comunicativo que propone la atención al desarrollo de la competencia comunicativa del discente desde una perspectiva múltiple: discursiva, gramatical, pragmática, estratégica e intercultural y con una orientación centrada en el estudiante y en su toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

5.2. Actividades de aprendizaje

El programa que se ofrece al estudiante para ayudarle a lograr los resultados previstos comprende las siguientes actividades...

1. Práctica oral y escrita de la lengua a través de la integración de las destrezas y del uso de la lengua para la resolución de tareas.
2. Reconocimiento de los aspectos formales de la lengua a través de actividades de reflexión.
3. Lectura extensiva fuera del aula e intensiva en el aula.
4. Visionado de secuencias de vídeo y comprensión y análisis gramatical, pragmático y discursivo del lenguaje.
5. Uso de audiciones para su comprensión y análisis.
6. Actividades centradas en el reconocimiento, identificación o discriminación de rasgos segmentales y suprasegmentales de la lengua inglesa así como actividades controladas y guiadas de producción oral para la mejora de la pronunciación, asegurando la inteligibilidad del discurso oral de los alumnos.
7. Actividades que integran la lectura y la escritura para el reconocimiento y el uso correcto de los mecanismos de cohesión textual y de la estructura discursiva.
8. Uso de juegos de rol y de actividades de simulación.
9. Debates y exposiciones para la práctica oral.
10. Práctica de la escritura utilizando modelos y guías. Práctica de la escritura como actividad colaborativa. Práctica de la escritura como proceso cognitivo.
11. Actividades de aprendizaje y de obtención de información en la red.
12. Producción de escritura creativa (cuentos, rimas, poemas).
13. Actividades de autoevaluación y evaluación entre pares, mediante listas de control (*checklists*).
14. Participación en grupos cooperativos donde el estudiante adquiere un rol y una responsabilidad específica.

5.3. Programa

El programa de la asignatura se encuentra en el punto 2.2

26611 - Inglés en educación primaria I

5.4. Planificación y calendario

Calendario de sesiones presenciales y presentación de trabajos

Calendario de convocatorias:

Sesiones presenciales

Presentación de trabajos

Exámenes

5.5. Bibliografía y recursos recomendados

Se encuentra en la página web de la biblioteca <http://psfunizar7.unizar.es/br13/eBuscar.php?tipo=a>

ANEXO 5

Cuestionario aplicado a los alumnos de los casos

Cuestionario para alumnos de "Inglés en Educación Primaria I"

Desde la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación que tiene por objetivo comprender el fenómeno de la "ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera" con el fin de conseguir aulas libres de estrés que favorezcan la adquisición de esta lengua. Os solicitamos vuestra colaboración a través de la cumplimentación de este cuestionario. No hay respuestas ni buenas, ni malas. Ninguna pregunta es obligatoria, pero os rogamos que contestéis a todas ellas por dos razones:

1. Reflexionar sobre los factores que intervienen en el aprendizaje es fundamental para vosotros como estudiantes y como futuros maestros, tal y como se recoge en la guía docente de la asignatura "Inglés en Educación Primaria I".
2. vuestras opiniones son un aspecto clave para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el contexto universitario.

MUCHAS GRACIAS DE ANTEMANO POR VUESTRA INESTIMABLE COLABORACIÓN.

TEMA: La ansiedad ante el aprendizaje de inglés

En este cuestionario el anonimato está garantizado.

Aspectos generales

1. Sexo

- Mujer
- Hombre

2. Edad

- De 18 a 20 años
- De 21 a 25 años
- De 26 a 35 años
- De 36 a 45 años
- Más de 45 años

3. Marca tu situación laboral durante el presente semestre: *(puedes marcar varias casillas)*

- Trabajo a jornada completa
- Trabajo a media jornada
- Trabajo a jornada parcial por horas
- Sin trabajo

4. Soy una persona...

	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
Sociable				
Extrovertida				
Tímida				
Introversa				
Segura de mí misma				
Optimista				
Positiva				
Organizada				
Autoexigente				
Empática <i>(sé ponerme en el lugar de los demás)</i>				
Tolerante con mis errores				

5. Con respecto a la asignatura “Inglés en Educación Primaria I” que estoy cursando, soy un/a estudiante...

	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
Participativo/a				
Me relaciono bien con los compañeros				
Me relaciono bien con los docentes				
Seguro/a de mí mismo/a				
Constante en el estudio				
Optimista				
Positivo/a				
Disciplinado/a				
Autoexigente				
Empático/a <i>(sé ponerme en el lugar de los demás)</i>				
Tolerante con mis errores				

6. En relación con la asignatura “Inglés en Educación Primaria I”, puedo decir que...

	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
Planifico las tareas				
Reflexiono sobre lo que aprendo				
Busco formas de practicar lo aprendido en clase				
Analizo y reconozco la finalidad de los ejercicios o tareas que realizamos en clase				

7. Señala dónde has aprendido inglés hasta este momento.

	En España u otro país de habla no inglesa	En un país de habla inglesa	En los dos casos anteriores
En el colegio y/o instituto			
En la universidad*			
En una Escuela Oficial de Idiomas*			
En una academia de inglés/en clases particulares			
En un puesto de trabajo			
En un curso puntual de inglés			
Viajando			

* En la universidad: sin contar la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" actual

* En una Escuela Oficial de Idiomas: solo cabe señalar esta opción para España

8. ¿A qué nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas crees que corresponden tus conocimientos de inglés?

	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Tu expresión oral (<i>speaking</i>)						
Tu comprensión oral (<i>listening</i>)						
Tu expresión escrita (<i>writing</i>)						
Tu comprensión escrita (<i>reading</i>)						

9. En general, ¿te gusta aprender inglés?

- Nada
 Poco
 Bastante
 Mucho

10. ¿Por qué?

11. Indica aproximadamente cuántas horas a la semana dedicas este curso a estudiar o preparar la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" (sin contar las horas lectivas).

- Menos de 2 horas
 De 2 a 4 horas
 Más de 4 horas y menos de 6 horas
 6 horas o más

12. Antes de la asignatura “Inglés en Educación Primaria I” de este año, ¿en cuál de los estudios propuestos más abajo cursaste la asignatura de inglés por última vez? (si fue en más de un tipo de estudios simultáneamente, señala aquella opción en la que obtuviste mejor nota de inglés).

- Bachillerato
- Ciclo Formativo
- Grado Universitario
- Diplomatura o licenciatura
- Otro (especificar: _____)

13. En relación con los estudios marcados en la pregunta anterior, señala la fecha de finalización del correspondiente curso académico en el que estudiaste inglés por última vez (puedes poner cualquier día, pero trata de recordar el mes y el año).

DD/MM/AA

14. De ese mismo curso académico, marca las siguientes calificaciones:

	Menos de 5	≥ 5 y < 7	≥ 7 y < 9	≥ 9
Tu nota media del expediente				
Tu nota de inglés				

15. Señala la importancia que tiene para ti la calificación que obtengas en la asignatura “Inglés en Educación Primaria I” de este curso:

- Ninguna importancia
- Poca importancia
- Bastante importancia
- Mucha importancia

16. En general (ya sea dentro o fuera del aula), ¿qué métodos o estrategias te ayudan más a mejorar tu inglés?

- A. Conversación en parejas
- B. Fichas de gramática
- C. Traducción de textos
- D. Lectura de libros en inglés

- E. Películas o series subtituladas
- F. Lectura de blogs
- G. Conversaciones por skype con hablantes de otros países
- H. Vídeos youtube
- I. Podcasts
- J. Otro/s (especificar: _____)

17. De los métodos que has señalado en la pregunta anterior, marca los 3 más relevantes en orden de importancia.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Primero										
Segundo										
Tercero										

18. ¿Te gustan las actividades de las clases de "Inglés en Educación Primaria I"?

Tipo de actividades	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No hemos realizado
Lectura en voz alta					
Conversación en parejas					
Conversación en pequeños grupos					
Debates en grupo grande					
Exposiciones por parte de los alumnos					
Ejercicios de gramática					
Explicaciones de puntos de gramática					
Presentaciones en Power Point por parte de la profesora					
Ejercicios de fonética					
Actividades de uso de la lengua					
Tareas de producción escrita					
Actividades de autoevaluación					
Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje					
Ejercicios de comprensión escrita					
Actividades de comprensión oral (podcasts, vídeos youtube, etc.)					
Visionado de películas					
Tareas con libro de texto					
Tareas con el dossier					
Actividades con herramientas TIC					
<i>Role-playing</i> (juegos de rol)					
Juegos					

19. De las actividades de la pregunta anterior, comenta las dos que más te gustan y las dos que menos te gustan y explica por qué.

Causas de la ansiedad lingüística

Podemos experimentar "ansiedad ante el aprendizaje de inglés" por diferentes motivos o factores. Reflexiona sobre tu propia experiencia en la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" actual.

20. Marca el nivel general de ansiedad lingüística que experimentas en las clases de "Inglés en Educación Primaria I".

- Nada de ansiedad
- Poca ansiedad
- Bastante ansiedad
- Mucha ansiedad

21. Señala ahora si te sientes nervioso en las clases de "Inglés en Educación Primaria I" cuando se realizan:

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Actividades de expresión oral (<i>speaking</i>)				
Actividades de comprensión oral (<i>listening</i>)				
Actividades de expresión escrita (<i>writing</i>)				
Actividades de comprensión escrita (<i>reading</i>)				

22. ¿Qué factores crees que te hacen experimentar nerviosismo en las clases de "Inglés en Educación Primaria I" de este año? (Selecciona todas las casillas que correspondan). Si en la pregunta anterior has contestado "nunca" a todo pasa directamente a la pregunta 25.

- A. Mi propia forma de ser (*mi timidez, autoexigencia, intransigencia con mis propios errores, inseguridad, ser una persona nerviosa en general, etc.*)
- B. Mi temor general a hablar en público
- C. Un tipo concreto de ejercicios o tareas
- D. El grado de dificultad de algunos ejercicios o tareas
- E. Mi bajo nivel de inglés
- F. El hecho de que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros
- G. Mi temor a equivocarme delante de la profesora
- H. Mi temor a equivocarme delante de los compañeros
- I. El ambiente en el aula (*falta de confianza, respeto, etc.*)
- J. La forma en la que la profesora dirige la clase
- K. Las correcciones de la profesora

- L. El no comprender cada una de las palabras que dice la profesora en inglés
- M. El elevado número de alumnos del grupo-clase
- N. El reducido número de alumnos del grupo-clase
- O. El recuerdo de experiencias anteriores negativas en otras clases de inglés
- P. La percepción de que otros compañeros están nerviosos
- Q. El tipo de exámenes
- R. El ambiente competitivo del aula
- S. Los materiales utilizados
- T. Pensar que no tengo cualidades para el inglés
- U. Las consecuencias de suspender la asignatura
- V. El tipo de aula como espacio físico
- X. Pensar que no voy a poder seguir el ritmo de la asignatura de inglés
- Y. Otro/s (especificar: _____)

23. De los factores que has señalado en la pregunta anterior, marca los 3 más relevantes en orden de importancia.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Y	
Primero																									
Segundo																									
Tercero																									

24. Comenta brevemente los factores que has indicado en la pregunta anterior.

25. A lo largo de tu vida como estudiante de inglés, ¿qué situaciones o factores crees que te han hecho experimentar más nerviosismo? (si nunca te has sentido nervioso pasa a la siguiente pregunta).

26. En tu opinión, ¿los estudiantes deberían expresarse en inglés en clase solamente cuando puedan hacerlo de manera fluida y correcta?

- Sí
- No

27. ¿Participas oralmente en clase solo cuando puedes hacerlo de manera fluida y correcta?

- Sí
- No

28. Marca el nivel general de ansiedad lingüística que percibes en tu grupo-clase.

- Nada de ansiedad
- Poca ansiedad
- Bastante ansiedad
- Mucha ansiedad

29. ¿En qué te basas para marcar ese nivel?

30. ¿Te gustaría estudiar la “Mención de Lengua Extranjera (Inglés)”?

- Sí
- No
- No me lo he planteado

31. Si la respuesta anterior es "sí" o "no" di por qué

32. ¿Te parece que estás avanzando con tu inglés este año gracias a la asignatura "Inglés en Educación Primaria I"?

- Sí
- No

33. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cuánto consideras que estás avanzando? y ¿en qué aspectos en concreto? Si la respuesta anterior es negativa, ¿qué crees que te impide continuar aprendiendo y avanzando en el aprendizaje de inglés?

Efectos

Reflexiona sobre cómo te afecta a nivel personal y académico la ansiedad que puedas experimentar en la clase de "Inglés en Educación Primaria I" actual. Si nunca has experimentado ansiedad lingüística en estas clases pasa directamente a la pregunta 37.

34. Señala si "la ansiedad lingüística" que experimentas respecto a esta asignatura repercute negativamente en alguno de los siguientes aspectos: (selecciona todas las casillas que correspondan en relación con la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" actual).

- A. Tu motivación hacia la asignatura
- B. Tu autoestima (el valor que te das a ti mismo/a)
- C. Tu autoeficacia (la confianza que tienes en tus propias capacidades)
- D. Tu comportamiento en el aula (pasividad, bloqueo, no intervenir oralmente, llegar tarde o no ir a clase, etc.)
- E. La realización de las tareas de inglés (no hacerlas, dejarlas para el último momento, etc.)
- F. El tiempo dedicado a la asignatura (mucho tiempo o muy poco tiempo)
- G. Tu rendimiento en el aula
- H. Tus calificaciones
- I. La adquisición de conocimientos de inglés
- J. Tus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura
- K. Tu bienestar psíquico (debido a: exceso de preocupación, falta de concentración, olvidos, etc.)
- L. Tu bienestar físico (debido a experimentar: palpitaciones, sudoración, temblores, etc.)
- M. Otro/s (especificar: _____)

35. De los aspectos que has señalado en la pregunta anterior marca los 3 más relevantes en orden de importancia.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Primero													
Segundo													
Tercero													

36. Comenta brevemente las opciones que has indicado en la pregunta anterior.

37. ¿Cómo te sientes a la hora de hablar en inglés en las clases de la asignatura "Inglés en Educación Primaria I"?

38. Al pensar en los exámenes de este año, ¿experimentas nerviosismo?

Respecto a:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Pruebas de expresión oral (<i>speaking</i>)				
Pruebas de comprensión oral (<i>listening</i>)				
Pruebas de expresión escrita (<i>writing</i>)				
Pruebas de comprensión escrita (<i>reading</i>)				

Estrategias para controlar la ansiedad

39. ¿Qué cambiarías de la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" y/o de la dinámica de las clases para aprender más y de forma más distendida? (Piensa en un sentido amplio y considera: actividades, destrezas, organización del aula, agrupamientos, materiales, evaluación, contenidos, etc.).

40. Además de los cambios que has propuesto, ¿se te ocurre introducir "algo nuevo" en la asignatura para conseguir un ambiente distendido en el aula que ayude a adquirir más conocimientos de inglés?

41. ¿Crees que tus profesoras tienen en cuenta que a veces podéis estar nerviosos en clase de inglés? Justifica tu respuesta.

42. En tu opinión, ¿cómo debería actuar un profesor de inglés para favorecer un ambiente libre de estrés en el aula?

43. ¿Empleas alguna estrategia para reducir o evitar la ansiedad ante el aprendizaje de inglés (*llevar todos los ejercicios hechos a clase, preparar lo que vas a decir en inglés, dedicar mucho tiempo de estudio, etc.*)?

- Sí
- No

44. Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, explica tus estrategias.

45. Para terminar, puedes añadir tus comentarios sobre algún aspecto relacionado con este tipo de ansiedad que no haya aparecido en las preguntas del cuestionario.

¡Gracias otra vez por tu colaboración!

NO DUDES QUE CON TUS RESPUESTAS CONTRIBUYES A MEJORAR LAS CLASES DE
INGLÉS DE LOS GRADOS EN MAGISTERIO

ANEXO 6

Cuestionario “perfil docente” dirigido a las profesoras colaboradoras

Cuestionario "perfil docente" dirigido a las profesoras colaboradoras

(Estudio: "ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés")

NOTA: las preguntas 2, 3, 4 y 5 se refieren únicamente a la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" del presente curso académico y a los grupos A y B (según proceda).

NOMBRE Y APELLIDOS:

1. ¿Dónde ha desarrollado su actividad docente como profesora de inglés?

2. ¿Qué tipo de recursos y materiales está utilizando o tiene previsto emplear?

- Libro de texto
- Materiales propios
- Presentaciones en Power Point
- Fotocopias de textos en inglés "sin adaptar"
- Fotocopias de textos en inglés "adaptados"
- Fichas de ejercicios de gramática
- Recursos de audio (podcasts, CDs, radio, canciones, etc.)
- Vídeos YouTube
- Películas en inglés
- Materiales varios para llevar a cabo actividades lúdicas, role-playing, etc.
- Materiales varios para realizar actividades orales (fotografías, revistas, etc.)
- Herramientas TIC (EDpuzzle, Hot Potatoes, Blogs, etc.)
- Y. Otro/s (especificar: _____)

3. Matice lo marcado en la pregunta anterior diciendo cuáles son los recursos que más utiliza y por qué.

4. ¿Qué tipo de actividades realiza en clase o tiene previsto realizar?

- Lectura en voz alta
- Conversación en parejas
- Conversación en pequeños grupos
- Debates en grupo grande
- Ejercicios de gramática
- Visionado de películas
- Juegos
- Explicación de puntos de gramática
- Ejercicios de fonética
- Actividades de usos de la lengua
- Exposiciones por parte de los alumnos
- Actividades de "role-playing"
- Traducción de textos
- Actividades de producción escrita (cuentos, rimas, etc.)
- Actividades de autoevaluación
- Y. Otro/s (especificar: _____)

5. Comente las actividades marcadas en la pregunta anterior. ¿Cuáles son las que más se realizan en el aula? ¿Por qué?

6. A continuación, puede añadir otra información relativa a su metodología y perfil docente que considere de interés.

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y APORTACIONES

ANEXO 7

Fichas “perfil docente” de las profesoras

(Elaboradas con las respuestas de las docentes al
cuestionario)

PROFESORA 1 — (CASO A)	
EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatura y Grados en Magisterio
INICIO	1998
RECURSOS Y MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales propios • Recursos de audio (podcasts, CDs, radio, canciones, etc.) • Vídeos YouTube • Materiales varios para realizar actividades orales (fotografías, revistas, etc.) • Herramientas TIC • Herramientas de pensamiento visible, organizadores gráficos, <i>checklists</i> y <i>think charts</i> <p>“Utilizo materiales auténticos y relevantes, por el contexto específico, que es formación de maestros de Primaria”.</p>
ACTIVIDADES DE SUS CLASES	<ul style="list-style-type: none"> • Conversación en parejas • Conversación en pequeños grupos • Ejercicios de fonética • Actividades de uso de la lengua • Exposiciones por parte de los alumnos • Actividades de producción escrita (cuentos, rimas, etc.) • Actividades de autoevaluación • Actividades de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje <p>“La actividad que más realizamos en clase es la conversación en parejas y grupo, porque el aprendizaje es más significativo cuando realmente usas la lengua funcionalmente, para expresar o comunicar algo a la hora de completar una tarea. Es cuando se dan cuenta de lo que necesitan”.</p>
METODOLOGÍA	<p>“Intento que la propia metodología sea educativa, puesto que estoy formando maestros. Por ejemplo, utilizo muchos apoyos visuales para las tareas e intento siempre animar el uso del lenguaje y demostrar las tareas. Por ello también diseño materiales específicos de tipo CELT (<i>content-enhanced language learning</i>), fundamentalmente en torno a tareas bien definidas. La instrucción directa la uso fundamentalmente para la enseñanza de la fonética, que intento integrar en el resto de tareas. Utilizo un diario de aula para que tengan claro qué se ha hecho y qué más se puede hacer y les doy muchos recursos y tareas para autoaprendizaje. En el aula intento dar herramientas y recursos variados y para atender a la diversidad de niveles que hay hoy en día y cada vez más en nuestras aulas (alumnos con poco más de un A2 mezclados con alumnos con C1). Las asignaturas instrumentales me permiten poner en práctica lo que trabajamos a nivel más teórico en las asignaturas de Mención o en las del Máster en Profesorado”.</p>

PROFESORA 2 — (CASO A)	
EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Oficial de Idiomas • Grados en Magisterio
INICIO	1989
RECURSOS Y MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto • Materiales propios • Presentaciones en Power Point • Fotocopias de textos en inglés “sin adaptar” • Recursos de audio (podcasts, CDs, radio, canciones, etc.) • Vídeos YouTube • Materiales varios para llevar a cabo actividades lúdicas, role-playing, etc. • Herramientas TIC <p>“Utilizo como base un libro de texto pero un 50% de la clase aprox. trabajo con materiales propios extraídos de materiales auténticos. Trabajamos principalmente las cuatro destrezas básicas”.</p>
ACTIVIDADES DE SUS CLASES	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta • Conversación en parejas • Conversación en pequeños grupos • Debates en grupo grande • Ejercicios de gramática • Juegos • Explicación de puntos de gramática • Ejercicios de fonética • Actividades de uso de la lengua • Exposiciones por parte de los alumnos • Actividades de producción escrita (cuentos, rimas, etc.) • Actividades de autoevaluación • Comprensión de textos orales y escritos, canciones, etc. <p>“Lo que más se trabajan son las destrezas orales y actividades comunicativas”.</p>
METODOLOGÍA	<p>“Procuró que la clase sea dinámica e incluya siempre algún elemento de sorpresa para los alumnos. Las actividades son muy variadas pero siempre utilizo una metodología activa y comunicativa”.</p>

PROFESORA 3 — (CASO B)	
EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Academia de idiomas (3 años) • Instituto público enseñanza secundaria (12 años) • Universidad de Zaragoza (1 año)
INICIO	
RECURSOS Y MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales propios • Presentaciones en Power Point • Fotocopias de textos en inglés "sin adaptar" • Fotocopias de textos en inglés "adaptados" • Fichas de ejercicios de gramática • Recursos de audio (podcasts, CDs, radio, canciones, etc.) • Vídeos YouTube • Materiales varios para realizar actividades orales (fotografías, revistas, etc.) • Herramientas TIC (EDpuzzle, Hot Potatoes, Blogs, etc.) <p>Principalmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales creados para trabajar con los cuatro grupos de Primaria I que incluyen: textos reales, textos adaptados, recursos de audio, vídeos YouTube, ejercicios de gramática y vocabulario... 2. Fotos para trabajar la parte del examen oral (descripción de fotos) 3. Dojo (<i>class management</i>)
ACTIVIDADES DE SUS CLASES	<ul style="list-style-type: none"> • Conversación en parejas • Conversación en pequeños grupos • Ejercicios de gramática • Juegos • Explicación de puntos de gramática • Ejercicios de fonética • Actividades de uso de la lengua • Exposiciones por parte de los alumnos • Actividades de <i>role-playing</i> • Actividades de producción escrita (cuentos, rimas, etc.) • Actividades de autoevaluación <p>“En las clases se combinan actividades para trabajar las 4 destrezas, se fomenta la participación del alumnado y la interacción alumno-alumno y alumno/profesor”.</p>
METODOLOGÍA	<p>“Trabajar en la medida de lo posible teniendo en cuenta las necesidades y características del alumnado, haciendo hincapié en la participación y que se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.</p>

PROFESORA 4 — (CASO B)	
EXPERIENCIA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • 29 años en Instituto de Educación Secundaria • 4 en la Universidad de Zaragoza – Facultad de Educación
INICIO	
RECURSOS Y MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto • Materiales propios • Presentaciones en Power Point • Fotocopias de textos en inglés “adaptados” • Fotocopias de textos en inglés “sin adaptar” • Recursos de audio (podcasts, CDs, radio, canciones, etc.) • Vídeos YouTube • Películas en inglés • Materiales varios para llevar a cabo actividades lúdicas, <i>role-plays</i>, etc. • Materiales varios para realizar actividades orales (fotografías, revistas, etc.) • Herramientas TIC (<i>EDpuzzle, Hot Potatoes, Blogs</i>, etc.) <p>Principalmente: “El libro de texto que es acuerdo de departamento y fotocopias que me gustan de otros libros. <i>Youtube</i>, porque hay cosas interesantes y materiales que hacen los alumnos”.</p>
ACTIVIDADES DE SUS CLASES	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta • Conversación en parejas • Ejercicios de gramática • Visionado de películas • Juegos • Explicación de puntos de gramática • Actividades de uso de la lengua • Exposiciones por parte de los alumnos • Actividades de <i>role-plays</i> • Actividades de producción escrita (cuentos, rimas, etc.) • Actividades de autoevaluación • Dossier de T2 <p>“Desarrollo de todas las <i>skills</i> cada semana”.</p>
METODOLOGÍA	<p>“Me gusta que desarrollen su creatividad: <i>writing and speaking</i>”.</p>

ANEXO 8

**Notas de campo correspondientes a la
observación participante llevada a cabo en el aula**

CUADERNO DE CAMPO - OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA

1ª OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
Sesión lectiva impartida por la “profesora 2” a uno de los grupos partidos (T2) del CASO A	
FECHA: 16 de marzo de 2017	
AULA: 0.03 de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza	
NOTAS DE CAMPO: APUNTES PARA DESCRIBIR LA DINÁMICA DE CLASE	REFLEXIONES E INTERPRETACIONES
<p><u>Inicio de la sesión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando la profesora entra en clase hay solo ocho alumnos, inmediatamente, entran dos más y pasados algunos minutos entran 12 alumnos a la vez. Al final, están 22 personas, de las cuales 8 son chicos. Seis de ellos se sientan juntos al fondo de la clase. - Desde el primer momento, la profesora se dirige a los alumnos hablando en inglés. Hace algunas preguntas y nadie responde. - La docente les pide a los alumnos que coloquen las mesas en forma de “U”. Se genera bastante ruido al mover mesas y sillas pero todos los alumnos colaboran. - La profesora recuerda a los estudiantes las reglas del grupo, tales como: seguir las normas, ser puntuales, mantener el respeto, “hacer que la profesora esté contenta”, etc. - Les pregunta por unas composiciones pendientes y, seguidamente, comienza la clase. - La profesora utiliza una presentación en Power Point. - Introduce cada actividad que se lleva a cabo. A veces, pregunta a todo el grupo-clase y nadie responde. 	<p><u>Primera impresión del espacio lectivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La primera reflexión tiene que ver con la propia aula como espacio físico. Se trata de un aula completamente nueva. Todo el mobiliario es nuevo, las paredes y techos blancos, grandes ventanas que están abiertas. El espacio resulta agradable y el tamaño es adecuado. Entra el sol por las ventanas y hay buena temperatura. Además, la proyección es de buena calidad y el tamaño de la pantalla muy grande. Así, el aula invita a estar a gusto. <p><u>Primera impresión de los alumnos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los alumnos son muy jóvenes y su apariencia, que se podría denominar clásica, es similar, nadie destaca. Hay 22 personas en el aula, de las cuales solo 8 son chicos. - Habitualmente, los estudiantes se sientan en filas (como quieren), pero la profesora decide colocar a los alumnos en “U” para facilitar la observación por parte de la investigadora. - Los alumnos hablan entre ellos en voz muy baja. - Todos los estudiantes parecen relajados. - No dan muestras de estar pendientes de la

<p><u>Sucesión de diversas actividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - (Ejemplo) Para una de las actividades pide a los alumnos que hablen en parejas durante unos minutos sobre cuántas veces utilizan <i>Facebook</i> al día. - Los alumnos comienzan a hablar animadamente y la profesora “monitoriza” la actividad pasando por todas las mesas y corrigiendo, por ejemplo, algunas pronunciaciones. - A la hora de solicitar respuestas de los alumnos la profesora se dirige a los estudiantes por su nombre de pila. Algunos de los estudiantes que intervienen lo hacen mirando a la diapositiva proyectada. Se oyen algunas risas de fondo sin carácter ofensivo. Cuando la profesora pregunta a todo el grupo, entonces hay más silencio en la clase. - (Ejemplo) Otra de las actividades, también en parejas, consiste en describir lo que sucede en dos vídeos de <i>Youtube</i>. Para esta tarea, la profesora dirige a los alumnos a la pág. 53 del dossier de la asignatura (de unas 60 hojas) donde se encuentran las correspondientes instrucciones y vocabulario (hay un problema técnico con el ratón que la profesora tiene que solucionar). - Esta actividad se lleva a cabo de la siguiente manera: un alumno se da la vuelta para no ver el vídeo mientras su compañero le va describiendo lo que ve y viceversa. - Posteriormente, en torno a estos dos vídeos se realizan otras actividades que se encuentran recogidas en el dossier y que se proyectan en la pared. Incluyen tareas de escritura en inglés. En general, todos los alumnos las llevan a cabo. - La profesora pasa por las mesas para 	<p>presencia de la observadora.</p> <p><u>Reflexiones en torno a las actividades y el comportamiento de los alumnos y la profesora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los vídeos utilizados parecen acordes a los intereses actuales de los jóvenes. Es posible que los alumnos se sientan identificados con lo que se transmite en inglés y esto les facilite la comprensión de lo que se dice en la lengua meta. Los ejercicios propuestos parecen interesantes. La música de los vídeos también ayuda a que las actividades resulten agradables. - En la actividad de describir los vídeos al compañero, casi todos los alumnos parecen estar centrados en la tarea aunque, en algunos momentos, dejan de hablar. Solo una pareja se comunica muy poco. - El ritmo de la clase es muy dinámico porque se hacen muchas actividades de corta duración. La complementación de las actividades del dossier con las diapositivas y vídeos proyectados parece muy adecuada. - Además, los alumnos son informados de que los temas sobre los que se habla en clase son los mismos que los del examen oral. - La profesora se esfuerza por hablar alto y claro para captar la atención de los alumnos y dinamizar el aula. - En general, los estudiantes hablan bastante y sonríen. Parecen contentos y cómodos cuando trabajan con el compañero de mesa así como concentrados en las tareas. - De las intervenciones orales de los alumnos se puede percibir la existencia de distintos niveles de competencia oral en el aula. - Muchos estudiantes participan utilizando un tono de voz bajo pero no parecen nerviosos.
---	---

<p>ayudar a los alumnos. Dedicar más tiempo a unos alumnos que a otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un momento dado, la profesora les llama la atención por su falta de implicación en la tarea. - En la puesta en común de una de las actividades trabajadas previamente de forma individual, la profesora llama, sin seguir ningún orden establecido, a los alumnos por su nombre para que participen y les ayuda a expresarse cuando es necesario. Los alumnos van interviniendo en voz alta delante de toda la clase. - En otro momento, la profesora vuelve a preguntar por unas composiciones pendientes. - La sesión va transcurriendo con la sucesión de actividades breves que se encuentran en el dossier y que también son proyectadas. Algunas tareas tienen que ver con la temática de “las redes sociales”, “Internet” o “el acoso escolar”. La profesora, en algunos momentos, lleva un guion en la mano que utiliza para formular las preguntas y dirigir la puesta en común de las actividades. - <i>(Ejemplo)</i> Otro de los ejercicios consiste en entrevistar a un compañero. Para ello, todos los alumnos se ponen de pie y pasan al centro del aula con el dossier en la mano. Tienen que elegir a un compañero no habitual y hacerle 5 ó 6 preguntas que pueden seleccionar de la actividad del dossier. La organización en parejas para llevar a cabo la actividad cuesta un tiempo. Después, hacen las preguntas leyéndolas del papel y se implican bastante en la actividad. En general, hablan animadamente y todo el tiempo en inglés. Por último, hacen una puesta en común. - La última actividad programada para la 	<ul style="list-style-type: none"> - Una alumna sí parece nerviosa cuando tiene que responder. - Aunque parece que todos los alumnos van siguiendo las tareas propuestas, se detecta una mayor implicación en las actividades orales por parejas. - Debido a que cuando la profesora hace preguntas a toda la clase la participación es escasa, da la impresión de que solo les cuesta a los alumnos hablar en inglés cuando tienen que expresarse delante de todo el grupo-clase. Además, algunas personas para responder leen sus contestaciones del papel. - Da la impresión de que a la profesora le resulta un esfuerzo tener que “tirar de la clase”, en algunos momentos, para llevar a cabo las actividades. Les hace intervenir a los alumnos dirigiéndose a ellos por el nombre. Anima las intervenciones pero no las fuerza. - Parece también que a los alumnos les cuesta más expresarse en las tareas en las que tienen que trabajar con otras personas diferentes a su compañero de mesa. En la entrevista al compañero no habitual, algunos se ríen o sonrían pero con una mezcla de entusiasmo y nerviosismo. - En los ejercicios escritos se aprecia menos entusiasmo (algunos estudiantes bostezan, otros miran el móvil disimuladamente, etc.). - Se entiende que por agilizar la resolución de las tareas algunos alumnos utilizan también el idioma español. - El comportamiento de la profesora denota su responsabilidad hacia la labor docente: - <i>(Ejemplo)</i> La profesora corrige de forma equivocada el contenido de la respuesta de una alumna e, inmediatamente, se disculpa por su error.
---	--

<p>sesión, un <i>listening</i>, no se realiza por falta de tiempo.</p> <p><u>Final de la clase</u></p> <p>- Al final de la sesión, la profesora dice a los alumnos que está desilusionada porque no aprovechan la clase suficientemente. Por otra parte, les explica un par de actividades voluntarias que pueden realizar y les habla de que, además, pueden obtener unos puntos extra que se sumarían a su calificación final de la asignatura.</p>	<p>- (<i>Ejemplo</i>) La profesora también hace algunas bromas para generar un buen ambiente en el aula.</p> <p>- (<i>Ejemplo</i>) Como el espacio del aula es amplio puede utilizar un tono de voz elevado y exagerar su comunicación verbal y no-verbal (la profesora dibuja con el dedo una "s" en el aire cuando los estudiantes no pronuncian las de la tercera persona del singular).</p> <p>- (<i>Ejemplo</i>) la profesora parece no estar del todo satisfecha con el desarrollo de la clase. Probablemente, ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo en programar toda la serie de actividades propuestas y piensa que los alumnos podrían aprovecharlas más para mejorar sus competencias en inglés.</p> <p>- Al hilo de esto último, se podría decir que esta docente tiene unas expectativas exigentes de lo que debe ser la implicación y participación de los alumnos en el aula.</p>
---	--

2ª OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
Sesión lectiva impartida por la “profesora 1” al grupo entero (T1) del CASO A	
FECHA: 21 de marzo de 2017	
AULA: 0.02 de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza	
NOTAS DE CAMPO: APUNTES PARA DESCRIBIR LA DINÁMICA DE CLASE	REFLEXIONES E INTERPRETACIONES
<p><u>Inicio de la sesión</u> <i>(Antes de comenzar la clase, la profesora informó a la investigadora de que esta sesión incluía varias actividades pendientes. Comentó que el grupo-clase, en su conjunto, era bastante participativo).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando la profesora accede al aula hay 21 estudiantes. Luego, van entrando, escalonadamente, 24 alumnos más. - La profesora inicia la sesión explicando varias cuestiones (desde el primer momento, todo en la lengua inglesa): <ul style="list-style-type: none"> o habla de los puntos <i>Dojo</i> (de <i>ClassDojo</i>, plataforma de gestión del comportamiento utilizada por profesores y estudiantes) que sirven para subir la calificación del alumno en la asignatura; o de <i>Google Apps</i> Educación; o de la importancia de venir a clase por la relevancia de los materiales utilizados, etc. 	<p><u>Primeras impresiones de los alumnos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes parecen responder a las mismas características que las indicadas para el grupo T2 de este caso A. Es decir, se trata de un grupo de estudiantes de apariencia homogénea: jóvenes de 18 a 20 años, mayor porcentaje de chicas, de estilo clásico —en cuanto a la forma de vestir, peinado, etc. —, de nacionalidad española, etc.). - Por la disposición de los alumnos a la hora de sentarse en el aula y cómo interactúan se aprecia la existencia de grupos (de 4-6 estudiantes). - La profesora parece especialmente preocupada por la asistencia de los alumnos a las sesiones lectivas y por su nivel de motivación hacia la asignatura. <p><u>Primeras impresiones del aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta aula 0.02, donde se imparte la asignatura al grupo-clase completo (T1), quizá pueda resultar excesivamente grande y menos propia y acogedora para llevar a cabo ciertas actividades con el idioma que la 0.03, utilizada con grupos partidos (T2). - La imagen proyectada en la pared es más pequeña que en el aula 0.03. Los altavoces están integrados en el techo.

<p><u>Exposiciones orales de los alumnos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguidamente, los alumnos se preparan para llevar a cabo la actividad en grupos programada para la sesión: la presentación de una propuesta de “plan de acción en un colegio para fomentar una vida saludable”. - Antes de comenzar, la profesora pregunta a los alumnos si están nerviosos. - Les ofrece 3 puntos extra si el diseño de la presentación que han preparado es atractivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio tan amplio y el número elevado de alumnos del grupo transmiten la sensación de que es difícil dirigir la sesión lectiva. Esta sensación la incrementa el hecho de que haya un “murmullo bajo constante” y que, a veces, el sonido no sea bueno. - Parece que los estudiantes sentados en la primera fila son los que más atentos están. - También en esta sesión, como en la de T2, la mayor parte de los chicos se sientan juntos. - No parece que los estudiantes hayan advertido la presencia de la observadora al final del aula. Al menos, nadie le dirige su mirada.
<p><u>Inicio de las exposiciones por grupos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El primer grupo está formado por 3 alumnas que utilizan una cartulina con fotografías. - En segundo lugar, intervienen, de forma voluntaria, dos chicos. Para su presentación utilizan un Power Point . - Continúa otro grupo de cinco personas (3 chicas y 2 chicos). También recurren a un Power Point para su propuesta titulada “Un día saludable”. - Cuesta algunos minutos que otro de los grupos se decida a exponer ante la clase. - En un momento dado, la profesora anima a los alumnos para que asistan siempre a clase y les dice que cuando acudan a clase más de 45 personas, les dará un punto <i>Dojo</i> por asistencia. - El quinto grupo en realizar la presentación está formado por 3 chicas y 1 chico. Utilizan la pizarra y una presentación en Power Point. - El grupo que sale a exponer en sexto lugar está formado por 4 chicas. También les lleva unos minutos decidirse a salir. 	<p><u>Impresiones sobre las exposiciones orales de los alumnos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante las primeras presentaciones, los alumnos están atentos, aunque algunos no prestan atención y se dedican a comunicarse entre ellos. - La profesora conoce los nombres de algunos estudiantes pero no recuerda los de todos. Será debido a que el grupo es numeroso. - Tiene que elevar bastante la voz para que todo el mundo le pueda oír y seguir. Este volumen de voz podría considerarse como un esfuerzo extra de la docente a la hora de impartir la clase.

- La profesora tiene que reclamar la atención de los estudiantes para que sigan las presentaciones de los compañeros. Dice, por ejemplo: “A ver, ¡clase!, ¡clase!”, elevando la voz, en varias ocasiones.
- También les dice que tomen notas e ideas de los planes de acción presentados de cara al examen. En general, los alumnos no realizan anotaciones.
- El grupo que sale a exponer en séptimo lugar está formado por siete chicas. Utilizan un Power Point.
- El grupo octavo está integrado por un chico y dos chicas.
- El noveno, por tres chicos. También se apoyan en un Power Point.
- La profesora les da *feedback* positivo a cada uno de los grupos cuando terminan con frases como: “¡muy profesionales!”, “¡como auténticos profesores!”, “¡una presentación muy visual!”, “¡estupendo poster del plan!”, “¡muchas gracias!”, “¡os estáis convirtiendo en expertos!”, “¡muy buenas ideas y actuaciones!”, etc. y la clase aplaude a cada grupo cuando acaba.
- La profesora no corrige los errores cometidos salvo los que son más graves. Sin embargo, cuando finalizan las intervenciones de todos los grupos da *feedback* correctivo general relativo a los errores de pronunciación. Alude, también, a que es consciente de que los alumnos se ponen nerviosos frente al grupo-clase.

- Desde el principio, hay un murmullo general en el aula que puede dificultar la concentración en las actividades que se realizan. Son bastantes los estudiantes que hablan de forma continuada.
- Si los alumnos cuando intervienen hablan en voz baja puede resultar difícil para los compañeros seguir la actividad y hacer que se distraigan.
- Parece que la profesora está continuamente pendiente de captar la atención de la clase.
- De hecho, en ciertos momentos, solo una tercera parte del alumnado parece estar siguiendo las explicaciones de la profesora.
- En general, la presentación que realizan los grupos es muy breve (5 minutos).

Manifestaciones de ansiedad lingüística percibidas

- Son varios los estudiantes que miran a la diapositiva o al papel y que no tienen contacto visual con los compañeros y parecen inquietos.
- Varios estudiantes hablan en voz baja. Una alumna habla tan bajo que incluso no se puede oír nada de lo que dice.
- Algunos alumnos se ríen de forma nerviosa.
- Un alumno que parece tener una competencia de expresión oral más baja que la media del grupo se muestra nervioso, se mueve, titubea y se ríe, quizá con risa nerviosa. Algunos alumnos también se ríen con él.
- Otra alumna, que habla sin el apoyo de un guion, se comunica bien en inglés pero con un volumen de voz muy bajo y mirando solo a la profesora.
- Los alumnos que realizan una exposición más larga parece que están más tranquilos y

<p><u>Otras actividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de las presentaciones, se realiza una actividad de <i>listening</i> (no adaptado) sobre niños, alimentación y dulces que está recogida en su dossier de trabajo. La página con las opciones de respuesta a las preguntas del <i>listening</i> se proyecta en la pared (desde la mitad de la clase no se puede leer bien. Tampoco se puede leer con comodidad lo que se escribe en la pizarra debido a que el rotulador empleado no marca bien). El sonido de esta grabación es muy bueno. - El <i>listening</i> es reproducido dos veces. - Después de unos segundos para seleccionar las opciones correctas el ejercicio se corrige en voz alta. La profesora 	<p>tienen más fluidez y soltura en la lengua inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algún estudiante interviene únicamente con una frase. - Otra estudiante lee todo lo que le corresponde decir. - Otros alumnos realizan su exposición sin leer, parece que han trabajado su intervención oral y se la han aprendido bien, pero parecen algo nerviosos: hay quien juega con el pelo continuamente, otros miran solo a la profesora, etc. - A una alumna le cuesta iniciar su intervención y al final corta su discurso. - Otro alumno que ofrece un discurso oral bastante elemental muestra una postura corporal estática y tensa, parece nervioso. - Una alumna se balancea muy inquieta. - Otro que habla sin papel parece nervioso porque se balancea, se toca el cuello continuamente y entrecorta todo el tiempo su exposición con la muletilla “eh...”. <p><u>Otras impresiones</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A la hora y media de clase los alumnos parecen más cansados y menos concentrados en la sesión (se desperezan, se estiran en la silla, miran el móvil, etc.). - No todos los alumnos están atentos a las intervenciones de sus compañeros. - La actividad que más gusta a los alumnos de toda la sesión lectiva es el juego-concurso de <i>Kahoot</i>. También la música que incorpora el propio juego parece contribuir a que tenga tan buena aceptación. - El juego de <i>Kahoot</i> parece que gusta mucho a la mayoría de los alumnos. <p>(Nota: <i>Kahoot</i> es una aplicación móvil gratuita que permite la creación de cuestionarios de</p>
--	--

pregunta y todos los alumnos responden al unísono.

- La docente utiliza *WordReference* para mostrar a los alumnos la pronunciación de algunas palabras.
- Después, la profesora recuerda que se pueden realizar otras actividades extra que se encuentran en el dossier.
- Seguidamente, se comienza una nueva actividad que consiste en la visualización de un vídeo *YouTube* sobre el consumo de azúcar: *That Sugar Film*. Los estudiantes tienen que localizar una cita dada, discutir sobre ella y contestar a una serie de preguntas recogidas en su dossier. Casi todos los alumnos están atentos al *trailer*.
- Para responder a las preguntas sobre el corto deben trabajar durante 5 minutos en parejas o grupos de tres y practicar la forma de comparativo y el condicional. La profesora recuerda que pueden encontrar apoyo gramatical en el apéndice del dossier.
- La profesora “monitoriza” esta actividad de conversación en parejas o tríos pasando por todas las mesas.
- Algunos alumnos que hablan también en español cambian al inglés cuando se acerca la profesora y vuelven al español cuando se aleja.
- La docente pregunta a la clase si necesitan más tiempo para llevar a cabo esta actividad oral y algunos alumnos responden que no.
- Para corregir la actividad la profesora dirige las preguntas a todo el grupo-clase y algunos alumnos voluntarios leen sus respuestas. Varios estudiantes leen con un tono de voz muy bajo.
- La profesora trata de fomentar la participación de algunos alumnos para lo cual se dirige a ellos por el nombre. También

evaluación. Es una herramienta con la que el profesor puede crear concursos en el aula para, por ejemplo, reforzar el aprendizaje. Los alumnos como concursantes se crean su avatar y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. El alumno que obtiene la puntuación más alta es el ganador).

intenta incluir algunas notas de humor en la dinámica de la clase.

- Por último, cuando quedan veinte minutos para que la sesión termine, se realiza un juego sobre pronunciación y acentuación de palabras inglesas con *Kahoot*.

- La mayoría de los estudiantes están muy atentos al juego, aunque siguen hablando entre ellos. El juego de *Kahoot* que realizan también está incluido en el dossier.

- Para reforzar las respuestas correctas sobre el *stress* de las palabras la profesora usa también el recurso de dar golpes en la mesa.

- Los alumnos solicitan prolongar el juego con *Kahoot*. No se continúa jugando porque es la hora de finalizar la sesión.

- La profesora comenta que si los estudiantes tienen un buen comportamiento volverá a utilizar *Kahoot* en otras sesiones lectivas.

- Todos los alumnos firman en un parte de asistencia antes de abandonar el aula.

3ª OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
Sesión lectiva impartida por la “profesora 3” al grupo partido (T2) del CASO B	
FECHA: 30 de marzo de 2017	
AULA: 0.02 de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza	
NOTAS DE CAMPO: APUNTES PARA DESCRIBIR LA DINÁMICA DE CLASE	REFLEXIONES E INTERPRETACIONES
<p><u>Inicio de la sesión</u> (<i>La profesora 3 es la profesora de referencia del caso B</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al inicio de la sesión hay 12 estudiantes en el aula. - La profesora explica a la investigadora que, quizá, el resto estén en una conferencia sobre escritura académica que se está celebrando a la misma hora en la Facultad de Educación. - La docente saluda en inglés a los alumnos pero ellos le responden en español. - Al final, son 15 los asistentes. <p><u>Sucesión de varias actividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La actividad con la que empieza la sesión es una presentación por grupos de los resultados de una encuesta sobre redes sociales. Algunos grupos usan un Power Point y algunas personas utilizan el apoyo de notas durante su intervención. - La profesora hace algunas preguntas al hilo de las presentaciones y tranquiliza a algún estudiante que se bloquea (“tranquilo”, “no te preocupes”, etc.). Cuando los grupos 	<p><u>Primeras impresiones de los alumnos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las características de los alumnos en cuanto a apariencia son las mismas que las de los alumnos del caso A: jóvenes, un mayor porcentaje de chicas, estilo clásico y homogéneo en la forma de vestir y el corte de pelo, etc. - Llama la atención el hecho de que los alumnos dejen libres las tres primeras filas y se sienten a ambos lados a partir de la cuarta fila. Parecen sentados por grupos. Da la impresión de que la clase es un espacio demasiado grande para este número de alumnos. La silla no resulta cómoda. - Los alumnos parecen no estar pendientes de la presencia de la observadora (sentada detrás de las filas ocupadas) y, prácticamente, no le dirigen la mirada. <ul style="list-style-type: none"> - La profesora emplea un tono de voz suave, pausado y un volumen de voz más bien bajo e imparte la sesión de pie. - Las presentaciones que realizan los alumnos resultan breves. - Una alumna parece nerviosa cuando interviene, mira a la diapositiva proyectada y se toca continuamente el pelo. - Otra de las estudiantes, lee de la diapositiva y mira solo a la profesora.

<p>finalizan su exposición, les da <i>feedback</i> positivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La clase continúa con una nueva lección del dossier: “Educación intercultural”. Los estudiantes cogen sus dossieres y la profesora proyecta la diapositiva correspondiente (el texto es denso). - La docente lee en voz alta una pequeña introducción sobre el tema y pide a los estudiantes que hablen en parejas o grupos de tres sobre qué es para ellos la educación intercultural. También les sugiere que escriban sus ideas al respecto. - Algunos alumnos no se comunican y otros lo hacen en voz muy baja. - La profesora “monitoriza” la clase animando a la producción oral sobre el tema. Da <i>feedback</i> positivo (¡excelentes ideas!) y va recordando a algunos estudiantes que le hagan sus preguntas en inglés. <p>- Posteriormente, la profesora dirige la puesta en común de las ideas surgidas en torno al tema de la educación intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dirige a algunos estudiantes por su nombre y pide también la opinión a todo el grupo-clase sobre su acuerdo o desacuerdo con lo previamente aportado. - Algunos alumnos leen sus ideas y la profesora completa lo dicho leyendo otras 	<ul style="list-style-type: none"> - También algún alumno que parece nervioso entrecorta su discurso con la muletilla “eh...”. <ul style="list-style-type: none"> - Cuando pasa por las mesas durante las actividades de conversación en parejas, se agacha en actitud cercana para hablar con los alumnos. - Parece que los estudiantes se sienten cómodos a la hora de dirigirse a la profesora, quizá, porque pueden hacerlo también en español. - En el aula hay poca luz. Va desapareciendo la luz natural y no están encendidas las luces de la clase. - Desde los puestos de mitad del aula no se puede leer bien el texto de algunas de las diapositivas proyectadas. - A veces, algunos alumnos hablan bajo y no se oyen bien sus intervenciones. - Hay mucho silencio en el aula por lo que incluso se oye el ventilador del proyector. - Puede que la forma de hablar de la profesora, despacio y en voz baja, transmita tranquilidad. - Los alumnos son muy silenciosos y no parecen muy participativos pero están todos callados y concentrados en los ejercicios que
--	---

<p>ideas de sus notas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se continúa con el visionado de un breve vídeo de <i>Youtube</i> sobre el tema tras el que los alumnos tienen que responder las preguntas que se encuentran en el dossier. - El vídeo se visualiza dos veces, la segunda con subtítulos porque los alumnos expresan que no les ha resultado fácil su comprensión oral. - Para corregir el ejercicio, diferentes alumnos van leyendo las preguntas y dando sus respuestas. - Una nueva tanda de preguntas es trabajada con los compañeros antes de la puesta en común. - Los alumnos hablan sobre la tarea en inglés y en español y también algunos estudiantes se dirigen a la profesora en español cuando pasa por sus mesas. - En la puesta en común los alumnos leen y responden las preguntas. La profesora les invita a participar de forma voluntaria. - Cuando finalizan la actividad, la docente anima a los estudiantes a que vean el vídeo otra vez en casa. - La sesión lectiva continúa con una actividad de comprensión lectora que se encuentra en el dossier (el texto es proyectado). En primer lugar, se da a los alumnos unos minutos para hacer una lectura por encima del texto. - Después, la profesora pregunta a toda la clase por las características del texto leído pero como nadie responde las aporta ella misma. - Aprovecha también, al venir al caso, para hablar a los alumnos de "EducAragón" (<i>Web del Departamento de Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón</i>). - Se continúa con un ejercicio relacionado con el <i>reading</i> del tipo de completar huecos 	<p>se trabajan y en los vídeos que se proyectan. Tan apenas miran el móvil. Cuando se corrigen los ejercicios da la impresión de que toman notas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todo el tiempo los alumnos hablan muy bajo, quizá, porque la profesora habla muy bajo, tranquila y sonriente. Puede ser que eso genere el ambiente de tranquilidad que se percibe. - El sonido del vídeo no es muy bueno. - Desde el centro de la clase no se pueden leer las diapositivas proyectadas. - La profesora no fuerza la participación del alumno pero sí les anima a intervenir. - No parece molesta cuando los alumnos utilizan el español. - Los alumnos tienden a dar respuestas breves. - La profesora parece adaptarse al ritmo de los alumnos y tratar de generar un ambiente distendido. <p>- Todos los temas que se trabajan en el aula</p>
--	---

<p>que deben preparar en parejas. Previamente, la profesora explica el significado de algunas palabras. La profesora “monitoriza” la actividad para luego corregirla leyéndola en alto de forma voluntaria. La profesora también aporta <i>feedback</i> correctivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sesión prosigue con otra actividad de <i>speaking</i>. La profesora lee de su hoja una introducción de esta actividad de conversación que es como una especie de juego. Los alumnos se ponen en pie para elegir un compañero de conversación no habitual. Se ríen durante el proceso de formación de parejas. - La actividad consiste en adivinar y decir al compañero, en función de la primera impresión que tienen del mismo, qué actividades son las que este realiza en su tiempo libre (para ello cuentan con la ayuda de las frases y la plantilla que se encuentran en el dossier). - Todos los alumnos escriben en la plantilla y hablan animadamente, aunque algunas frases las dicen en español. Después de hacer la actividad en parejas, algunos la realizan en voz alta para toda la clase. - Otros presentan en alto al compañero con la información que han verificado con el mismo. Casi todos intervienen a través de la lectura de sus anotaciones. La profesora completa sus aportaciones, hace algunas bromas y realiza también algunas correcciones. - Se continúa con otra actividad del dossier sobre “primeras impresiones” que se trabaja oralmente en grupos. Los grupos los forma la profesora numerando a los alumnos del 1 al 5 y pidiendo que los alumnos trabajen juntos de acuerdo al número asignado. Se acaba la 	<p>(vídeo juegos, redes sociales, <i>ciberbullying</i>, etc.) parecen relevantes y significativos para la formación de los maestros y su futuro profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conforme avanza la clase la luz natural disminuye, se ve poco, pero no se encienden las luces de la clase. - Transcurrida una hora de clase parece que los alumnos están más cansados pero con la actividad de juego parece que se animan. - Los alumnos, en general, parecen tranquilos a la hora de realizar las distintas actividades. - Las correcciones de los errores de los alumnos son siempre delicadas en tono y forma (“este es un error muy común, “no te preocupes”, etc.). - Se realizan muchas actividades de corta duración lo que puede contribuir a que la sesión resulte amena para los aprendices.
--	---

actividad con la puesta en común.

- Para terminar, la profesora indica que deben realizar algunas tareas del dossier para la semana siguiente (por ejemplo, escribir qué es la educación inclusiva o el currículo oculto).

4ª OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
Sesión lectiva impartida por la “profesora 4” al otro grupo partido (T2) del CASO B	
FECHA: 20 de abril de 2017	
AULA: 0.03 de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza	
NOTAS DE CAMPO: APUNTES PARA DESCRIBIR LA DINÁMICA DE CLASE	REFLEXIONES E INTERPRETACIONES
<p><u>Inició de la sesión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>(La profesora informa a la investigadora que este grupo T2 no es muy participativo. En su opinión, los alumnos que tienen buen nivel no acuden a clase, siguen la asignatura por Moodle y los que tienen un nivel bajo la dejan para septiembre.)</i> - Es la última sesión lectiva de esta profesora. Asisten 8 alumnos, 7 chicas y 1 chico. - Al principio de la clase, la profesora habla durante algunos minutos en español. - Una alumna hace una pequeña exposición que estaba pendiente. - La profesora intenta acceder a la plataforma <i>Moodle</i> pero no funciona. Finalmente, se puede empezar con los recursos en <i>Moodle</i> sobre <i>Storytelling</i> (el arte de contar una historia). - La docente habla rápido y, de vez en cuando, intercala palabras en español. - Para introducir el tema, pregunta a los alumnos por su cuento favorito. Estos apenas responden. - La docente comenta a los estudiantes que los libros son un recurso muy interesante en el aula porque permiten hablar a los niños de cualquier cosa (animales, ropa, etc.). - Menciona, a modo de ejemplo, varios títulos 	<p><u>Primeras impresiones</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos responden al mismo perfil descrito en las observaciones anteriores. - Al inicio de la sesión la puerta del aula está abierta y no se oye bien lo que se dice en clase. - La profesora emplea un tono de voz elevado. Aunque habla deprisa facilita la comprensión de su discurso con su lenguaje no-verbal. Sonríe a menudo. - Los alumnos no prestan atención a la investigadora. - Esta actividad de <i>storytelling</i> parece muy adecuada para los futuros docentes. - Los ejercicios del dossier relacionados con la actividad son variados y entretenidos.

<p>que escriban su cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dice a los estudiantes que es suficiente que escriban tres párrafos (introducción, desarrollo y cierre), además del título del cuento y un dibujo que lo ilustre. - Avisa que recogerá luego los cuentos realizados. - Los alumnos se ponen a trabajar. Hablan entre ellos en inglés y español. - La profesora va “monitorizando” la actividad y les ayuda con la redacción de las historias. Les aconseja que utilicen mejor el pasado. - Transcurrido un tiempo, les pide que lo pasen a limpio para entregárselo. - Antes de entregar los cuentos los leen en voz alta. - La profesora también escribe su cuento y lo lee al final con gestos y entonación más teatrales que los alumnos. - La docente valora el trabajo de los estudiantes y alaba sus buenos dibujos y títulos. Muestra los dibujos a todo el grupo. - La última parte de la sesión se dedica a explicar cómo se desarrollarán los exámenes orales de la asignatura (de dos en dos — mientras una persona se prepara lo que va a decir la otra se expresa en inglés por un tiempo aproximado de 10 minutos, etc.). - Un estudiante pregunta si pueden entrar solos al examen en lugar de hacerlo de dos en dos. Explica que le produce mucha vergüenza que alguien le pueda estar escuchando mientras habla en inglés. - Otro alumno pregunta si pueden entrar al aula para realizar la prueba oral con el compañero que ellos mismos elijan. 	<ul style="list-style-type: none"> - A los alumnos se les ve todo el tiempo muy concentrados en la tarea. El ambiente de la clase es silencioso y respetuoso. -La docente parece próxima a los alumnos. Se sienta en las mesas para interactuar con ellos mientras preparan el cuento. - Las historias que han escrito son sencillas pero bien construidas. Los dibujos son bonitos y se aprecia esmero en su realización. - Las lecturas en voz alta que hacen los estudiantes de sus cuentos son correctas. - Cuando la profesora habla del examen oral de la asignatura <i>Inglés en Educación Primaria I</i> parece que algunos alumnos se muestran inquietos. Realizan varias preguntas a la profesora y hacen sugerencias.
---	---

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- La docente anima y tranquiliza a los alumnos respecto a este examen.- Les aconseja cómo prepararlo y les ofrece recursos y estrategias.- También pone ejemplos de posibles preguntas que se pueden encontrar en esta prueba oral.- Por último, la docente se despide de los estudiantes hasta el día del examen. | |
|---|--|

ANEXO 9

**Cuestionario de datos complementarios al debate
dirigido a las profesoras participantes**

(DEBATE: “LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS”, celebrado el 27 de junio de 2017).

**CUESTIONARIO DE DATOS COMPLEMENTARIOS DIRIGIDO A LAS CUATRO
PROFESORAS PARTICIPANTES EN LOS CASOS A Y B**

Todas las preguntas están referidas a la asignatura *Inglés en Educación Primaria I* del curso 2016/17 y a sus grupos respectivos que constituyen el CASO A o el CASO B. Responda, únicamente, respecto a su grupo de alumnos.

NOMBRE PROFESORA: _____ GRUPO: _____

Aspectos generales

1. ¿Cree que al grupo, en general, le gustaba aprender inglés?

2. ¿A qué nivel del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* cree que correspondían los conocimientos de inglés de la mayoría de los alumnos del grupo al iniciar la asignatura? (en caso necesario puede marcar hasta 2 opciones en cada competencia)

Su expresión oral (<i>speaking</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión oral (<i>listening</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su expresión escrita (<i>writing</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Su comprensión escrita (<i>reading</i>)	A1	A 2	B1	B2	C1	C2

3. En general (ya sea dentro o fuera del aula), ¿qué métodos o estrategias cree que pueden ayudar más a los alumnos de este grupo a mejorar su inglés? (Rodee la/s letra/s correspondiente/s)

- A. Conversación en parejas
- B. Fichas de gramática
- C. Traducción de textos
- D. Lectura de libros en inglés
- E. Películas o series subtituladas
- F. Lectura de blogs
- G. Conversaciones por skype con hablantes de otros países
- H. Vídeos YouTube
- I. Podcasts
- J. Otro/s (especificar: _____)

4. De los métodos señalados, ¿cuáles son los 3 que le parecen más útiles para ellos?

5. ¿Cree que el grupo, en su conjunto, daba importancia a la calificación obtenida en la asignatura?

6. Del total de alumnos de la lista, ¿qué porcentaje ha acudido regularmente a clase?

7. ¿Cree que al grupo, en general, le han gustado las actividades de sus clases?

Tipo de actividades	Poco	Bastante	Mucho	No se han realizado
A. Lectura en voz alta				
B. Conversación en parejas				
C. Conversación en pequeños grupos				
D. Debates en grupo grande				
E. Exposiciones por parte de los alumnos				
F. Ejercicios de gramática				
G. Explicaciones de puntos de gramática				
H. Presentaciones en Power Point por parte de la profesora				
I. Ejercicios de fonética				
J. Actividades de uso de la lengua				
K. Tareas de producción escrita				
L. Actividades de autoevaluación				
M. Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje				
N. Ejercicios de comprensión escrita				
O. Actividades de comprensión oral (podcasts, vídeos YouTube, etc.)				
P. Visionado de películas				
Q. Tareas con libro de texto				
R. Tareas con el dossier				
S. Actividades con herramientas TIC				
T. <i>Role-playing</i> (juegos de rol)				
U. Juegos				

8. Señale las letras de las dos actividades que cree que han gustado más y las dos que menos.

9. ¿En qué aspectos, en concreto, considera que los alumnos han avanzado con su inglés este curso gracias a la asignatura?

Ansiedad lingüística: causas

10. Señale los factores que en su opinión han podido causar ansiedad lingüística en algunos alumnos en sus clases (*rodee la/s letra/s correspondiente/s*).

- A. La forma de ser del estudiante (*su timidez, autoexigencia, intransigencia con sus propios errores, inseguridad, ser una persona nerviosa en general, etc.*)
- B. Su temor general a hablar en público
- C. Un tipo concreto de ejercicios o tareas
- D. El grado de dificultad de algunos ejercicios o tareas
- E. Su bajo nivel de inglés
- F. El hecho de que su nivel de inglés sea inferior al de sus compañeros
- G. Su temor a equivocarse delante de la profesora
- H. Su temor a equivocarse delante de los compañeros
- I. El ambiente en el aula (*falta de confianza, respeto, etc.*)
- J. La forma en la que la profesora dirigía la clase
- K. Las correcciones de la profesora
- L. El no comprender cada una de las palabras que decía la profesora en inglés
- M. El elevado número de alumnos del grupo-clase
- N. El reducido número de alumnos del grupo-clase
- O. El recuerdo de experiencias anteriores negativas en otras clases de inglés
- P. La percepción de que otros compañeros estaban nerviosos
- Q. El tipo de exámenes
- R. El ambiente competitivo del aula
- S. Los materiales utilizados
- T. Pensar que no tenían cualidades para el inglés
- U. Las consecuencias de suspender la asignatura
- V. El tipo de aula como espacio físico
- X. Pensar que no iban a poder seguir el ritmo de la asignatura de inglés
- Y. Otro/s (especificar: _____)

11. De los factores anteriores, ¿cuáles cree que han podido ser los tres más relevantes?

12. En general, ¿cree que los alumnos han participado oralmente en clase solo cuando pensaban que podían hacerlo de manera fluida y correcta?

Ansiedad lingüística: efectos

13. ¿Le parece que "la ansiedad lingüística" que hayan podido experimentar algunos alumnos respecto a esta asignatura ha podido repercutir negativamente en alguno de los siguientes aspectos?: (rodee la/s letra/s correspondiente/s)

- A. Su motivación hacia la asignatura
- B. Su autoestima
- C. Su autoeficacia (*la confianza en sus propias capacidades*)
- D. Su comportamiento en el aula (*pasividad, bloqueo, no intervenir oralmente, llegar tarde o no ir a clase, etc.*)
- E. La realización de las tareas de inglés (*no hacerlas, dejarlas para el último momento, etc.*)
- F. El tiempo dedicado a la asignatura (*mucho tiempo o muy poco tiempo*)
- G. Su rendimiento en el aula
- H. Sus calificaciones
- I. La adquisición de conocimientos de inglés
- J. Sus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura
- K. Su bienestar psíquico (*debido a: exceso de preocupación, falta de concentración, olvidos, etc.*)
- L. Su bienestar físico (*debido a experimentar: palpitaciones, sudoración, temblores, etc.*)
- M. Otro/s (especificar: _____)

Estrategias

14. ¿Cree que los alumnos han empleado estrategias para evitar la ansiedad lingüística? ¿Cuáles?

15. Comentarios a las preguntas del cuestionario

Gracias una vez más por su colaboración

ANEXO 10

**Transcripción del Grupo de Discusión
llevado a cabo con las profesoras**

MODERADORA: ¿observan ansiedad lingüística en los alumnos de “Inglés en Educación Primaria I”, en general?, ¿cómo la perciben?, ¿en qué actividades? Esa es la pregunta. Entonces, pueden empezar.

PROFESORA 3: yo en mi caso, que es el grupo B, la percibo sobre todo cuando hacemos actividades orales, cuando ellos tienen que hablar, utilizar el idioma para expresarse de forma...Es cuando ahí se bloquean un poquito más y se ponen un poquito más nerviosos, yo creo. En el resto, como son actividades dirigidas, en grupo, en parejas, y el ambiente es un buen ambiente en clase y tal, se sienten un poco más protegidos. Pero el hecho de hablar y además hacerlo solos, eso es lo que les bloquea un poquito más.

PROFESORA 4: yo lo noto cuando nada más me dirijo a ellos individualmente para que expresen su opinión o me contesten a algo personal que empiezan a mirar la hoja. O sea, de repente todos empiezan a mirar la hoja. Esto claro ya quiere decir que no quieren hablar, ¿no? No hay contacto visual y entonces, ¿pues qué haces? Al principio de curso no nos sabemos los nombres. Yo no me sé los nombres. Entonces, claro, tienes que aproximarte y decirles: “por favor, ¿puedes contestar a la pregunta?”, porque si no, no quieren hablar.

PROFESORA 1: sí. En el grupo A pasa lo mismo, eh... En las actividades de aula no hay ansiedad, no se percibe, excepto cuando tienen que presentar en grupos que algunos se ponen muy nerviosos y lo percibes, y no sabes muy bien por qué, y en los exámenes orales o en cualquier otra actividad oral...

PROFESORA 4: en los exámenes orales donde peor, donde peor...

PROFESORA 1: algunos tiemblan, lloran...

PROFESORA 3: sí.

PROFESORA 2: sí. Pero incluso, eh..., un poco en la línea de lo que decías tú, sí es verdad que es en las actividades orales, pero no en las que realizan en parejas o en grupos. En absoluto...

PROFESORA 3: cuando son ellos solos.

PROFESORA 2: sino cuando tienen de alguna manera que expresar, compartir la opinión con la clase, tienen que hacer algún debate en el que tienen que, de alguna manera, de forma individual, participar...

PROFESORA 4: y más ansiedad cuanto más grande es el grupo...

PROFESORA 2: sí, sí,...

PROFESORA 4: cuanta más gente hay escuchando, yo creo que se produce más rechazo.

PROFESORA 2: bueno, y también según el tipo de tareas. Yo creo...

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 2: porque en algunos casos, por ejemplo, en tareas, eh..., que es una tarea dirigida hacia algo, ¿no?, hacia un producto. Entonces tienen que hacer una presentación o algo así...ellos lo perciben pues, como algo más importante y ahí sí que...

PROFESORA 4: como algo más de valor.

PROFESORA 2: sí, sí, sí.

MODERADORA: entonces hay consenso en este problema de expresión oral ante un grupo numeroso y ¿es en general, el año pasado, el anterior...? Siempre con estos alumnos, digo, de primero de esta asignatura, ¿es en general?

TODAS: sí, sí.

MODERADORA: siguiendo con la pregunta 2 ¿alguna particularidad respecto a lo comentado en los grupos A y B?

PROFESORA 4: yo en los años que llevo aquí he observado que el grupo B tiene mucho menor nivel de inglés. Por lo tanto, *they're less confident*. No tienen esa, esa seguridad de decir: "voy a hablar". Creen que se van a equivocar. Encima, además, no saben hacerlo muchos de ellos, y entonces no quieren hacerlo.

PROFESORA 2: sí. Pues también habría que decir eso, que también depende, la ansiedad depende...

PROFESORA 4: del nivel de inglés que tienen.

PROFESORA 2: del nivel de competencia lingüística que ellos tengan.

PROFESORA 3: que ellos tienen, sí.

PROFESORA 2: porque realmente hay gente que tiene una buena competencia lingüística.

PROFESORA 4: y no les cuesta hablar...

PROFESORA 2: exactamente. Tienen las habilidades orales bien desarrolladas. Entonces, normalmente no tienen ningún problema. O sea, yo creo que sí que está relacionado un poco con su competencia.

PROFESORA 4: y acaban siempre hablando los mismos...

TODAS: sí.

PROFESORA 4: llamas: "por favor", y siempre acaba al final hablando la misma persona que no tiene ningún problema.

MODERADORA: ¿están de acuerdo las cuatro en que está muy ligado al factor nivel de inglés?

TODAS: sí, sí, sí.

PROFESORA 1: eso es.

PROFESORA 2: hombre, también me imagino que, eh..., bueno, a que si de alguna manera ellos están acostumbrados a ese tipo de tareas productivas o no están acostumbrados...

PROFESORA 4: sí, claro, claro...

PROFESORA 2: porque hay gente que esto no lo ha hecho nunca. Otros están...

PROFESORA 4: hay gente mayor que viene que no ha hecho inglés en 10 años, e incluso más, y entonces claro ni esa tarea ni ninguna otra en la que sea producir. Es que no saben hacerlo.

PROFESORA 1: se nota diferencia entre los que en Secundaria han trabajado mucho destrezas orales y los que no lo han hecho jamás, jamás.

MODERADORA: claro. Insisto...

PROFESORA 2: ¿otra cosica puedo decir?

MODERADORA: sí, por supuesto.

PROFESORA 2: yo lo que sí que también observo es que, bueno por lo menos en las T2, que esto, esta tensión o esta ansiedad poco a poco, no sé, o a mí me parece o el clima que se genera, en general, o que procuramos que se genere, pues es un clima de de..., bueno, pues de hacerles ver que no pasa nada...

PROFESORA 3: que estén a gusto.

PROFESORA 2: que está dentro de lo normal que incluso que se pongan nerviosos...

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 2: que comentan errores, que no pasa nada. Yo creo que, poco a poco, ellos se encuentran más cómodos. Es decir, del principio...

PROFESORA 3: sí, sobre todo porque nos conocen más...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: conocen más al grupo...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: saben cuál es nuestra respuesta al tipo de actividades, pues siempre un poco apoyando, pues...

PROFESORA 2: yo creo que, poco a poco, eso lo van resolviendo.

PROFESORA 3: sí, sí...

PROFESORA 2: lo van resolviendo hasta que, como dice la PROFESORA 1, llega el oral, el examen final.

PROFESORA 4: y algunos comentan también que depende mucho del profesor, que a veces el profesor les intimida, o profesora, por la razón que sea, y entonces no pueden hacerlo, no pueden expresarse, por miedo, no sé...

PROFESORA 2: ya, ya, ya...

PROFESORA 4: yo no muerdo, ¿no?

(Risas)

PROFESORA 4: no sé.

PROFESORA 1: para nada...

MODERADORA: ¿pero perciben en sus grupos, ahora, los actuales, los de este año en concreto, algo de esto que comentan?

PROFESORA 4: sí, yo sí. Yo en el grupo B, sí.

PROFESORA 1: yo con ansiedad, no.

PROFESORA 2: tampoco.

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 1: percibes que son...

PROFESORA 2: que no tienen seguridad y entonces les crea un cierto, yo no diría ansiedad pero sí que algunos, algunos en concreto puede ser que llegue hasta la ansiedad...

PROFESORA 1: mmm (sonido que indica afirmación).

PROFESORA 2: pero, no.

PROFESORA 4: ¿y el que se niega a hacerlo? Dice: “yo no hablo” y, claro, tú intentas convencerle y dice: “yo no hablo”.

PROFESORA 1: sí, yo tengo alguno.

PROFESORA 4: suspenderás, “suspenderé, suspenderé, pero yo no hablo”.

PROFESORA 2: algunos...alguno que te dice no...

PROFESORA 1: que cuando en el aula le dices: “por favor, lee”, no lo hace.

PROFESORA 4: “no leo”, “yo no leo”.

MODERADORA: ¿estamos hablando de los grupos del caso, el grupo A y el grupo B que han dicho “yo no leo”?

PROFESORA 4: “yo no leo”. “Pero si solo es leer, es para que os hagáis un poquito con el vocabulario”. No, “yo no leo”.

PROFESORA 3: yo personalmente en el grupo B no he detectado esa ansiedad. Sí que es verdad que detecto más que ansiedad inseguridad.

PROFESORA 2: mmm (sonido de afirmación).

PROFESORA 3: entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica...pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: “oye, pues digo lo que sea que así se aprende también”, ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

PROFESORA 2: yo creo que a veces también el problema es que, no es, eh... Bueno, es inseguridad pero a la vez es el tema de la relación de grupo, ¿no?, que quizás ellos no quieren sentirse ridículos si no lo van a hacer bien. O sea, yo creo que es también ese tema de relaciones entre ellos...

PROFESORA 1: es que no hay tanta cohesión de grupo como nos parece...

TODAS: sí, sí,...

PROFESORA 1: eso hay que promoverlo porque en la mención, por ejemplo, eso suele haber desaparecido y no hay ese problema, pero en los grados hay muchos subgrupos.

PROFESORA 2: estoy totalmente de acuerdo. Yo creo que en primero más porque no se conocen demasiado y eso que estamos ya en el segundo cuatrimestre. Pero es verdad que no conocerte... y si son grupos cerrados, se sienten mal a veces...

PROFESORA 4: otro problema añadido es...

PROFESORA 2: por miedo a hacer el ridículo.

PROFESORA 4: los que no pertenecen al grupo. O sea, que han hecho ya cuarto y les falta el inglés de primero.

PROFESORA 2: los paracaidistas, los que vienen solo a...

PROFESORA 4: que se sientan solos en la primera fila o en la última. No sé porque motivo, pero en la primera para demostrar que sí que quieren y tienen interés o en la última para pasar desapercibidos. Y claro, nunca les llega ningún mensaje, nunca se enteran porque no pertenecen al grupo. Nunca quieren, ¿no?, o nunca quieren o nunca pueden estar en esos grupos de cuando hacen los grupos de 4 ó 5 personas.

Esa persona que llega sola, ¿dónde se mete? Tienen que aceptarla primero. Entonces empieza: “¿te importaría que..., que yo estuviese en tu grupo tal...?” Claro, porque están totalmente desubicados.

PROFESORA 1: y lo que más ansiedad les crea, yo en algunas dinámicas que hemos hecho, que rompemos los grupos y les hacemos mezclarse... (sonido que muestra aprensión).

PROFESORA 4: ¡no, no, no, no!

PROFESORA 2: efectivamente.

PROFESORA 3: yo también es una de las cosas que promuevo bastante en las clases es que no estén siempre sentados o que siempre estén haciendo las actividades orales con la misma pareja. O sea, yo en mis clases siempre...

PROFESORA 2: yo también.

PROFESORA 3: empiezan, digamos, con la persona que les da confianza, que es el amigo o la amiga de turno, pero automáticamente la siguiente actividad cambian...

PROFESORA 4: yo por eso no lo hago nunca, porque les crea mucha ansiedad que les cambies a otro lugar donde no están... Yo no lo hago. Yo les dejo que se agrupen siempre...

(Murmullo general)

PROFESORA 2: yo desde luego, yo también soy muy partidaria de romper eso. Pero tiene sus peligros porque, de hecho, a mí me pasó en ese grupo que hay una Erasmus y creo que casi siempre solía trabajar con una chica y la cambie de grupo, y al final de la clase vino a hablar conmigo para decirme que se había sentido muy mal, que no habían, o sea, que prácticamente la habían obviado, que no le habían dejado participar. Bueno, no es que no le hubieran dejado participar, es que tenían que hacer una tarea, que hicieron básicamente..., la resuelven en inglés pero la hacen en castellano, claro.

PROFESORA 1: claro, y la chica no habla castellano.

PROFESORA 2: y entonces solo le pedían opinión pues con alguna duda puntual que tenían, y es que ella se sintió muy mal.

PROFESORA 4: ya resulta muy difícil hacerlo en Secundaria que son niños, ya con adultos ya es... Bueno, nosotras todas hemos estado en dinámicas de grupo y en conferencias y, ¿con quién quieres trabajar? Con las personas que te sientes a gusto. Eso nos ha pasado a todos.

MODERADORA: o sea, que discrepan un poco en...

PROFESORA 3: yo creo que sería encontrar un poco el equilibrio.

TODAS: sí, sí, sí...

PROFESORA 2: yo creo que lo agradecen ellos luego...

PROFESORA 3: exacto. Porque realmente tampoco aporta mucho que siempre se esté trabajando con la misma persona...

PROFESORA 2: no.

PROFESORA 3: un determinado tipo de tareas. Por eso, yo creo que sí es importante que a lo mejor empiecen trabajando con la persona que se sienten a gusto y una vez que están sueltos y tal, hacer esporádicamente alguna tarea en cada sesión, en la que simplemente para que también se levanten del sitio y se muevan porque son clases de hora tres cuartos dos horas, que también es algo que les dinamiza y tal.

PROFESORA 1: y se portan mejor, porque este año uno de los problemas que hemos tenido es que no paran de hablar. Tienes que estar mandándoles callar cada dos por tres...

PROFESORA 4: yo eso no lo he tenido...

PROFESORA 1: cuando les cambias les descolocas un poco, ya no están con su grupito...

PROFESORA 2: y rompes esos grupos tan cerrados...

PROFESORA 4: las mías son tan tímidas que yo ese problema no lo he tenido. Digo, bueno, por lo menos no molestan, porque como no quieren hablar tampoco quieren hablar en español. También va con la personalidad un poco si son gente tímida. Yo lo entiendo, ¿no? Entonces, no molestaban en absoluto el grupo que teníamos de T2, desdoblado. O me tocaban a mí las personas más calladitas, no sé. Porque un día fui a hacer, ¿verdad?, la T1 y ya vi que todos juntos eran completamente diferentes. Pero en el *split up*, en el desdoble, yo no tuve ningún problema como dice la PROFESORA 1; que otros años sí que he tenido, que no te escuchan, ¿no? Estos, no.

PROFESORA 1: sí, este año sí, el peor año.

MODERADORA: este año, ¿en cuánto a habladores?

PROFESORA 1: sí, no paran. Da igual, no han parado quietos. Es el peor año con diferencia de toda la carrera que he tenido profesional.

PROFESORA 4: pues yo ni en Infantil ni en Primaria he tenido ningún problema este año.

PROFESORA 1: son muy majos, participan, lo han hecho bien, pero no paran de hablar. ¿Verdad?, ¿nos ha pasado? (dirigiéndose a la PROFESORA 2).

MODERADORA: ¿en español?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: de dar mal, de estar haciendo otras cosas...

PROFESORA 2: yo, vamos a ver. Ha habido...

MODERADORA: o sea, ¿están de acuerdo las dos respecto al grupo?

PROFESORA 2: sí, sí. Vamos a ver. Yo los he conseguido controlar. Yo creo que sí. Pero, es verdad que así que como en otros grupos, no sé, en concreto otros grupos de aquí de la universidad yo no he tenido ningún problema en absoluto, pero con ellos sí que me he tenido que emplear. O sea, sí que, precisamente una clase que viniste tú a observar (dirigiéndose a la moderadora), que fue un desastre, y realmente me planté mucho y luego yo creo que sí que han entrado. Han sido pocas sesiones, claro, son pocas sesiones. El grupo es más controlado y, al final, al final, sí que lo he conseguido pero ha sido tensión para mí, eh. Ha sido tensión.

PROFESORA 1: esto ha sido un subgrupo. Yo cuando tenía el grupo completo solo hablaban los de la derecha.

PROFESORA 2: ya.

PROFESORA 1: y cuando he tenido el grupo partido como me correspondían los de la derecha, han seguido hablando igual. O sea, es que ha sido ese grupo que se ha juntado ahí...

PROFESORA 2: ya, ya, ya...

PROFESORA 1: el que no ha parado.

MODERADORA: ¿dentro del grupo grande un grupo que arrastra?

PROFESORA 1: un grupo de dos, tres subgrupos.

MODERADORA: por qué ¿diría que en el grupo grande, en el T1, había tres subgrupos diferenciados?

PROFESORA 1: sí, dos o tres, entre dos y tres.

MODERADORA: ¿y en su grupo? (dirigiéndose a la PROFESORA 4 y a la PROFESORA 3)

PROFESORA 1: no, entre dos y tres los que hablan, ¿eh?

MODERADORA: pero digo el grupo, el subgrupo dentro del grupo.

PROFESORA 1: ¿en total? A lo mejor siete, ocho subgrupos.

MODERADORA: ¿siete, ocho subgrupos?

PROFESORA 2: sí, sí.

MODERADORA: son muchos subgrupos.

PROFESORA 4: funcionan por tríos, por amiguismo,...

PROFESORA 2: hay gente que no tiene grupo, no tiene.

PROFESORA 4: por ir al mismo cole...

PROFESORA 3: en el grupo B había... muchos grupos.

MODERADORA: ¿también?

PROFESORA 3: sí.

MODERADORA: ¿y eso pasa todos los años?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí, yo creo que sí.

PROFESORA 4: sí, todos los años. Yo creo que sí.

PROFESORA 3: sí.

MODERADORA: o sea, ¿y por eso dicen de trabajar un poco la cohesión del grupo?

TODAS: sí, sí.

PROFESORA 1: hay que trabajarla.

PROFESORA 3: a ver, se puede trabajar pues cambiándolos. Yo otra de las cosas que hago por ejemplo cuando hacemos una actividad, corregimos y tal, en lugar de nombrarles yo: "fulanito", "menganito", y tal. Lo que hago es que yo empiezo a nombrar al primero que empieza a hacer la actividad y esa persona es el siguiente que tiene que nombrar a un compañero. A lo mejor digo: "pues un compañero que esté en el otro lado de la clase, que sea un chico, que sea una chica". Un poco para forzarles a mirar alrededor...

PROFESORA 4: y entonces nombran al que más odian. Dicen: "que hable fulanito". Sí, sí, sí...

PROFESORA 3: ¡hombre, tampoco es eso!

PROFESORA 1: yo no hago nada de eso con este grupo porque hubiese sido la excusa para hacer más juerga.

PROFESORA 4: no, yo no hago eso.

PROFESORA 3: no. Aquí funcionaba bastante bien y de hecho pues eso, sabían un poco que tenían que..., y todo el mundo tenía que salir. Es decir, hacíamos una ronda en la que todo el mundo tenía que ser nombrado por un compañero. Y también eso es una forma de obligarles a mirar alrededor y a ver la gente que está trabajando con ellos.

PROFESORA 4: pero ella lo hace desde el primer día.

MODERADORA: ¿y le ha funcionado? (dirigiéndose a la PROFESORA 3).

PROFESORA 3: sí. A mí es una actividad que me funciona muy bien.

PROFESORA 1: es que también tienes un problema al principio. Y es que, al principio, a lo mejor tienes en clase 50 que luego van a acabar 35. Entonces, ya te metes en una dinámica de decir: “50, haré lo que pueda”, y hay cosas que no las pruebas más que a lo mejor para el final.

PROFESORA 4: yo con los nombres soy horrorosa. Yo no me acuerdo de ningún nombre.

PROFESORA 3: esto es una cosa fácil y rápida de hacer e incluso a nosotros nos viene bien a principio de curso, puesto que a mí me resulta más... que ir mirando la lista o decir:” tú, tú, tú...”, que sean ellos mismos los que se vayan nombrando y buscando y hacer un poco de piña.

PROFESORA 4: yo como quiero ser muy rápida, la forma más rápida de hacerlo es en orden. Entonces, va hablando cada uno y no pueden perder el tiempo y ya tienen que hablar todos. Porque si tengo que buscar el nombre, yo sí quiero, yo no quiero, yo sí quiero; pues saben que tienen que hacerlo todos. Empiezo por la primera y acabo en el último, o empiezo por el último. Pero en orden no puede decir nadie: “yo no voy a leer”. Tienes que leer aunque sea una frase porque quiero escuchar como lees. Quiero escuchar tu pronunciación.

(Murmullo general)

MODERADORA: y esa estrategia de que lean por orden ¿qué les parece?

PROFESORA 1: es que nosotras no hacemos esa actividad.

PROFESORA 4: yo no la hago cuando tengo la T1. Este año en Primaria no la he tenido. Para que todo el mundo..., yo quiero escuchar a ver cómo leen. No saben leer, no tienen entonación, no es que no sepan..., es que no saben leer, que es mucho más grave.

PROFESORA 1: nosotras no la hacemos. Es que yo recuerdo que era bastante aburrido cuando nos lo hacían...

PROFESORA 4: pero no se han leído el texto. No se lo han preparado. ¿Cómo vas a trabajar un texto que no se han leído?

PROFESORA 1: a mí no me parece productiva esa actividad. De hecho, yo he acabado leyendo yo los textos porque lo veo más productivo como modelo que tener que estar...

PROFESORA 4: es que yo estoy muy mal de la voz. Entonces, yo no puedo estar leyendo el texto con esta voz que a veces tengo de afonía. Entonces, digo: “por favor, ayudadme que esta es mi séptima clase hoy”. Yo no puedo estar..., y les digo:

“ayúdame”. Y entonces, cuando ven que estoy mal... y eso sí que les... No les gusta leer porque algunos dicen: “yo no sé leer”. Pues precisamente porque no sabes, así aprendes.

MODERADORA: PROFESORA 2.

PROFESORA 2: no. Yo esa actividad de lectura no la hago. A veces, en la Escuela de Idiomas sí que hago alguna cosa similar, pero ellos leen uno al otro o en fin. Lo hacemos de distinta manera.

PROFESORA 4: mantienen silencio, eh, por otra parte, cuando están escuchando a algún compañero.

PROFESORA 2: sí, sí, pero es una actividad que bueno, está bien, pero o sea no la veo productiva realmente si no...

PROFESORA 4: saben que tienen que leerlo antes de llegar a clase. Además, yo se lo pido. Pero no lo leen. O sea, llegan a clase sin preparar el texto. Entonces...

MODERADORA: por terminar con esto. PROFESORA 3, ¿hace la actividad de lectura en clase?

PROFESORA 3: a ver, lo que he comentado antes de la dinámica la hacemos sobre todo cuando estamos corrigiendo ejercicios y tienen que participar dando su opinión respecto a algún concepto, los que nombran a las personas pues son ellos, son los que se van nombrando entre ellos, y ya está.

PROFESORA 4: (dirigiéndose a la PROFESORA 3) no. Pero, en el *reading*, cuando hacemos el *reading*.

PROFESORA 3: los *readings* los suelen hacer ellos. Nosotras hacemos las actividades después respecto al *reading*.

PROFESORA 4: ¿pero lo preparan en casa?, ¿no lo hacen en clase?

PROFESORA 3: o lo leen en clase y luego hacemos las actividades.

PROFESORA 4: pues esa era la pregunta, que si lo leen en clase, ¿quién lo lee?

PROFESORA 2: (dirigiéndose a la PROFESORA 3) ¿en alto lo lees tú?

PROFESORA 3: es que hay muchas formas de hacerlo. Normalmente, se ponen en grupos y leen la actividad...

PROFESORA 2: yo también.

PROFESORA 4: bueno...

PROFESORA 3: lectura en voz alta, la verdad es que no porque se pierde un poquito de tiempo. A veces en grupo también. Yo voy, pues eso, paseando por los grupos si

tienen dudas sobre vocabulario o estructuras y tal; y la actividad más para resolver o hacer actividades acerca de pues esas lecturas o tal...

PROFESORA 4: que el *reading* no suele estar, error, por lo menos en nuestro libro no estaba en CD. O sea, no hay un CD de ese texto, que ahora está en todos los textos que compras, en este no. Los *listenings* son *listenings* y los *readings* no tienen CD. Entonces, claro, no lo leen.

MODERADORA: por ir avanzando. La tercera pregunta sería: ¿qué dificultades encuentran en su tarea docente con los alumnos, en general, de “Inglés en Educación Primaria I” debido al fenómeno de la ansiedad lingüística?. Algunas cosas han ido saliendo... ¿otras?

PROFESORA 4: han ido saliendo, sí.

MODERADORA: en general, no pensando solo en el grupo A y B. Otras de otros años que sean habituales.

PROFESORA 2: en general, sí, sí que hay algún problema pero yo creo que son muy concretos. En este año con una chica de Infantil. Se puso a llorar y me pidió: “por favor, por favor, que no me preguntes, no me preguntes que lo paso fatal” y se echó a llorar, pero...

PROFESORA 4: eso sí es ansiedad.

PROFESORA 2: vamos a ver, sí, eso sí que era ansiedad en un caso para mí muy extremo. Creo que no recuerdo un caso así tan extremo de ansiedad, siendo que siempre procuro crear un ambiente en el que se encuentren super cómodos y siempre les digo que el error que no importa en absoluto, que quiero que cometan un montón de errores, que van a aprender mucho de todos los errores que van a cometer y que no tiene ninguna importancia, pero...

PROFESORA 4: siempre se aprende de los errores.

PROFESORA 2: hay veces que, o no están acostumbrados o..., Bueno, les cuesta un tiempo, eh. Ahora al final de curso, sin embargo, me di cuenta que no tenía ya ningún problema, y ese día realmente se lo respeté. Le dije: “bueno, no te preocupes”, y se lo respeté. Yo lo que sí que noto mucho que la ansiedad va en aumento según el tipo de tarea. Por ejemplo, que las presentaciones y tal que hagan, eh... A mí me gusta hacer muchas tareas y luego que presenten, que compartan así los resultados, ¿no? Uno es el *speaker* y tiene que compartir, y por ejemplo, me gusta para eso que se pongan en alto...

PROFESORA 4: ¡no!

PROFESORA 2: bueno, ese tipo de cosas pues no les gusta. Pero no es lo mismo hablar así (hace gesto de estar sentado). Eso es otra cosa, se lo toman muchísimo más en serio y tal, y eso al principio pues les suele crear algún tipo de problema.

PROFESORA 4: yo hablando de esto, que los tenía a todos de tres en tres porque ellos se ponían así, entonces lo hacían pero genial y además a veces muy rápido, y luego nadie lo quiere exponer a los demás. O sea, los tres están trabajando fenomenal, lo hacen estupendo....

PROFESORA 2: yo es que nunca pido voluntarios...

PROFESORA 4: y nadie quiere.

PROFESORA 2: yo siempre, siempre decido quién habla.

PROFESORA 4: pero yo quiero que uno de ellos sea, ¿no?, de *chairperson* que lo comunique a los demás.

PROFESORA 2: si quieres voluntarios, PROFESORA 4, siempre te van a salir los mismos.

PROFESORA 1: claro.

PROFESORA 4: pero tiene que ser uno de cada grupo. Ellos ya lo saben.

PROFESORA 2: uno de cada grupo, que tú...

PROFESORA 1: repárteles papeles.

PROFESORA 2: repartes papeles y tú dices: "hoy vas a ser tú el *speaker*", "tú vas a ser el que escribe"...

PROFESORA 4: al final lo hacen, pero les cuesta mucho, mucho...

PROFESORA 2: y cambiar un poco los *roles*

MODERADORA: claro, aquí hay dos puntos de vista: el de dejar a los alumnos que sean voluntarios y hablen cuando...

PROFESORA 4: yo siempre así....

MODERADORA: se sientan preparados y cómodos; y el otro, el de forzar un poco. PROFESORA 2 y PROFESORA 1 ¿opinan que es mejor forzar un poco la situación?

PROFESORA 1: yo creo que sí.

PROFESORA 2: sí, dentro de un clima, crear el clima...

PROFESORA 1: claro, exacto...

PROFESORA 2: necesario para que no se sientan mal.

PROFESORA 3: ¡jaja!

PROFESORA 2: hay que hacérselo ver, que todos van a participar, que no pasa absolutamente nada, que se van a equivocar, que es normal, que el error entra dentro de lo previsto y que es bueno y que incluso...

PROFESORA 3: quizá el tema de los voluntarios cuando empezamos el grupo hasta que se crea ese clima de confianza de que saben cómo vas a responder a...

PROFESORA 1: sí, está muy bien...

PROFESORA 3: pues a lo mejor sí que es verdad que ahí tema voluntarios funciona para que haya un grupo un poco más distendido. Pero sí que es cierto que, al fin y al cabo, ellos pues eso están en una educación universitaria y saben que...

PROFESORA 2: tienen que hacerlo.

PROFESORA 3: además están estudiando para ser futuros maestros.

PROFESORA 2: ¡hombre! Lo tienen que superar...

PROFESORA 3: saben que una de las cosas que ellos tienen que superar es el tema de hablar en público.

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: entonces, este tipo de actividades, en inglés o en la materia que sea, lo de presentar, lo de no tener miedo a decir lo que uno opina, los resultados que se han tenido en un trabajo, es una cosa que se tiene que trabajar también, y más sí pues... Lo que sí que es verdad es que se puede hacer al principio un poco más suave, el que quiera, y cuando la gente se va relajando y ve que no pasa absolutamente nada por participar, sí que se ..., yo soy partidaria de que participe todo el mundo.

PROFESORA 2: yo también.

PROFESORA 3: todo el mundo.

PROFESORA 4: pero es que no da tiempo porque cuando estamos haciendo una tarea en menos de dos horas, o sea, viene justito, justito para que alguien de cada grupo presente. Si encima tenemos que estar, yo les digo, si tenemos que estar perdiendo el tiempo esperando a ver quién lo expone... Estamos trabajando tú y yo, una tiene que hablar y otra no. Es tan sencillo como decir a ver...

PROFESORA 3: pero como hay muchas tareas y muchas oportunidades de hablar... Es decir, no tiene que ser siempre hablar todos de la misma tarea, que pueden ser distintas tareas.

PROFESORA 2: claro.

PROFESORA 4: yo me estoy refiriendo a lo que hacían en las T2 que siempre hacían algo, preparaban algo, lo que fuese, lo que estuviese planificado y entonces...

PROFESORA 2: por supuesto, por supuesto, han tenido un tiempo de preparación previo y ese tiempo es muy importante para que cuando tengan ellos que compartir con el grupo, hablar exponiendo sus ideas, pues que hayan tenido un tiempo de preparación, con ese tiempo de preparación...

PROFESORA 4: sí que hacen, hacen cosas super...; bueno, tú lo viste (dirigiéndose a la moderadora) super guapísimas y en un tiempo record. Pero luego, cuando llega el momento de que lo tienen que contar a los demás, tienes otra vez que no quieren. Digo, pues alguna persona tiene que ser...

MODERADORA: al hilo de lo que dicen de ese tema de hablar a los compañeros, o sea, en alto delante de los compañeros y demás, ¿piensan que estos alumnos de este año, de estos grupos, que a lo mejor sí que han mostrado ese nerviosismo a la hora de hablar con compañeros, quizás si tuvieran un grupo de niños a su cargo y tuvieran que llevar la clase en inglés se sentirían cohibidos? o ¿piensan que no?

PROFESORA 1: no.

PROFESORA 2: no, bueno...

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 2: alguno.

PROFESORA 4: alguno de ellos no puede ser maestro, es imposible. Yo se lo digo: "es que con esta actitud de no quiero hablar no puedes nunca jamás llegar a ser maestro".

PROFESORA 2: alguno sí...

PROFESORA 1: es que alguno no querrá ser maestro. Está aquí porque le parece, se lo ha pensado...

PROFESORA 4: no quieren ser maestros.

PROFESORA 2: pues acabarán pues de camarero,...

PROFESORA 4: no quieren ser maestros, lo dicen.

PROFESORA 1: en primer año, yo veo a poca gente que sea consciente de lo que implica ser maestro, de las exigencias profesionales...

PROFESORA 4: muy poca.

PROFESORA 1: no los veo aún. Los ves muy perdidos porque los temas que tratas que deberían ser, bueno un maestro debería recibirlos con los brazos abiertos, a

veces los reciben con un poco de indiferencia. Entonces, yo creo que falla también que en primero no están muy motivados.

(Murmullo general)

MODERADORA: esa falta de motivación para la docencia...

PROFESORA 2: no están concienciados, eh, no son conscientes de la labor que, eh....., que van a tener que desempeñar, no.

PROFESORA 1: no se ven como futuros maestros. Son estudiantes.

PROFESORA 2: sí, sí, sí. Y es su primer año de universidad y entonces en algunos casos lo que percibes es como si quizás estuvieran acostumbrados a un control de disciplina muy férreo y tú, tú les das libertad, les respetas, confías en ellos, y lo que te encuentras es que a veces la respuesta no es buena. O sea, el problema de disciplina que hemos tenido viene un poco de ahí, que están acostumbrados...

PROFESORA 1: sí, sí, sí. En Secundaria están más controlados, ¿no? (dirigiéndose a la PROFESORA 4 y a la PROFESORA 3).

PROFESORA 2: duro, duro...

PROFESORA 4: depende de que colegio hay otro tipo de....

PROFESORA 1: ¿pero están más controlados o no?, ¿Percibís que...? No sé, es que...

PROFESORA 4: es que no tiene nada que ver mi instituto, por ejemplo, con un colegio x donde no se pueden ni mover ni decir su opinión. Eso me dijo ayer: ni decir su opinión al tutor. Pero tú puedes decirle una opinión y luego...". No, no, no, no", "ya nos gustaría que nos permitiesen dar la opinión".

PROFESORA 3: bueno, eso será en particular algún centro...

PROFESORA 4: ya sabes que la disciplina no es igual en todas partes. Entonces, están acostumbrados a una cosa o a otra.

PROFESORA 1: aquí hay otro fenómeno que yo creo que para mí es de los más importantes que está relacionado con la ansiedad lingüística y es el absentismo. Yo creo que la mayoría de los que deja de venir a clase es por ansiedad.

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 3: sí, sí.

PROFESORA 1: es porque no quieren participar, no quieren que les pregunte,...

PROFESORA 3: puede ser.

PROFESORA 1: o porque no entienden al profesor y se agobian...

PROFESORA 2: no lo sé. Habría un poquito de todo. O sea, habría los típicos que creen que tienen un nivel muy alto...

PROFESORA 4: algunos ya tienen el B2, ¿para qué van a venir?...

PROFESORA 2: efectivamente.

PROFESORA 1: esos son pocos, yo creo.

PROFESORA 2: y no tienen mayor interés en sacarlo, no sé. Indiferencia, lo que hemos dicho.

PROFESORA 4: luego mucho los de abajo.

PROFESORA 1: que llegan los primeros días, ven que hablamos en inglés desde el principio. Se ven un poco incapaces y dicen:” no, no, no”.

PROFESORA 2: y no quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 1: ya me lo sacaré por mi cuenta.

PROFESORA 2: No quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 4: y llegan a cuarto sin el inglés de primero.

PROFESORA 1: yo creo que ahí hay un punto...

MODERADORA: ese punto es muy importante. ¿Están de acuerdo en esto?, ¿hay consenso?

PROFESORA 1: a ver, habría que preguntarles.

PROFESORA 2: no todos los casos.

PROFESORA 1: yo les he preguntado, eh, yo les he preguntado en el curso en el Moddle ¿Por qué no vienes a clase? pero tampoco te contestan. Alguno dice “es que tengo mejores cosas que hacer”.

PROFESORA 4: a mí me lo han dicho que....

PROFESORA 3: la encuesta que pasaste (dirigiéndose a la moderadora) a todos los alumnos, la verdad es que nos puede venir muy bien en el sentido de que nosotros también podemos saber, de primera mano, realmente por qué no vienen los alumnos.

PROFESORA 4: a mí algunos sí me lo han dicho, ¡eh! , que como no entienden nada ni saben por dónde salir que lo dejan, se rinden.

PROFESORA 2: sí, algunos están perdidos, que no...

PROFESORA 1: y no quieren participar. Si el primer día has hecho participar a alguien hay mucha gente que ya se te descuelga.

PROFESORA 2: y luego, vamos a ver, también el planteamiento. O sea, ellos yo creo que muchos verán que es a veces..., una clase con cuarenta, yo que sé, porque no vienen todos. Pero, ¿qué sentido tiene?, ¿qué sentido tiene para el aprendizaje de una clase estar con 60 personas? O sea, ¿qué le va a aportar eso? No te va a aportar nada. O sea, yo veo que para ellos, para la mayoría, vamos, yo creo que de hecho creo que asisten más a las T2, creo.

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 4: sí. Yo creo que sí.

PROFESORA 2: yo ha sido de 20 para arriba todos los días. Yo creo que asisten más a las T2 porque tienen más sentido. O sea, que no están todos allí en una clase... a la que... de un idioma en la que van a tener muy pocas posibilidades de participar. No lo sé.

PROFESORA 3: es que en mi caso. Yo, o al menos en las T1 que tengo, las dinámicas que hemos llevado en las clases de T1 son muy parecidas a las de las T2.

PROFESORA 1: este año.

PROFESORA 3: este año sobre todo con el cambio de materiales que favorecía un poco que todo fuese como más comunicativo, interactivo, de proyectos, de presentaciones y tal. Entonces realmente, yo no he notado esa diferencia de asistencia entre las T1 y las T2, ni tampoco en metodología. Ha sido todo un poco...

PROFESORA 1: más parecido.

PROFESORA 3: la forma de trabajar y de interactuar y tal ha sido muy similar. Antes sí que ha sido otra historia, pero T1 y T2 yo no he visto el...

PROFESORA 2: también es verdad que no tengo yo esa experiencia clara con el T1 este año.

PROFESORA 4: yo tampoco.

PROFESORA 1: yo han asistido más o menos igual, eh, a las T1 y a las T2. Yo diría. Lo curioso es que tu grupo (dirigiéndose a la PROFESORA 2) que tenías casi la mitad han asistido todos; y en el mío, en el que por apellidos estaban casi el doble, han venido la mitad. Pero vamos, desde el principio. Curioso, ¡qué mal repartidos están por apellidos, pero qué bien en la práctica! Al final, hemos tenido los dos grupos equilibrados.

PROFESORA 2: sí, sí.

PROFESORA 1: yo tenía 40 y todos no venían.

PROFESORA 2: yo tenía 25.

(Murmullo general)

MODERADORA: Todas a la vez no podemos hablar.

PROFESORA 1: perdona.

MODERADORA: nada. Vamos a seguir avanzando. Entonces, la pregunta cinco de la lista sería: ¿qué estrategias docentes creen que funcionan con los alumnos de “Inglés en Educación Primaria I” para generar aulas, en la medida de lo posible, libres de estrés? Hablando en general, estrategias, cosas que se pueden hacer. Algunas digo, que ya han ido saliendo. Pero bueno, por concretar.

PROFESORA 2: yo el generar un ambiente libre de estrés.

PROFESORA 4: sí, jajaja...

PROFESORA 3: jajaja..., *friendly*....

PROFESORA 1: *friendly classroom*.

MODERADORA: y, ¿cómo se consigue eso con pequeños detalles?

PROFESORA 3: yo creo que el refuerzo positivo es importante...

PROFESORA 2: el refuerzo positivo es muy importante.

PROFESORA 3: un poco para desbloquear al alumno

PROFESORA 1: los incentivos...

PROFESORA 3: el ser una persona pues eso...

PROFESORA 1: cercana

PROFESORA 3: tranquila. Luego pues intentar desbloquear a ese alumno que dice “yo tengo el inglés cruzado desde...” y viene con esa idea y sabe más de lo que piensa. Solo hay que darle un poco ese refuerzo positivo pues para que se desbloquee y entonces se ponga a trabajar realmente para mejorar, ¿no?

PROFESORA 4: pues comienzan muy bien al principio trabajando con su pareja, así por lo bajito, que parece que no les oye nadie, y así comienzan a hablar todos. Suelen hablar en pareja. Entonces, poco a poco, ¿no?, para que se sientan más cómodos.

PROFESORA 2: y luego fomentar las actividades comunicativas. O sea, es que a lo mejor hay mucha gente que ese estrés se le genera porque no están acostumbrados a ese tipo de tareas pero poco a poco, o sea, si la clase y la dinámica de la clase contienen tareas comunicativas al final entran. Yo creo que sí.

PROFESORA 1: con las técnicas de *Whole Brain Teaching* o cuando les haces moverse, expresar algo de una forma inusual para ellos, les cuesta muchísimo. Se

sienten muy ridículos al principio. Les cuesta mucho. Yo que les hice trabajar toda la pronunciación con golpes, palmadas, moviéndose, sentándose...

PROFESORA 3: nosotros también trabajamos así.

PROFESORA 1: yo creo que eso si lo hiciéramos desde el principio acabaría siendo genial, pero al principio es como que tienen asumido que hay una barrera ahí que no debemos cruzar, ¿no?

PROFESORA 3: sí.

PROFESORA 1: circular por las mesas tanto...Yo creo que eso les estresa un poco, ¿no?, el que tú circules demasiado.

PROFESORA 3: pues yo circulo muchísimo, jaja.

PROFESORA 2: sí que es verdad que algunos dicen: "no me escuches, por favor, que es que me pongo muy nerviosa".

PROFESORA 1: pues lo típico de una situación cómoda en la que tú vas a que te cuenten y a ser pasivo, ¿no? En cuanto el profesor cruza esa barrera y te pide ser activo pues es más estresante.

PROFESORA 4: nosotras que no paramos...

PROFESORA 3: es que nosotras vamos...

PROFESORA 1: lo hacemos todos....

PROFESORA 2: yo también, yo también...

PROFESORA 3: yo voy continuamente dando vueltas...

PROFESORA 1: lo hacemos todos, pero yo noto esa sensación de...

PROFESORA 3: es un poco romper la rigidez.

MODERADORA: entonces, notan esa sensación. ¿Y también en este caso con el grupo B? A la hora de ir por las mesas, ¿también notan que se bloquean?

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 1: no, bloquear no.

MODERADORA: no bloquear, pero...

PROFESORA 2: sobre todo al principio. Sí que es verdad que algunos: "¡ay!, es que cuando estás tú cerca es que me pongo nervioso"

PROFESORA 1: no es tanto bloquear...

MODERADORA: no bloquear, pero vamos que se sienten incómodos.

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí. No sabemos si hay otros profesores que la rompan, a lo mejor somos los de inglés los únicos, no lo sé, ¿eh?, que hacemos eso de romper. Hay otros que están con el Power Point en la pizarra y no cruzan la línea.

PROFESORA 4: nunca.

PROFESORA 3: pues no sé. Yo igual es que tengo una falsa percepción pero yo creo que a ellos sí que les viene bien que yo vaya pasando incluso...

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 3: y están esperando a que yo llegue para hacerme la pregunta de turno y tal...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 3: entonces sí que es verdad que yo estoy todo el tiempo paseando y voy hablando con ellos y escuchando y tal, y sí que: “¿habéis entendido...?”

PROFESORA 1: pero a algunos eso les crea más ansiedad por eso te digo que dejan de venir. El hecho de que no puedan estar ahí disimulados al fondo porque el profesor está ahí haciendo sus cosas y yo estoy aquí con las mías.

PROFESORA 4: o sea, se dan cuenta de que no pueden estar al final pasivos porque el profe de inglés va a ir y...

PROFESORA 3: está continuamente yendo...

PROFESORA 4: y que al final de la clase hay “un algo” que han hecho. No pueden estar mirando su ordenador, pasivos. Yo noté que los que estaban con su ordenador al final, dejaron de venir. Claro, a clase de inglés no se viene a hacer los deberes de lengua.

PROFESORA 1: claro.

PROFESORA 4: sino que se viene a producir.

PROFESORA 1: que eso también lo hacemos nosotras.

PROFESORA 4: en cuanto ven que tú les vas a pedir algo; y es que si no lo tienen, no lo entregan, yo siempre les recojo una cosita pequeña. Y entonces, dicen: ¡ah! es que lo recoge y ya se ha dado cuenta de que no lo he entregado tres días. Entonces, ya ellos... y entonces dejan de venir.

PROFESORA 1: pues al revés, para generar libre de estrés, pues no lo sé. Lo que hemos dicho, ¿no?, que, que, la cercanía...

PROFESORA 2: la cercanía, el juego.

PROFESORA 3: el juego.

PROFESORA 2: el juego funciona muy bien. Por ejemplo, yo...

PROFESORA 1: la competición, también.

PROFESORA 2: este tema de quién habla, al principio, he usado, los, los...

PROFESORA 1: los palitos...

PROFESORA 2: los palitos, *pop sticks*.

PROFESORA 4: ¿cómo se hace?

PROFESORA 2: entonces cada uno, o sea tenían..., los grupos se formaban por colores. "Pues van a hablar ahora los del grupo, los verdes". O no sé, y bueno...

PROFESORA 1: es un juego.

PROFESORA 2: entonces les hacía un poco más de gracia...

(Murmullo general)

MODERADORA: entonces dicen que los juegos funcionan muy bien pero...

PROFESORA 2: sí, sí.

PROFESORA 1: sí, sí.

MODERADORA: con mesura, porque si es un juego como muy juego que hay que moverse o exponerse demasiado...

PROFESORA 1: son muchos y se nos descontrolan...

MODERADORA: ¿entonces pueden sentirse ridículos?

PROFESORA 1: eso al principio. Yo creo que luego ya lo irían cogiendo, pero se nos pueden descontrolar porque son muchos. Pero sí es verdad, yo creo que cuanto más juego... y competición, que les gusta.

PROFESORA 4: yo creo que debería de ser siempre desdoble, siempre.

TODAS: sí, sí, sí.

PROFESORA 1: el gran grupo a nadie le gusta

PROFESORA 2: no es que no te guste, es que. O sea, es que no tiene sentido en la clase de...

PROFESORA 1: no sabes qué hacer.

PROFESORA 2: ¿Cómo les puedes hacer participar a 60? No lo sé. Yo en mi manera de dar la clase, desde luego...

PROFESORA 1: es que es muy difícil.

PROFESORA 2: es que el grupo no puede funcionar bien porque si tú quieres que participen, que haya diferentes tareas, todo es muy lento, no se llega...

PROFESORA 1: se acaba centrando todo en el profesor. Y así es que muchos, es que no le ven sentido.

PROFESORA 2: no. No le ven el sentido. Yo creo que mucha gente es verdad que no le ve el sentido.

PROFESORA 4: pero si está clara, clara marcada la tarea que desde el principio tienen que hablar. O sea, que no venimos a estar sentados y calentar la silla...

PROFESORA 2: pero...

PROFESORA 1: ellos sienten que o les recoges o pones en común o no sirve de nada lo que están haciendo y tú en común cuando tienes tantos a veces no se puede. Y recoger, tampoco.

PROFESORA 4: yo sí lo hago, yo sí. A veces hacen una tarea y tienen que entregarla, porque si no...

PROFESORA 1: son muchas...

PROFESORA 4: si no ellos notan que no sirve para nada. Yo les digo: “buena presentación”, “¿pero sin márgenes?”, digo: “¿pero sin márgenes?”

PROFESORA 1: y luego, ¿cómo la evalúas? Como no tenemos evaluación continua,...

PROFESORA 4: no evaluamos, simplemente que lo han entregado. Entonces, tenemos en cuenta que su actitud participativa si alguien ha entregado 10 cosas no es lo mismo que si alguien no ha venido a clase o no ha hecho nada.

PROFESORA 1: nosotros no hemos hecho este año.

PROFESORA 2: yo desde luego, siempre, cualquier tarea comunicativa tiene una parte de presentación, una parte de *practice* y una parte de *performance*. Y en esa parte de *performance* es donde ellos..., yo siempre procuro que se haga para el gran grupo. O sea, para el gran grupo. O sea, que le den sentido a la parte de prácticas es que si no, no tiene ningún sentido. Y eso lo hago de muchas maneras, a veces tienen que salir. A veces, formamos un círculo, nos levantamos y formamos un círculo o tienen que hablar todos. O sea, de maneras muy diferentes. A mí tampoco me gusta..., me gusta que haya como variedad, ¿no?, que les sorprenda un poco.

PROFESORA 4: ¡ay! sí, les gusta mucho la sorpresa.

PROFESORA 2: sorpresa.

MODERADORA: sorpresa, ¿ sí?

(Murmullo general)

PROFESORA 2: la variedad.

PROFESORA 1: los juegos, las sorpresas...

MODERADORA: o sea, ¿juego y sorpresa?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: se lo quieren pasar bien.

PROFESORA 3: sí, claro.

PROFESORA 4: sí.

(Murmullo general)

MODERADORA: y juegos y sorpresas en lo que es este curso, ¿se han realizado bastantes juegos y sorpresas?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: podíamos haber metido más. Querían más juegos...

PROFESORA 2: sí, pero el juego a veces se desmadra un poco, el tema. O sea, el juego a veces no se controla bien porque “se lo toman muy en serio”.

PROFESORA 4: con el grupo pequeño, sí.

PROFESORA 2: son competitivos.

PROFESORA 1: está bien el juego si está bien estructurado.

PROFESORA 3: sí. Yo por ejemplo, el Kahoot ha funcionado muy bien.

PROFESORA 1: sí. A mí me gusta cómo funciona, pero hasta cierto punto es una manera simplemente de comprobar, no de enseñar.

PROFESORA 3: exacto, sí, sí, sí. Es una forma de comprobar lo que saben.

PROFESORA 1: es una manera de que se den cuenta de que algunos tienen que trabajar más.

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 4: pero revisando a la vez aprendemos. Siempre revisando aprendemos de la manera que sea.

PROFESORA 1: claro, claro, pero va tan rápido el Kahoot, al tener el factor tiempo...

PROFESORA 4: ¡ah! pero puedes ponerlo más lento.

PROFESORA 1: pero entonces, no es tan divertido.

PROFESORA 4: pero aprenden.

PROFESORA 1: yo veo que es más para darse cuenta de “¡huy! si no tengo ni idea de lo que me están preguntando”

PROFESORA 4: pues incluso los que tenían muy bajito nivel acertaban, ¿eh? Si está bien hecho el kahoot.

PROFESORA 1: mmm, nos ha funcionado, sí.

MODERADORA: pasamos por cuestiones de tiempo a otra pregunta, que en este caso sería la siete: “centrándonos ahora en la corrección de los errores de los alumnos en el aula, ¿cuál creen que es la forma más adecuada de corregir al alumno evitando que experimente ansiedad?”

PROFESORA 1: yo he hecho poca corrección en el aula. Lo tengo pendiente. Es decir, una política de corrección.

PROFESORA 4: yo sí lo hago.

PROFESORA 2: yo lo hago bastante.

PROFESORA 4: yo lo que hago es que cuando un grupito está exponiendo yo siempre apunto los errores que van haciendo para que ellos vean los errores. De los errores se aprende. Entonces, si me da tiempo los pongo en el proyector, que a veces no da tiempo. Si no me da tiempo, entonces le doy a cada grupito su corrección.

PROFESORA 1: sí, yo de eso también he hecho pero me parece poca, realmente.

PROFESORA 4: pero es que tiene sentido. No les vas a interrumpir delante: “people are”

PROFESORA 1: no, no, claro.

PROFESORA 4: porque entonces se quedan así, como bloqueados.

PROFESORA 2: yo lo que suelo hacer es, las primeras sesiones corrijo muy poco. O sea, y siempre les digo “que ahora lo importante es que...; bueno, que nos vamos a centrar más en la *fluency* que en la *accuracy*, que es importante que ellos poco a poco se vayan soltando”; y luego procuro hacer mucho corrección de errores que no es corrección sino repetir el error de modo que ellos sean capaces de *self-applied correction* o también lo que hago, a veces, es *body language*. A estos niveles, se puede usar.

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 2: bueno, primero que..., es que solo corrijo lo que merece la pena corregir. Porque es que no merece la pena corregir muchas cosas porque si no sería totalmente *discouraging*, estaríamos todo el día corrigiendo. Entonces, hay cosas que sí que merece la pena corregir, hay otras que no. Pero, yo que sé, si están hablando en el pasado y no son capaces de..., se les olvida, que siempre se les olvida, pues yo que sé siempre uso (gesto con la mano hacia atrás), o la ese se la hago así (gesto haciendo una ese con la mano en el aire). O yo que sé, o los sonidos, el sonido / 3 / que no lo cogen nunca, pues hago el del pájaro (un gesto simulando un pájaro).

MODERADORA: ¿usa mucho *body language*?

PROFESORA 2: lo que puedo. Con estos alumnos solo he estado 20 sesiones y no..., pero procuro hacer mucho eso. También, si no al final, sí que hay un momento en el que, es de reflexión de errores y tal pero, mmm, hay algunas actividades que las dirijo: “bueno, pues nos vamos a centrar en..., yo que sé. Están contando una historia...: “pues nos vamos a centrar en el pasado, vamos a tener mucho cuidado” y punto, y entonces, tampoco...

PROFESORA 3: yo la forma de corregir inmediata es un poco en la línea de la PROFESORA 2 también solamente lo que es necesario y sí que me gusta pues, ya al final, cuando hemos acabado un poco el curso o las sesiones o lo que sea que estemos trabajando, subir un documento con los errores más comunes, entonces cuidado.

PROFESORA 2: *top, top, top.*

PROFESORA 3: exacto, como el *top ten*.

PROFESORA 4: pero a mí me gusta cada clase.

(Murmullo general)

PROFESORA 1: yo soy muy escéptica porque cuando revisas las teorías de adquisición que te dicen que la corrección del error se debe hacer pero..., rara vez hay *intake*...

PROFESORA 4: no, *intake*, pocas veces.

PROFESORA 2: sí, sí, sí.

PROFESORA 1: pues realmente al final acabas corrigiendo..., yo casi corrijo más pronunciación...

TODAS: sí, sí...

PROFESORA 1: la gramática no es algo que me obsesione, últimamente. Es más cuando te dicen: “nachur” o “children”.

PROFESORA 3: claro, sí. Pero ten en cuenta que yo me he encontrado con muchos “childrens”, “bigs friends”...

PROFESORA 1: sí, a lo mejor ahí, sí.

PROFESORA 3: o people is...

PROFESORA 1: no, eso no me obsesiona.

PROFESORA 3: entonces ese tipo de cosas que a lo mejor ellos no son conscientes de que people es un sustantivo plural, entonces, sí que a lo mejor sí que esas cuatro cositas a tener en cuenta...y tal, y luego pues el tema de pronunciación.

PROFESORA 2: sí es verdad que no funciona.

PROFESORA 1: está estudiado.

PROFESORA 2: que es un proceso de madurez, de estar efectivamente..., de mucho *input* y luego poco a poco...

PROFESORA 1: tendría que estar muy sostenido a lo largo del tiempo y centrado en muy pocos aspectos. Es lo que dicen las teorías de adquisición.

PROFESORA 2: sí, sí, pero "*having said that*"...

(Todas ríen)

PROFESORA 2: es verdad, es verdad, que se sienten mal a veces si no corriges. Entonces, yo procuro que haya un pequeño momento, porque también les viene bien para reflexionar un poco.

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 2: sobre todo ser conscientes como aprendices de sus errores.

PROFESORA 3: eso es.

PROFESORA 2: que no va a funcionar hasta que no cometan ese error 300 veces.

PROFESORA 3: probablemente no lo interioricen hasta que no automaticen, pero bueno...

PROFESORA 2: pero por otra parte...

PROFESORA 1: es lo que esperan, ¿no?

TODAS: sí, exacto.

PROFESORA 1: expectativa de aula.

PROFESORA 2: es lo que esperan.

PROFESORA 4: pero creo que estamos de acuerdo en que experimentan menos ansiedad si no les interrumpes cada frase.

TODAS: eso sí.

PROFESORA 1: desde luego.

PROFESORA 2: para nada, para nada.

PROFESORA 3: hay que esperar al final, incluso esperar a que participen todos...

PROFESORA 2: que se comuniquen, que hablen...

MODERADORA: es una corrección indirecta...

(Murmullo general)

PROFESORA 4: y al final hablas del error pero no de la persona que se ha equivocado. Tenéis que evitarlo. "*People are*", pero sin decir la persona, son errores en general.

PROFESORA 2: yo a veces les hago que esa labor la hagan entre ellos. Digo: "tú vas a ser...", "venga vas a apuntar los errores de...", "vas a decir a los compañeros...". Una cosa muy sencilla. "Vas a comentar un error que hayan hecho, un error".

PROFESORA 1: eso se hace con las *check lists*.

(Murmullo general)

PROFESORA 3: exacto. Con las *check lists* que les damos nosotros ellos corrigen el *writing* de otro compañero.

MODERADORA: con lo cual la corrección de errores, ¿piensan que no les genera a ellos una ansiedad especial?

(Murmullo general)

TODAS: no.

PROFESORA 1: yo diría que en este contexto no.

PROFESORA 2: no, a lo mejor ellos esperan que haya mucha corrección y tal, pero no.

PROFESORA 1: yo diría que no es la fuente de ansiedad.

TODAS: no.

PROFESORA 4: solo se ponen nerviosos si les interrumpes cuando están hablando.

PROFESORA 1: sí, eso sí.

PROFESORA 2: y yo creo que la ansiedad viene más de..., pues ellos ser incapaces de responder bien y que sean pues el centro de...

PROFESORA 4: de atención.

PROFESORA 2: de atención, o que...

PROFESORA 1: exacto.

PROFESORA 2: se sientan ridículos. Ellos consideren que han hecho el ridículo.

PROFESORA 1: es que yo creo que son conscientes de la diferencia de niveles que hay en el aula.

PROFESORA 2: sí, sí, sí.

PROFESORA 1: se observa claramente. Entonces pues claro el que lo lleva peor, sabe que...

PROFESORA 2: efectivamente.

MODERADORA: y, ¿creen que hay alumnos, hablando de niveles, creen que hay alumnos que piensan que tienen menos nivel del que realmente tienen?

TODAS: sí, sí.

MODERADORA: ¿y qué piensan que sus compañeros tienen más nivel del que tienen?

PROFESORA 1: puede ser, puede ser.

TODAS: sí, sí.

MODERADORA: ¿se puede generar esa situación?

PROFESORA 1: puede ser.

PROFESORA 4: puede ser una persona tener una autoestima muy baja y creer que no lo van a hacer bien. Y luego ellos mismos comprueban que cuando estamos preparando algo, siendo que tienen poco tiempo para prepararlo, todos son capaces. Cuando al principio ellos dicen: "yo no puedo". Lo hacen y cuando todos son capaces se dan cuenta de que sí que los son.

PROFESORA 3: la mayoría llevan muchísimos años trabajando con el tema del inglés. Es una asignatura obligatoria. Es decir, la pena es que todo el esfuerzo y toda la dedicación no se luzcan. Eso también sería algo para reflexionar, ¿no?

PROFESORA 1: sí, hay teorías de por qué no se alcanza....

PROFESORA 3: tanto tiempo en práctica por qué no tiene unos resultados...

PROFESORA 1: eso es el *feed approach*. Es que aquí no hay una programación coherente a lo largo de toda la Primaria que luego se una con Secundaria, hay muchos cambios de profesor, muchos interinos. En fin, yo creo que es que...

(Murmullo general)

PROFESORA 3: sí, pero simplemente por el número de horas que ellos están expuestos a esa actividad. Todo lo que tenemos que conseguir necesita una hora, unas horas de práctica y tal, y el inglés es una actividad como otra cualquiera. Simplemente por el tiempo que han dedicado aunque sea a escuchar o a...

PROFESORA 4: a escuchar sí, pero a producir no.

PROFESORA 3: algo más. Pero sí que es verdad que el factor emocional, la ansiedad y tal, sí que puede hacer un bloqueo que pueden pasar años, y años, y años y el alumno directamente no hace ningún tipo de mejora.

PROFESORA 4: no creo.

PROFESORA 2: pero si hay *input*, es que sale (hace gesto tocando pitos).

PROFESORA 4: pero no hay tiempo para producir.

PROFESORA 2: los que realmente tienen muchos problemas son los adultos, pero ¿gente como esta?, a poco que...

PROFESORA 1: no, los adultos también es una idea preconcebida.

PROFESORA 4: no, también, también.

PROFESORA 1: los adultos se fosilizan mucho en pronunciación pero tienen más estrategias de aprendizaje.

PROFESORA 2: por supuesto. Lo compensan, lo compensan...

PROFESORA 4: y necesitan práctica. Por eso dejan de venir a clase...

PROFESORA 1: sí, claro. Es más difícil como todo.

MODERADORA: hablando de estrategias de aprendizaje respecto al inglés, ¿les facilitan alguna estrategia claramente, aunque sea pequeña? O sea, así puntual, aparte de las grandes estrategias, así más pequeñas cosas, ¿también les suelen decir?

TODAS: sí, sí.

PROFESORA 4: el oral promoviéndolo desde el principio. Si desde el primer día saben que tienen que producir en oral y en escrito y tienen clara la tarea, lo hacen.

PROFESORA 1: recursos, en fin, yo creo que sí. Y se trabajan estrategias. Yo, por ejemplo, les enseñé a utilizar el Oxford Learner's Dictionary para que no vayan siempre al mismo WordReference a mirar la traducción, para que aprendan a poner la pronunciación, a entender la fonética mínimamente. Sí que trabajamos estrategias, y generar ideas, organizarlas.

PROFESORA 3: no solamente es a nivel ya de contenido, sino un poco a intentar, pues eso, a inferir significados...

PROFESORA 2: inferir, planificar sus textos escritos y orales.

PROFESORA 3: planificar...

PROFESORA 4: y son maestros. Tienen que utilizar recursos como la música, los juegos. Es que es el día a día. Entonces, ellos lo ven.

MODERADORA: muy bien. Vamos a continuar con la pregunta ocho que creo que ya, más o menos, también ha sido comentada pero por si pueden aportar algo más: **¿cómo creen que se puede promover la participación oral de los alumnos en el aula sin que resulte una experiencia generadora de nerviosismo?**

PROFESORA 4: ah, yo he estado hablando de esa.

MODERADORA: sí, simplemente por si se puede apuntar algo más.

PROFESORA 4: yo hablaba de eso cuando he dicho: “desde el principio, poquito a poco, para que cada uno vaya aumentando su grado de participación”.

PROFESORA 2: las tareas, pues eso, tienen que plantearse bien *staged*, ¿no?, que tengan varias fases: una fase de presentación, otra fase en la que ellos tienen un tiempo para preparar...

PROFESORA 1: sobre todo dándoles tiempo.

(Murmullo general)

PROFESORA 2: reflexionar, y luego claro, quizás es la parte que es la que comentamos que genera más ansiedad. Porque mientras ellos están hablando entre ellos, creo que no es tanto.

PROFESORA 3: en las T6 que hacemos mucha práctica de preparación de examen oral...

PROFESORA 2: sí, la T6 quizá es distinto.

PROFESORA 3: lo que hacemos es...

MODERADORA: perdón, ¿en las?

PROFESORA 3: las T6 son las prácticas de preparación para hacer el examen oral que hacemos, pues eso preparación de lo que es la descripción de una foto y tal...

MODERADORA: sí, que no había oído T6.

PROFESORA 3: que eso les viene bien también porque digamos que anticipamos el escenario que se van a encontrar el día del examen, y eso les da como una especia

de seguridad. Entonces, la dinámica que seguimos nosotros en clase, siempre es una dinámica, una rutina que es: ellos tienen cuatro fotos, eligen la foto que ellos quieren, piensan y reflexionan durante un tiempo qué es lo que ellos dirían sobre esa foto. Si tienen algún problema con el vocabulario también me preguntan, ¿vale?, y en el momento en el que ellos han reflexionado le cuentan al compañero, describen al compañero la foto pues para que tengan un...., o lo que sea, ¿va?, y una vez que se lo han contado al compañero entonces ya: "¿quién ha descrito o quién ha pensado sobre la foto 1?" ; y entonces ya se enfrentan solos al resto del grupo y describen. Yo creo que es una forma de ir desde lo sencillito hasta a nivel de enfrentarse a una actividad...

PROFESORA 1: sí. Eso también lo hacemos nosotros, en grupo también, lo mismo: elegir fotos...

PROFESORA 3: y va desde lo más personal y cercano hacia...

PROFESORA 1: pues quizá eso...

PROFESORA 3: y eso les funciona.

PROFESORA 1: que tienen que tener unas instrucciones, como decías, como muy pautadas, que hayan ensayado, ¿no?, y repetir la misma tarea...

PROFESORA 3: les da seguridad.

PROFESORA 1: les da seguridad cuando saben lo que se espera de ellos.

PROFESORA 2: muy dirigidas. O sea, que sepan exactamente lo que tienen que hacer.

MODERADORA: seguimos con la nueve. Entonces, ¿cómo valoran la utilización de los siguientes recursos en el aula para evitar la ansiedad y favorecer el aprendizaje? Voy a empezar por películas subtituladas. Por ejemplo, el uso de películas subtituladas.

PROFESORA 1: hemos usado algún vídeo subtulado. Los que realmente eran más difíciles porque el lenguaje era muy complejo. Yo recuerdo uno de Simon Boogie que hablaban en un inglés de no sé dónde, niños; pues ese yo lo puse con subtítulos. A mí los subtítulos me parecen geniales, pero...pero no hemos puesto mucho con subtítulos.

PROFESORA 2: no les hacía falta.

(Murmullo general)

PROFESORA 4: luego está el cine forum. No lo sé si se logró hacer este año en Primaria al final, porque en tiempos se hizo. Les gusta porque...

PROFESORA 3: no, en Primaria I, no. Se hizo en Primaria II.

PROFESORA 4: entonces normalmente lo empezamos en un proyecto de innovación con Silvia Pellicer y a ellos les gusta. Ellos cuando hacen su valoración personal dicen que sí que les gusta porque los subtítulos en inglés les ayudan a centrarse en lo que están diciendo...

PROFESORA 1: y les anima a usarlos.

PROFESORA 4: y luego el debate lo hacíamos en desdoble porque el debate en gran grupo ni es eficaz, ni les gusta. Entonces, el debate se hacía ya desdoblado y entonces es cuando ellos podían opinar y hacer el razonamiento...

PROFESORA 1: pero en el aula así, no lo hemos hecho.

(Murmullo general)

PROFESORA 4: y yo creo que lo deberíamos institucionalizar.

PROFESORA 1: deberíamos ponerlo más obligatorio...

PROFESORA 4: en todos los niveles, sí.

PROFESORA 1: si no podemos peli, serie, alguna serie, algún capítulo...

PROFESORA 4: no. Pero eso es al final de todo cuando ya estamos ya al final, que es una globalización de todo, ¿no? Es decir, ya hemos acabado. Así lo hicimos durante el año...

PROFESORA 1: sí, sí...yo también estuve.

PROFESORA 4: y yo creo que debería ser en todos los niveles, en todos los cursos.

PROFESORA 1: pero incluso desde el principio les vendría muy bien porque yo intento que entiendan que el subtítulo, si lo utilizas conscientemente, es una forma de *input enhancement* porque tienes que prestar menos atención y puedes prestar atención a la forma. Ya el contenido lo tienes más o menos resuelto con el subtítulo. O sea, quizá desde el principio sería un material que podríamos incluir.

MODERADORA: porque de momento, ¿estamos diciendo que no se han utilizado películas subtituladas?

PROFESORA 1: muy poco.

PROFESORA 4: en Infantil sí, y además les gustaban.

MODERADORA: pero, ¿podría ser algo a tener en consideración?

PROFESORA 1: sí, sí, sí. A mí me parece que es un recurso fantástico.

MODERADORA: ¿todo el mundo de acuerdo?

TODAS: sí, sí.

MODERADORA: entonces esto podría ser una propuesta. En este caso, la recojo como propuesta.

PROFESORA 1: los vídeos que hemos usado, en general, no han necesitado subtítulos, excepto el de Simon ese...

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 2: oye, ¿puedo ir *back* a la pregunta anterior?

MODERADORA: sí.

PROFESORA 2: que es que lo había pensado y esto lo tengo que decir porque me parece importante. Una manera de corregir la ansiedad, depende mucho del tipo de tareas que plantees. Las tareas que son realmente *engaging*, que ellos quieren resolverlas y tal, normalmente se les olvida..., o sea, de alguna manera se consigue que no sean tan conscientes pues de que están actuando en inglés o de que..., ¿sabes? Yo creo que cuanto más *engaging* son, más necesidad tienen de comunicar y se olvidan de...

PROFESORA 1: cuando están usando el lenguaje de una forma realmente funcional porque lo necesitan para algo....

PROFESORA 2: sí, sí...

PROFESORA 1: que les motiva.

PROFESORA 2: sí. Cuando ven la utilidad de la tarea.

PROFESORA 4: sí. Cuando es CLIL. Cuando tienen que hacer un *summer camp* y tienen que comunicarlo. Entonces se olvidan del inglés y tienen que convencer que *my summer camp is better than yours*.

TODAS: sí, sí, sí.

PROFESORA 2: eso sí.

MODERADORA: ¿y quizá para eso funcionaría el tema juego, competición...?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: y las tareas. Tareas que...

PROFESORA 2: lo que pasa es que los juegos a veces producen el efecto contrario. "Ya para, que ya te has relajado demasiado", ¿sabes?

PROFESORA 4: que sepáis que lo último, ultimísimo, ahora mismo es el *roller solving*.

(Murmullo general)

MODERADORA: bueno, pues hemos comentado las películas y luego quería comentar, por ejemplo, los ejercicios de gramática.

PROFESORA 2: nosotras no hacemos.

PROFESORA 3: este año hemos hecho muy poco.

PROFESORA 4: muy poco.

PROFESORA 1: es que no hacemos.

(Murmullo general)

PROFESORA 2: yo creo que eso se puede hacer...

PROFESORA 1: a esta edad, que ya vienen de Secundaria con un bagaje importante, creo que ya es trabajo para cada uno y cada uno lo que necesite.

MODERADORA: ¿y desde el punto de vista de los estudiantes...?

PROFESORA 4: es un día concreto que vienen cuando ven que se acerca el examen que te dicen: "ay, por favor, ¿nos puedes hacer una pequeña revisión de las pasivas en el ultimísimo momento?". "Vale, sí, cinco minutos, es muy fácil". Solo ya con esos 5 minutos, recuerdan todo ya.

PROFESORA 1: es cierto que forma parte de sus expectativas. Vienen aquí..., y a veces te lo reclaman no porque lo quieran, porque si lo haces se aburren, pero es que es lo que esperan de un profesor de inglés.

PROFESORA 3: están acostumbrados...

PROFESORA 2: es lo que esperan luego en el examen....

PROFESORA 1: les descoloca el hecho de que no lo trabajes tanto.

PROFESORA 3: no haya tanta gramática.

PROFESORA 1: es que en las encuestas hubo gente, en las encuestas de evaluación, que se quejó de que no se trabajara la gramática, y no creo que quieran trabajar gramática.

PROFESORA 4: pero si me preguntan, yo lo respondo. Digo: ¿queréis que ponga en la pizarra la forma?

PROFESORA 1: responde a sus expectativas metodológicas, simplemente.

PROFESORA 2: es a lo que están acostumbrados.

PROFESORA 1: por Secundaria, por Bachillerato supongo, básicamente.

TODAS: sí.

PROFESORA 2: sobre todo el Bachillerato está tan orientado hacia, exactamente, lo morfológico, que es que..., lo morfosintáctico...Entonces claro, ellos es lo que esperan.

MODERADORA: hablando ahora de conversación en parejas, ¿cómo valoran esta actividad?

TODAS: muy bien, muy bien. Funciona muy bien. Fenomenal.

PROFESORA 1: sorprendentemente bien. Yo tenía entendido, y antes pasaba, que la gente pensaba que cuando estábamos hablando en inglés con alguien que no era un nativo que estaba perdiendo el tiempo, y yo llevo ya unos años observando que no tienen para nada esa sensación...

TODAS: no, no...

PROFESORA 1: que es algo que nuestra generación no podíamos tener.

PROFESORA 3: sí. No, entre ellos hay *feedback*. Es decir, que entre ellos...

MODERADORA: o sea, ¿todo ventajas en cuanto a...?

TODAS: muy bien.

MODERADORA: o sea, ¿ningún inconveniente respecto a lo que es la actividad?

PROFESORA 4: no.

PROFESORA 2: bueno, no sé. Puede haber algún inconveniente, claro. Sí, que se encuentren con alguna pareja pues con la que...

PROFESORA 4: lo que hemos dicho antes, que no hay *feeling*.

PROFESORA 2: no hay *feeling*.

MODERADORA: que no hay *feeling* a nivel emocional.

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí que eso también ha pasado alguna vez.

PROFESORA 2: o también, no lo sé, quizás a nivel de competencia también se encuentra con una pareja...

PROFESORA 4: pero cuando surge, perdona, cuando surge...

PROFESORA 2: normalmente les gusta ayudar, les gusta ayudar...

PROFESORA 4: pero cuando surge el caso, yo he notado que en lugar de hablar con el de al lado se gira y habla con el de atrás. Ellos mismos solucionan su problema,

¿vale?, cuando ocurre que dicen que: “yo con esta persona no hablo”, entonces se giran y lo hacen con la de atrás.

PROFESORA 2: ¿y qué haces con esa persona?

PROFESORA 4: ella busca al de al lado o lo hacen tres, no pasa nada.

PROFESORA 2: ummmm...

PROFESORA 4: pero ellos mismos solucionan su..., cuando hay verdaderamente un rechazo que dices: “yo con ella no voy a hablar”...

MODERADORA: o sea, que siempre va a servir para el aprendizaje porque no va a haber problemas desde su punto de vista.

PROFESORA 4: sí, sí, sí. Y si no, lo hacen como he dicho tres. Cuando ven que no esto, lo hacen tres. “Pues vale, puedes ponerte con nosotras”. Entonces...

PROFESORA 1: a mí me parece que funciona sorprendentemente bien. Ya te digo que en mi generación era una pérdida de tiempo hablar con el de al lado; o los adultos puede que lo encuentren una pérdida de tiempo, “es que no me está oyendo el profesor”.

PROFESORA 4: no, porque en la Escuela lo hacemos así y les gusta. A ellos les gusta.

PROFESORA 1: ¿también os está funcionando?

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 1: me alegro.

PROFESORA 2: yo lo que sí que hago siempre es cambiar las parejas, por supuesto. Nunca, nunca, pueden trabajar con el..., digo: “y ahora para esto vais a trabajar en parejas, con el de enfrente o con el de...”

(Murmullo)

PROFESORA 3: yo también les cambio.

PROFESORA 4: yo no.

PROFESORA 3: la primera actividad sí les dejo con la persona que quieren pero la siguiente no.

PROFESORA 2: yo les he hecho levantarse y con el de enfrente.

MODERADORA: una última pregunta por la hora, que sería la diez, ¿qué cambios introducirían en la asignatura para lograr una menor ansiedad y un mejor aprendizaje? ¿Cosas a cambiar?, ¿propuestas?

PROFESORA 1: más autoaprendizaje.

(Murmullo general)

ALGUIEN: shhhhh...

PROFESORA 1: más autoaprendizaje.

MODERADORA: PROFESORA 1.

PROFESORA 1: menos alumnos; evaluación continua, si pudiéramos, que no podemos; que tengan muy claro lo que tienen que hacer en el examen, que a veces nosotras mismas no lo tenemos claro porque hemos de ir sobre la marcha. Yo creo que eso sería fundamental.

MODERADORA: fundamental. ¿Más cosas?

PROFESORA 4: no, pero el examen lo tienen claro que es *reading, speaking and writing*.

PROFESORA 1: mmmm...

PROFESORA 2: trabajo por tareas también es importante.

MODERADORA: vamos, pensando en cualquier cosa. Gracias, PROFESORA 1.

PROFESORA 4: ¿pero el examen crees que no lo tienen claro?

PROFESORA 2: bueno, no lo sé.

PROFESORA 1: no del todo, porque como esperan gramática, gramática, gramática y les descoloca el que no la hayan trabajado.

PROFESORA 4: pero desde el primer día les decimos: "*reading, listening, speaking and writing*".

PROFESORA 1: sí, eso lo tienen en la guía docente. Pero aun así...

PROFESORA 2: a lo mejor deberíamos colgar siempre un examen de muestra.

PROFESORA 1: no. Enseñarlo en clase. Proyectarlo, al principio.

PROFESORA 4: pues si queréis lo hacemos, ¿eh?

PROFESORA 1: colgarlo, no.

MODERADORA: porque quizá, ¿ese desconocimiento ante el examen pues hace estar ansioso?

PROFESORA 3: sí, es posible que les genere ansiedad.

MODERADORA: ahí la sorpresa no gusta. Vamos a decirlo así.

PROFESORA 2: no.

(La PROFESORA 1 abandona el seminario por motivos de agenda)

PROFESORA 2: *bye bye.*

MODERADORA: muchas gracias, PROFESORA 1.

PROFESORA 4: ¿ibas a decir algo?

PROFESORA 2: eh, sí. Pues eso, pues fomentar bueno todo lo que hemos comentado. Pues yo creo que fomentarlo al máximo. Pues lo que hemos comentado, que no siempre trabajen con el mismo y generar un clima agradable dentro de la clase, de confianza mutua, de que no pasa nada...

PROFESORA 4: de que no pasa nada.

PROFESORA 2: si ellos cometen errores que no pasa absolutamente nada, pero que a la vez haya respeto. Es muy importante. Además, bueno entre..., como hemos usado el *home, home class brain or home brain class*

PROFESORA 4: *teaching*

PROFESORA 2: *teaching*, esto es. Pues eso: *respect yourself, respect the others*; crear el clima, para mí eso es fundamental, que ellos se encuentren a gusto.

PROFESORA 4: y yo que sepan desde el principio, en las T2 sobre todo, que cada clase es una tarea que tienen que preparar y lo que tienen que presentar. Entonces, si alguien está, no está dispuesto a hacerlo, pues deja de venir, claro.

PROFESORA 2: que es un proyecto cada clase.

PROFESORA 4: es un proyecto cada clase.

PROFESORA 2: cada clase culmina en un proyecto.

PROFESORA 4: pero que si tú estás ahí, lo tienes que hacer porque esa es la dinámica. Son veinte horas, que son muy poquitas, que son 10 días solo. Son 10 *projects*. Es que es muy poquito.

PROFESORA 3: yo creo que un problema también es un poco el nivel con el que vienen algunos alumnos. Es decir, eh, a este curso no viene un alumno de cero para tener un nivel B1 que es el esperado, se supone que un nivel B1 ya traen puesto que están o vienen del Bachillerato. Eso es la teoría, pero la realidad no es así. Entonces, yo creo que una cosa que les estresa también bastante es que nosotros contamos de alguna manera, en el tipo de actividades que proponemos, con ese nivel...

PROFESORA 4: con el intermedio.

PROFESORA 3: y pues el alumno se ve un poco a veces pues cojo. Entonces...

MODERADORA: ¿con un nivel a lo mejor A2?

PROFESORA 3 y PROFESORA 2: o menos.

PROFESORA 4: sí que les anima mucho que yo les diga: “yo os ayudo, no hay ningún inconveniente si alguien tiene...”

MODERADORA: ¿menos de A2?

PROFESORA 2: puede ser.

PROFESORA 3: que el alumno sea consciente también de que si tiene dificultades también necesita de su...trabajo personal y de un poco ponerse, porque los recursos al fin y al cabo están.

PROFESORA 2: están.

PROFESORA 3: están.

PROFESORA 2: es que vamos a ver, es que te encuentras con un abanico de niveles...

PROFESORA 3: de muchos niveles.

PROFESORA 2: es que tienes gente de C1.

PROFESORA 3: con gente de A1.

MODERADORA: C1, ¿los menos?

PROFESORA 2: los menos, sí. Tienes en los extremos a gente con un nivel muy alto de idioma, pero muy alto; y otra gente con un nivel prácticamente, sobre todo en inglés...

PROFESORA 4: también hay que decir que en el grupo 1 y 2 hay gente con nivel muy alto. En el 3 y el 4 puede ser una persona en cada clase porque los que tienen muy buen nivel por notas les permiten ir por la mañana, que son el grupo 1 y 2, porque se hace la selección por nota. Entonces, si tu nota ya es más baja, ellos ya saben que no tienen acceso a los grupos 1 y 2, con lo cual es una forma de seleccionar. Entonces, ¿qué pasa? que la gente que tiene buen nivel a veces se aburre con según que tareas, desconectan y la disciplina es peor.

MODERADORA: porque claro las tareas y lo programado es lo mismo para digamos un nivel...

PROFESORA 4: claro.

MODERADORA: que para otro nivel.

PROFESORA 2: no hay adaptación curricular.

PROFESORA 4: pero que esto es una nimiedad entonces ellos no tienen ningún interés.

PROFESORA 3: cambia un poquito la metodología. Una vez que tú conoces al grupo, sabes cómo tienes que presentar las tareas, qué refuerzo necesitan los alumnos...

PROFESORA 4: claro.

PROFESORA 3: y este tipo de cosas tienes que ser consciente porque si no, no... En mi caso, en el caso a lo mejor de ellos se aburren y en el mío...

PROFESORA 4: hay otros que no llegan.

PROFESORA 3: no siguen. Entonces, hay que hacer una adaptación y al final yo creo que las actividades han salido bien...

PROFESORA 4: sí, sí, sí.

PROFESORA 3: los chicos pues...

MODERADORA: que se hace. En la práctica, se hace. ¿No hay adaptación curricular pero se hace?

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 4: se hace.

PROFESORA 3: se adapta la metodología, claro. Hay que hacerlo de manera que el alumno te siga.

MODERADORA: y este año en concreto con estos grupos, B y A, ¿ha salido bien digamos...

PROFESORA 4: muy bien.

MODERADORA: ...esa adaptación que han hecho en la práctica?

PROFESORA 4 y PROFESORA 3: sí, sí.

PROFESORA 2: yo, claro, he estado en el T2. Tampoco te sé decir.

MODERADORA: es la mitad.

PROFESORA 2: siempre la mitad del grupo, la mitad.

PROFESORA 4: pero ellas se quejaban de la disciplina y es por eso. Yo creo que cuando se aburren entonces hablan entre ellos.

PROFESORA 2: yo en general, al T2 no han ido mal. O sea, ha habido momentos puntuales y, por ejemplo, uno fue tu clase (aludiendo a la que fue la moderadora). Pero en realidad, han estado relativamente bien. Lo que pasa es que me he tenido que

emplear. O sea, tienes que ir con cara de perro, al principio. Hay que emplearse más. O sea, he salido de esas clases, ¡uf!

PROFESORA 4: nosotras no teníamos ese problema.

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 4: al revés, querían escuchar atentamente porque si no es que no se enteran.

PROFESORA 2: qué bien.

PROFESORA 4: claro, es lo que pasa que cuando ellos tienen un nivel más bajito. Tienen que estar muy atentos para poder entenderlo todo y aun así. Entonces, la disciplina no era ningún problema.

PROFESORA 3: no. No ha sido, salvo en algún caso puntual, pues lo típico que siempre tienes alguno por detrás que se descuelga un poquito, pero en general no ha sido un grupo... a nivel de disciplina, no.

PROFESORA 4: es al revés normalmente el grupo B, que como no saben...

PROFESORA 3: más callados, más obedientes...

PROFESORA 4: no quieren participar ni para bien, ni para mal. No hablan.

MODERADORA: **volviendo a la nueve un momento, los debates en grupo grande que parecen problemáticos, ¿se podrían sustituir por algo?, ¿son necesarios?, ¿los ven necesarios como actividad de clase?, ¿se podría prescindir de los debates?**

PROFESORA 2: yo sí que los hago a veces, a veces, porque me gusta variar mucho la clase. Entonces, sí que a veces nos levantamos todos, y después por supuesto de haber preparado y tal. Sí que me gusta y se lo suelen pasar bien. Les gusta a veces oír las distintas opiniones.

PROFESORA 3: yo es que estoy pensando así, y lo que es el debate en grupo grande...

PROFESORA 2: no es, no es fácil esa actividad, eh, no es fácil esa actividad, eh...

PROFESORA 3: yo no lo he hecho.

PROFESORA 4: yo tampoco.

PROFESORA 3: sí lo he hecho en grupo pequeño, tratar un tema o dividir un tema en subtemas y cada grupo trabaje ese subtema y luego que un representante o dos representantes del subgrupo ya al grupo grande diga. Pero ha sido ya un poco que antes en una actividad cogida en grupo pequeño, y trabajada en grupo bien. O sea, yo la actividad de "yo solo ante una actividad expongo lo que yo quiero". Esa actividad, yo por ejemplo, no la he llevado a cabo en mis clases.

MODERADORA: ¿y sin embargo en el grupo A sí?

PROFESORA 2: pero no es..., es como un debate, no es una exposición para todo el grupo, que también ha habido exposiciones.

PROFESORA 3: sí, exposiciones, sí.

PROFESORA 4: yo hago debatir, debatir como ahora.

MODERADORA: no por exposición sino por debatir, por hablar el tema...

PROFESORA 4: debate yo no hago.

PROFESORA 2: yo lo uso a veces.

MODERADORA: pero, ¿funciona?, ¿ha funcionado este año?

PROFESORA 2: sí. Necesitas trabajarlo muy bien las fases previas, muy, muy bien, para que vayan con mucha seguridad en lo que pueden decir y tal, lo que pueden compartir. Pero sí, yo creo que les gusta. Yo tengo esa sensación de que sí que les gusta.

MODERADORA: ¿y en el grupo B?

PROFESORA 2: es que me gusta cambiar, ¿sabes?, como el efecto este, pues mira esto lo vamos a plantear...

PROFESORA 4: yo algún otro año lo he hecho pero este año no he tenido tiempo pero...

PROFESORA 2: por ejemplo, una cosa de *sides of bullying* utilizamos..., que había que decir cómo ayudarías a estas personas, ¿no?

PROFESORA 3: sí. Nosotras hicimos la misma actividad pero en lugar de hacerlo de forma individual al grupo, la trabajamos antes en grupo pequeño.

PROFESORA 2: sí, sí, sí. Y luego compartimos: “¿tú cómo lo harías?, “¿estáis de acuerdo?” Y sí, no salió mal.

MODERADORA: (dirigiéndose a la PROFESORA 3 y a la PROFESORA 4) ¿así lo habéis hecho entonces?, con esa fase previa, hablando a todo el grupo, ¿entonces sí?

PROFESORA 4 y PROFESORA 3: sí, sí, sí, sí.

MODERADORA: y ¿ha funcionado entonces?, ¿no habéis detectado que no gustara sino que bien?

PROFESORA 2: es una actividad que no puedes ir de pronto: “vamos a debatir”.

(Murmullo general)

PROFESORA 3: pero si hay una fase previa de preparación en grupo, sí se puede hacer.

MODERADORA: la habéis hecho entonces y, más o menos, creéis que ha resultado positiva y les ha gustado y les ha ayudado. Muy bien.

TODAS: sí, sí, sí.

MODERADORA: por último, el tema de canciones, teatro...

PROFESORA 4: sí, hemos hecho *chants*, ¿no?

PROFESORA 2: pero yo no he hecho *chants* aquí. He hecho *chants* en Infantil.

PROFESORA 4: en Infantil, en Infantil. Me estoy equivocando, vale.

MODERADORA: aquí no.

PROFESORA 4: no.

PROFESORA 2: bueno hicimos lo de... No, lo de Mr Wolf.

PROFESORA 3: sí. Lo de los juegos, estuvimos hablando de los juegos tradicionales.

PROFESORA 2: pero no hemos hecho *chants* que ellos tienen que... No, no, *chants* como tal no.

MODERADORA: en infantil sí, pero en Primaria no. ¿Y canciones?, ¿cualquier tipo de canción como recurso?

PROFESORA 2: no.

PROFESORA 4: a veces aparecen en el libro de texto pero es que, hombre, en Primaria no se ha llevado el libro de texto este año. Entonces, no.

PROFESORA 3: canciones. Espera que recuerde. Alguna canción hemos hecho...

PROFESORA 2: bueno, en Navidad así, por ejemplo. Bueno, no sé al principio subí un vídeo de las *classroom rules*.

PROFESORA 4: sí que hicimos, ¡ah! pero no sé si era en Primaria, ¿era contigo?, es que ahora me lío ya con las clases. La de...

PROFESORA 3: en Primaria II sí que se hacía mucho *chant*.

PROFESORA 4: *old McDonald had a farm, ia ia o...*

PROFESORA 2: pero eso en Infantil.

PROFESORA 4: eso es Infantil, vale.

PROFESORA 3: en Infantil hemos hecho alguna cosilla y en Primaria hemos debido hacer, lo que pasa es que ahora mismo no recuerdo exactamente la actividad. Pero tengo la sensación de hacer.

PROFESORA 4: con algo seguro ha surgido.

PROFESORA 2: con el tema de canciones con la gente joven, vamos a ver... Yo, por ejemplo, sí que trabajo a veces con canciones en la Escuela. Pero aquí, eh, es que seguro que vaya, seguro que te critican.

PROFESORA 4: no coinciden nunca los gustos.

PROFESORA 2: “pues vaya canción más fea”. O sea, como para ellos es tan importante la música, pero la música no la conciben para aprender el idioma. No lo sé.

PROFESORA 3: pero sí hay alguna herramienta. Yo esto sí que se lo he dicho a ellos porque se lo digo a todos los grupos. Hay una web...

PROFESORA 2: *learning English through lyrics*

PROFESORA 3: o *training lyrics*

PROFESORA 4: y otra *lyrics.com*

PROFESORA 3: es como una especie de karaoke y ellos tienen que completar y eso. Ese tipo de cosas les gustan. O sea, siempre les das como recursos...

MODERADORA: recursos ¿muchos?

PROFESORA 3: sí.

PROFESORA 4: es fácil la plataforma y puedes entrar y elegir tu canción, la que quieras y la web hace *gap filling* así *at random*.

MODERADORA: y ¿qué les parece una actividad digamos un poco extra de lo que son las clases pero por favorecer un poco pues la parte oral del alumnado como, por ejemplo, las actividades de teatro, teatro en inglés?

PROFESORA 4: a mí me parece que serían muy...

PROFESORA 3: yo más que teatro hemos hecho *role-playing*. Eso sí que hemos hecho alguna cosilla. Siempre puedes adaptar algunas de las actividades que estaban propuestas.

MODERADORA: yo preguntaba en este caso más por una actividad de...

PROFESORA 4: a mí me gustaría.

MODERADORA: crear, generar aquí en la Facultad un grupo de teatro en inglés.

PROFESORA 4 y PROFESORA 3: estaría muy bien, sí.

MODERADORA: lo digo pues por dar la oportunidad.

PROFESORA 2: nosotros, yo en la otra escuela lo creé de hecho.

PROFESORA 4: lo podemos promover, ¿eh? para mejorar.

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 4: siempre va a salir un grupo. Si lo planteas, yo creo que sí.

PROFESORA 2: pero eso implica horas extra de la parte de nuestro trabajo.

MODERADORA: por supuesto. Por eso digo que es algo...

PROFESORA 2: muchísimo trabajo.

MODERADORA: al margen de...

PROFESORA 2: de hecho el de la 2 todavía funciona de forma autónoma, y aún siguen ahí, después de 20 años. Ya son supermayores todos y hacen unas cosas majísimas... Sí, es una cosa muy interesante.

PROFESORA 4: ¿no han hecho nada este año? porque les podemos invitar.

PROFESORA 2: sí que hicieron. Sí, sí.

PROFESORA 4: ¿aquí?

PROFESORA 2: en la 1. Los de la 2, los del grupo de la 2 hicieron en la 1. Sí.

PROFESORA 4: pero que les podemos invitar digo, que si hay un grupo que ya está establecido que hacen inglés pues podemos invitarles aquí aunque no lo hayamos producido nosotros para que los chicos vayan, ¿no?, a verla.

PROFESORA 2: mmm. Podrían venir, sí. Ya lo pensé.

PROFESORA 4: (refiriéndose a la moderadora) ella propone hacer teatro pero yo propongo ir al teatro, que venga aquí el grupo.

MODERADORA: son dos cuestiones.

PROFESORA 4: y entonces una hora está establecida en el curriculum para ir al teatro. O sea, dos horas de las T2 tienen que ir al teatro.

PROFESORA 3: sí. Lo que se hace en Secundaria también.

PROFESORA 4: O sea, meterlo dentro del currículum.

PROFESORA 3: si es una obra en inglés la empezas a adaptar...

PROFESORA 4: pero si las tenemos ya preparadas, si ya hay una persona que lo ha preparado simplemente organizarlo para que dos de esas horas que tenemos sean ir al teatro y luego trabajar sobre ello, claro.

MODERADORA: como actividad, yo no digo la dificultad por horario o por tiempo o por trabajo, pero como idea...

PROFESORA 4: como idea yo lo propuse pero, claro, tenemos que ponernos todos de acuerdo.

PROFESORA 2: en Filología antes había un grupo, pero creo que ahora no hay ninguno.

MODERADORA: ¿es interesante?, por lo menos, ¿*a priori* es interesante?

PROFESORA 4: es una hora en inglés y a mí me gustaría, sí.

MODERADORA: bueno, pues entonces por la hora que es vamos a finalizar. Muchas gracias.

ANEXO 11

**Categorización del conjunto de los datos
cualitativos recogidos con el cuestionario a los
alumnos del caso A y del caso B**

Categorización del conjunto de los datos cualitativos recogidos con el cuestionario a los alumnos del caso A y del caso B

- Listado de los nombres de las subcategorías (nodos), con el texto codificado (referencias o citas), a las que se alude en el informe de investigación

Nombre: ACTIVIDADES ORALES

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 38 referencias codificadas [Cobertura 4,72%]

Referencia 1 (estudiante 01)

Creo que estoy por debajo del nivel, nunca he suspendido una asignatura y podría ser inglés lo que me provoca ansiedad por la experiencia que sería y he tenido experiencias malas de risas de compañeros por la expresión oral.

Referencia 2 (estudiante 02)

Me da un poco de vergüenza el hablar en voz alta en inglés debido a que pese a que mi gramática y soltura son buenas, a veces me falla el vocabulario y me bloqueo.

Referencia 3 (estudiante 03)

Las que menos me gustan son los debates en gran grupo y las exposiciones ya que me pongo muy nerviosa y me avergüenza hablar en público, aunque lo veo necesario para aprender inglés.

Referencia 4 (estudiante 04)

El hablar en público me incomoda porque sé que me van a evaluar no por ningún otro motivo. El equivocarme no es solo por mis compañeros, es por mí misma que no me sienta bien.

Referencia 5 (estudiante 05)

Hablar en público me bloqueo porque pienso que no sé decir las cosas

Referencia 6 (estudiante 07)

Normalmente me pongo nerviosa en la clase de inglés cuando tengo que exponer algo, pero no porque la gente me mire porque igualmente me voy a poner nerviosa haya uno o mil personas, mi problema es que cuando expongo algo que me he tenido que aprender es como si me quedase en blanco. Cuando me relajo lo sé decir bien pero cuando tengo que aprendérmelo me cuesta más ya que es como si te tuvieras que memorizar algo y estar pendiente de que no te olidas nada. Y también me pone nerviosa los *speaking* porque hay que estar hablando 5 minutos y el estar presionada por el tiempo hace que a veces no sepas qué decir, empezar a decir chorradas, etcétera. Si no tuviésemos tiempo iríamos más relajados y menos nerviosos, tendríamos tiempo para pensar lo que decimos y decirlo correctamente. Y que se calificara la calidad de lo dicho sin tener en cuenta si hablas cinco o 3 minutos.

Referencia 7 (estudiante 07)

Lo que he dicho antes, tener que prepararte un tema y exponerlo de "memoria".

Referencia 8 -(estudiante 08)

Esta inseguridad me produce cohibirme mucho más y tener miedo a expresarme.

Referencia 9 (estudiante 10)

Los que más me gustan son la conversaciones por parejas y los juegos ya que fomentan que hables sin tener miedo a equivocarte porque estás con tus compañeros y que aprendas también de lo que ellos dicen de una forma interactiva y las que menos me han gustado son las exposiciones ya que me pongo muy nerviosa y me bloqueo al hablar en público.

Referencia 10 (estudiante 10)

Pienso que mi nivel de inglés no es tan malo como el que pienso que es pero a la hora de hablar en público me bloqueo y no me salen las palabras y las que digo tienen errores gramaticales.

Referencia 11 (estudiante 11)

Los factores se deben a mi bajo nivel de inglés sobre todo en las pruebas orales.

Referencia 12 (estudiante 11)

No hay una gran ansiedad excepto en algunos casos, como exposiciones orales frente a toda la clase.

Referencia 13 (estudiante 11)

También a mis calificaciones aunque en menor medida porque esta ansiedad solo se experimenta en las pruebas orales.

Referencia 14 (estudiante 11)

Depende la situación pero con ansiedad debido a lo difícil que nos resulta expresarnos en un idioma que no es el nuestro.

Referencia 15 (estudiante 12)

Conversación en pequeños grupos, porque me parece muy útil para ir soltándote a hablar inglés con otras personas y perder el miedo a hablar en inglés, por lo que las considero muy útiles para ir aprendiendo a expresarte mejor de manera oral ya que tus compañeros te pueden corregir y ayudar a mejorar dándote consejos.

Referencia 16 (estudiante 12)

2/ lectura en voz alta, porque no me gusta que toda la clase escuche mi pronunciación.

Referencia 17 (estudiante 13)

Al ser una persona tímida muchas veces, en cualquier tipo de exposición, aunque dure escasamente 5 minutos, siento miedo a quedarme en blanco o equivocarme delante de mis compañeros o profesores pues pienso que me pueden decir algo malo.

Referencia 18 (estudiante 18)

Mi bajo nivel de inglés me hace más complicado poder seguir la asignatura correctamente y el no poder seguir a la profesora cuando habla en inglés también hace que sienta un poco de angustia.

Referencia 19 (estudiante 19)

Pienso que no valgo para el inglés y además soy muy tímido y me cuesta hablar en público.

Referencia 20 (estudiante 22)

Pensar que no tengo cualidades suficientes para hablar inglés ya que es algo que me llama la atención desde pequeña y a lo que me quiero dedicar. No poder alcanzar lo que te gusta por no verte capaz.

Referencia 21 (estudiante 22)

"*Speakings*" en general, ya que es la situación más parecida que nos vamos a encontrar a una conversación con cualquier persona de habla inglesa.

Referencia 22 (estudiante 24)

Tampoco me gustan las exposiciones orales porque no tengo mucha seguridad a la hora de hablar en público en inglés y paso muchos nervios.

Referencia 23 (estudiante 24)

Suelo ponerme muy nerviosa en los *speaking*, porque es algo que no llevas preparado y si no estás muy segura de tu inglés se pasa mal.

Referencia 24 (estudiante 25)

Miedo a equivocarme porque lo paso mal hablando inglés en alto porque siento que lo hago peor que otros compañeros.

Referencia 25 (estudiante 26)

Porque la profesora puede que me esté intentado decir algo y yo no llegar a comprender que es lo que me está diciendo.

Referencia 26 (estudiante 27)

Me da mucha vergüenza hablar en público al igual que los ejercicios de fonética ya que tengo muy mal oído.

Referencia 27 (estudiante 28)

La que menos son las exposiciones porque me da miedo hacer el ridículo o decir alguna tontería por culpa de los nervios.

Referencia 28 (estudiante 29)

Lo que menos me gusta es el debate en gran grupo porque me da mucha vergüenza mostrar mi opinión y más aún en inglés ya que soy bastante tímida.

Referencia 29 (estudiante 29)

Los factores que he indicado han sido el temor a hablar en público, me da mucha vergüenza cada vez que tengo que hacer una exposición y esto creo que es porque soy bastante tímida, por el miedo a equivocarme, a que se me olviden las cosas...

Referencia 30 (estudiante 29)

En general, cuando ves a los compañeros exponer no ves que estén nerviosos pero en realidad por dentro algunos sí que lo estarán. Ves más la ansiedad que tú tienes que la que puedan tener tus compañeros. Si noto a alguno nervioso es a la hora de hablar.

Referencia 31 (estudiante 29)

También creo que influye en mis calificaciones porque si no me pusiera nerviosa por ejemplo en el oral creo que podría hablar más de lo que hablo y hacer más aportaciones.

Referencia 32 (estudiante 29)

Creo que el profesor debe alzar las preguntas y que conteste quien quiera, quien menos estrés tenga en hablar en inglés, no que pregunte a uno porque ese si no le gusta hablar en inglés se pone muy nervioso.

Referencia 33 (estudiante 30)

Suelo tender a pensar que todo el mundo sabe más que yo en todo. El motivo principal es que soy muy insegura y en la parte de inglés que menos confío en mí misma es en la pronunciación.

Referencia 34 (estudiante 30)

Rara vez me siento nerviosa, solamente cuando tengo que hablar con un compañero con el cual no tenga confianza y no sepa expresarme.

Referencia 35 (estudiante 31)

Las que menos me han gustado tal vez han sido los ejercicios de gramática y fonética, pero sin disgustarme del todo porque los veo útiles para llegar a la expresión oral, que aunque me ponga algo nerviosa y me de miedo, quiero llegar a dominar más o menos en algún momento.

Referencia 36 (estudiante 31)

El hecho de que en mi anterior centro educativo no fuese algo habitual la expresión oral en las clases de inglés y no haber hecho exposiciones orales nunca me pone algo nerviosa, puesto que algunos de mis compañeros sí están acostumbrados a ello y siento que tengo un menor nivel de inglés.

Referencia 37 (estudiante 31)

Siempre me han puesto nerviosa los exámenes de inglés y ahora sobre todo el examen de expresión oral porque no he tenido experiencias previas de esta forma de examen.

Referencia 38 (estudiante 31)

Comentando este tema con mis compañeros y compañeras hemos llegado a la conclusión de que a la mayoría nos produce nerviosismo esta prueba, excepto a algunas personas (pocas) que tienen dominada esta lengua.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 40 referencias codificadas [Cobertura 5,05%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Lo que menos me gusta sería el uso de la fonética, ya que anteriormente es un tema poco tratado en bachiller, por lo que me cuesta bastante, y los debates en grupos grande ya que los nervios se apoderan de la mayoría de estudiantes resultando una experiencia nefasta.

Referencia 2 (estudiante 02)

Cuando he de hablar delante de todos me pongo muy nerviosa.

Referencia 3 (estudiante 04)

Por otra parte la de exponer ya que me pongo muy nerviosa y en varias ocasiones se me olvida lo que tengo que decir en inglés debido a los nervios.

Referencia 4 (estudiante 04)

En primer lugar, he colocado mí bajo nivel de inglés, ya que me impide en muchas ocasiones hablar porque muchas cosas no las sé.

Referencia 5 (estudiante 04)

Cuando más nervioso me pongo es cuando tengo que hablar en público en inglés, ya sea delante de toda la clase o con una persona solo.

Referencia 6 (estudiante 04)

En general, no percibo de otros compañeros mucha ansiedad, sí que se nota cuando hay que presentar que hay nervios, pero tampoco en gran cantidad.

Referencia 7 (estudiante 04)

Cuando tengo presentaciones intento aprendérmelo entendiéndolo, pero siempre leído y aprendido para intentar no quedarme en blanco, ya que en el momento de estar delante de la clase pensar en inglés no me sale.

Referencia 8 (estudiante 05)

Y las que menos me gustan son la lectura en voz alta y hablar en grupos grandes ya que no creo que pronuncie bien y me siento inferior cuando hablo en inglés.

Referencia 9 (estudiante 05)

Creo que mi nivel de inglés es inferior al de algunos compañeros y por eso me cuesta hablar porque creo que voy a hacer el ridículo.

Referencia 10 (estudiante 06)

Cuando más nerviosa me suelo poner es en los *listenings*, pues no se me dan muy bien.

Referencia 11 (estudiante 06)

A la hora de hablar en público leyendo textos, haciendo exposiciones o en el *speaking*.

Referencia 12 (estudiante 08)

Las dos que menos me gustan son las de debates en grupo y las de fonética, ya que se me da mal hablar delante de los demás porque me cuesta mucho y porque la fonética me parece demasiado difícil de aplicar dado mi nivel de inglés.

Referencia 13 (estudiante 09)

Las dos actividades que más me gustan son los juegos y el visionado de películas, ya que en ambas estoy más relajada y no hace falta que hable mucho en alto y las que menos la de lectura en voz alta y debate en un grupo grande, ya que en ambas me pongo muy nerviosa y me quedo en blanco. Necesito escribir lo que quiero decir y revisar lo que he puesto. Porque me da mucho miedo equivocarme.

Referencia 14 (estudiante 09)

El hecho de que se rieran de mí al hablar en inglés y que incluso la profesora (de primaria) me dijera tonta delante de mí y de mis compañeras ha hecho que me dé mucho miedo equivocarme delante de mis compañeros,

Referencia 15 (estudiante 09)

Pero me cuesta mucho hablar en público. Estoy siempre pensando en cómo me saldrán los exámenes sobre todo el oral y el de escribir. Pero sin duda el que más me preocupa es el oral. Y eso hace que este estresada.

Referencia 16 (estudiante 10)

Supongo que sí, porque habrá visto a lo largo de su vida que las asignaturas de idiomas pueden producir nervios sobre todo a la hora de hablar en público.

Referencia 17 (estudiante 12)

Muchos compañeros del aula no vienen a clase porque tienen "miedo" a expresarse de forma oral ante el resto de compañeros. Otros se ponen muy nerviosos cuando la profesora va a decir el nombre de alguno de nosotros para que hablemos.

Referencia 18 (estudiante 13)

- Conversaciones en pequeños grupos: me gusta mucho cuando lo hacemos en clase ya que a mí personalmente me da vergüenza hablar en inglés por el acento que pueda tener o los errores que pueda cometer. Al organizarnos en pequeños grupos no da tanta vergüenza, te obligan un poco más a hablar y además tú mismo te sueltas e intentas mejorar.

Referencia 19 (estudiante 15)

Una de las que menos me gusta es la conversación en parejas, debido a que normalmente solemos escoger a una persona con la que tenemos confianza, y debemos desarrollar nuestra expresión delante de otras personas para quitarnos la vergüenza a la hora de realizar luego un examen.

Referencia 20 (estudiante 15)

Si yo misma no realizo el examen oral como creo que debería me pongo más nerviosa y me sale peor.

Referencia 21 (estudiante 15)

Sobre todo los exámenes orales. Considero que es una prueba necesaria, pero muchas veces no mostramos lo que realmente sabemos por miedo a equivocarnos o por nerviosismo nos quedamos en blanco.

Sin embargo, si se fomenta un buen clima de clase en el que te estimulen a intentarlo sin miedo al error, genera más autoestima y confianza en nosotros mismos.

Referencia 22 (estudiante 16)

2. Exposición de los alumnos para mi poder explicarme en inglés y presentar algún documento o power point a toda la clase es una de las cosas que más me irritan porque me cuesta mucho. Además de que me pongo muy nerviosa siempre pienso que lo estoy haciendo mal y que no entienden lo que digo.

Referencia 23 (estudiante 16)

Que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros: me da mucha vergüenza hablar en público en general pero más en inglés y cuando pienso que mis compañeros tienen más nivel que yo me siento inferior y aumenta mi vergüenza e incluso a veces he tenido ganas de llorar.

Referencia 24 (estudiante 16)

Creo que todos en clase pasamos bastantes nervios cuando tenemos que hablar en inglés.

Referencia 25 (estudiante 16)

Sí porque creo que es una de las razones por las que mucha gente no habla en inglés o tiene miedo a que los otros se rían.

Referencia 26 (estudiante 17)

Algunas veces, puede que por falta de seguridad en mí misma, me pongo nerviosa al hablar delante de mis compañeros y profesora aunque lo que vaya a decir realmente sepa decirlo pero esto hace que me equivoque.

Referencia 27 (estudiante 20)

Las que más me gustan son las de hablar en parejas y conversación en pequeños grupos ya que de esta manera puedo practicar, coger ideas de cómo dicen alguna frase mis compañeros y me da menos vergüenza que tener que hablar en voz alta para el resto de la clase. Las que menos me gustan son la lectura en voz alta ya que me pongo un poco nerviosa porque a veces me da vergüenza leer en alto por si me equivoco y otra que tampoco me gusta son los ejercicios de fonética ya que son los ejercicios que menos me gustan hacer.

Referencia 28 (estudiante 24)

Las que más me gustan son las charlas en pequeños grupos y ver películas porque me siento seguro y con confianza al hablar en pequeños grupos.

Referencia 29 (estudiante 24)

Las que menos me gustan hablar delante de grandes grupos y hacer la clases solo con un dossier, porque me siento nervioso.

Referencia 30 (estudiante 24)

El miedo a que te juzguen tus compañeros por no saber hablar o pronunciar correctamente.

Referencia 31 (estudiante 25)

Nadie quiere leer cuando se solicita un voluntario, ni se quieren corregir los ejercicios de manera voluntaria.

Referencia 32 (estudiante 25)

La ansiedad en esta asignatura en concreto es más por la presión del examen oral... y pienso que se da mucha importancia al oral, lo cual tampoco me motiva mucho porque es cuestión de expresarse y soy más de aprender, memorizar y comprender de un libro, y como en teoría no damos mucho pues tampoco pienso que deba preocuparme por eso. La ansiedad viene en el campo de la expresión oral.

Referencia 33 (estudiante 26)

Las dos actividades que menos me han gustado son las exposiciones por parte de alumnos y los debates con grupos grandes porque personalmente me considero una persona muy tímida y mediante este método me pongo muy nerviosa y no soy capaz de expresar mi nivel de inglés.

Referencia 34 (estudiante 26)

Como he dicho anteriormente, me considero una persona muy tímida especialmente al hablar en público, por lo que cualquier exposición u oral me cuesta, además tiene una gran influencia el hecho de que hay un gran número de alumnos lo que aumenta mi vergüenza.

Referencia 35 (estudiante 26)

La que más considero que afecta es en el rendimiento en clase porque a la hora de participación en clase me cuesta más hablar delante de todos.

Referencia 36 (estudiante 26)

...Y realizar actividades orales pero de manera más reducida el número de personas.

Referencia 37 (estudiante 26)

Preparar los orales con mucho tiempo.

Referencia 38 (estudiante 28)

La lectura en voz alta y los ejercicios de fonética son las que menos me gustan porque leer en voz alta delante de toda la clase me da vergüenza porque no estoy segura de si lo estoy pronunciando bien o no y los ejercicios de fonética no me gustan porque al no saberlo pronunciar bien me cuesta mucho hacerlos.

Referencia 39 (estudiante 28)

También depende el tipo de examen, ya que si es un examen escrito sé que puedo leer y leer lo que he escrito o el texto que tengo delante, pero en un *listening* o en el oral se hace una (en el oral) y dos en el (*listening*) entonces el hacerlo mal o el no escuchar las respuestas correctas hacen que me ponga nerviosa.

Referencia 40 (estudiante 29)

Por esta misma razón hago más nervios mientras mantengo una conversación y alguien (ya sea la profesora o algún compañero) intenta decirme algo en inglés y yo no lo entiendo. Es una sensación muy frustrante.

Nombre: FALTA PRÁCTICA PREVIA

<Elementos internos\ respuestas CASO A NVivo> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 1,26%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Que mucha gente viene con nivel justito de inglés de los institutos, debido a que segundo de bachiller te lo pasas haciendo exámenes de selectividad sin parar, que ni te valen para aprender inglés ni te valen para nada.

Referencia 2 (estudiante 04)

Al principio es verdad que estoy nerviosa pero una vez que empiezo se me pasa. Lo que más nerviosa me pone es el que me tengan que calificar posteriormente.

Referencia 3 (estudiante 10)

Creo que lo que ha hecho que tenga actualmente este nerviosismo ha sido que en primaria y hasta 2º de la ESO no he hecho exposiciones orales en la asignatura y que hubo una época que tuve malos profesores de inglés por lo que no adquirí el nivel que tendría que haber tenido en esas edades y eso produjo que sintiera una inseguridad frente a otros compañeros de otras clases que sí lo habían adquirido.

Referencia 4 (estudiante 23)

El factor más determinante es el del miedo a hablar en público ya que no estoy acostumbrada a ello.

Referencia 5 (estudiante 30)

Sí que lo tienen en cuenta, pero intentan que afrontemos ese miedo, hacen bien en pedirnos que hablemos a veces en público.

Referencia 6 (estudiante 31)

Creo que mis dos actividades favoritas están relacionadas con la expresión oral puesto que es lo que más me cuesta y a lo que menos estoy acostumbrada. Gracias a estas actividades puedo desenvolverme y practicar vocabulario. Las que menos me han gustado tal vez han sido los ejercicios de gramática y fonética, pero sin disgustarme del todo porque los veo útiles para llegar a la expresión oral, que aunque me ponga algo nerviosa y me de miedo, quiero llegar a dominar más o menos en algún momento.

Referencia 7 (estudiante 31)

El hecho de que en mi anterior centro educativo no fuese algo habitual la expresión oral en las clases de inglés y no haber hecho exposiciones orales nunca me pone algo nerviosa, puesto que algunos de mis compañeros sí están acostumbrados a ello y siento que tengo un menor nivel de inglés.

Referencia 8 (estudiante 31)

Siempre me han puesto nerviosa los exámenes de inglés y ahora sobre todo el examen de expresión oral porque no he tenido experiencias previas de esta forma de examen.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 1,35%]

Referencia 1 (estudiante 07)

Soy bastante nerviosa para todo por lo que hacer algo que pienso que no se me da bien del todo aún me pone más nerviosa. Todo esto también depende del ambiente que haya en clase, ya que por ejemplo este año me siento mucho más tranquila que cuando daba inglés otros años, siempre influye la actitud de confianza del profesor o las veces que practiques, por ejemplo.

Referencia 2 (estudiante 08)

Como conclusión, creo que la mejor manera de que se pase la ansiedad de este tipo, es trabajando el oral siempre que se pueda, y al final seguro que cuesta mucho menos que al principio.

Referencia 3 (estudiante 09)

Y porque cuando somos pequeños se le da muchísima importancia a la gramática y al vocabulario y los otros aspectos no se les da mucha importancia. Sin embargo, llega un momento que te los exigen sí o sí cuando los has trabajado muy poco.

Referencia 4 (estudiante 14)

Hacer que hablemos más en inglés, cartas con extranjeros.

Referencia 5 (estudiante 15)

Creo que la angustia en este tipo de situaciones es muy normal, ya que no es algo a lo que estemos preparados. Sobre todo el *speaking*, debido a que no solemos hacer exámenes orales en español.

Referencia 6 (estudiante 24)

Puedo estar nervioso al principio pero conforme avanzo voy perdiendo el miedo si voy bien.

Referencia 7 (estudiante 25)

Sí, pero lo único que pueden hacer es seguir haciéndolo hasta que se nos pase ese pánico/nerviosismo.

Referencia 8 (estudiante 27)

Quizás más actividades orales, para perder luego el "miedo" a hablar en público. Aun así creo que ha habido bastantes actividades orales.

Referencia 9 (estudiante 29)

Me puedo expresar pero me cuesta, no por vergüenza o timidez sino por falta de nivel y/o experiencia.

Nombre: NO ENTENDER A LA PROFESORA

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 (estudiante 10)

La profesora generalmente habla más rápido que yo y no entiendo muchas veces a qué se refiere con la frase y me vuelvo a bloquear.

Referencia 2 (estudiante 18)

Mi bajo nivel de inglés me hace más complicado poder seguir la asignatura correctamente y el no poder seguir a la profesora cuando habla en inglés también hace que sienta un poco de angustia.

Referencia 3 (estudiante 20)

Soy una persona que no tiene un gran nivel de inglés y eso me causa nerviosismo a la hora de estar en clase y poder seguirla de manera normal. Además, en algunas ocasiones no entiendo palabras que dice la profesora en sus explicaciones y eso me causa temor a no saber hacer o responder lo que me pregunte.

Referencia 4 (estudiante 26)

Porque la profesora puede que me esté intentado decir algo y yo no llegar a comprender qué es lo que me está diciendo.

Referencia 5 (estudiante 28)

Además, cuando la profesora dirige alguna pregunta hacia mí no suelo entender lo que dice.

Referencia 6 (estudiante 29)

También en entender a la profesora cuando da la clase, cursos atrás la daban casi toda en español, y este año cuando empecé tenía mucho miedo porque pensaba que no la entendería pero sí que la entiendo.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,18%]

Referencia 1 (estudiante 29)

Dado a que no tengo un buen nivel de inglés expresarme un público o simplemente expresarme en inglés me cuesta, ya que no me siento con esa confianza ni tengo esa soltura. Por esta misma razón hago más nervios mientras mantengo una conversación y alguien (ya sea la profesora o algún compañero) intenta decirme algo en inglés y yo no lo entiendo. Es una sensación muy frustrante.

Nombre: FALTA DE COHESIÓN

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 (estudiante 10)

Los que más me gustan son las conversaciones por parejas y los juegos ya que fomentan que hables sin tener miedo a equivocarte porque estás con tus compañeros y que aprendas también de lo que ellos dicen de una forma interactiva.

Referencia 2 (estudiante 29)

También la situación de la clase ya que no tengo confianza con todos, si tuviera que hablar solo con mi grupito de amigas no me daría tanta vergüenza que explicar a toda la clase.

Referencia 3 (estudiante 30)

Rara vez me siento nerviosa, solamente cuando tengo que hablar con un compañero con el cual no tenga confianza y no sepa expresarme.

Referencia 4 (estudiante 30)

Dependiendo si es delante de todos, de compañeros con confianza, o con compañeros que apenas conozco. Si es con amigas no muestro nerviosismo porque es como un juego, si es con otros compañeros me preocupa el que puedan pensar de mi nivel.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 (estudiante 22)

Considero que haya un alto número de alumnos a veces me crea nerviosismo debido a que tengo miedo a confundirme y que se rían de mí. Todo esto de que sea un número alto de alumnos hace que no haya confianza con todos y, por lo tanto, me dé vergüenza.

Referencia 2 (estudiante 26)

Además tiene una gran influencia el hecho de que hay un gran número de alumnos que aumentan mi vergüenza.

Referencia 3 (estudiante 28)

En que cuando estoy con mis amigos me da más seguridad hablar cuando estoy con ellos.

Nombre: TEMOR A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 24 referencias codificadas [Cobertura 2,49%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Me gustan los debates en clase, porque cuando participa toda la clase hablando, da menos vergüenza hablar, por lo que participa más gente que cuando solo hablamos uno o dos en voz alta.

Referencia 2 (estudiante 02)

Me da un poco de vergüenza el hablar en voz alta en inglés debido a que pese a que mi gramática y soltura son buenas, a veces me falla el vocabulario y me bloqueo.

Referencia 3 (estudiante 02)

Yo creo que sí, aunque tal vez menos de lo que deberían, ya que pueden pensar que no nos interesa la clase y, en realidad, solo es que nos da vergüenza hablar o algo.

Referencia 4 (estudiante 03)

Las que menos me gustan son los debates en gran grupo y las exposiciones ya que me pongo muy nerviosa y me avergüenza hablar en público, aunque lo veo necesario para aprender inglés.

Referencia 5 (estudiante 03)

Además me da miedo hablar en público por miedo a equivocarme.

Referencia 6 (estudiante 04)

El hablar en público me incómoda porque sé que me van a evaluar no por ningún otro motivo. El equivocarme no es solo por mis compañeros, es por mí misma que no me sienta bien.

Referencia 7 (estudiante 05)

Al hablar en público me bloqueo porque pienso que no sé decir las cosas.

Referencia 8 (estudiante 08)

Yo creo que una de las actividades que más interesantes me han parecido, han sido las de fonética, ya que es siempre uno de los fallos más frecuentes a la hora de hablar pero en realidad nunca hasta ahora, al menos en mi caso, se nos han dado las claves para mejorarla con una teoría e incluso mediante juegos con ritmos y quizá esto pueda ayudar bastante a superar esa vergüenza de hablar en público.

Referencia 9 (estudiante 08)

Yo creo que ante todo somos personas que vivimos en una sociedad y que este estrés se explica porque el miedo al ridículo existe y muchas veces esa inseguridad y bloqueo se puede deber pues también a la imagen que queremos dar de nosotros mismos, por lo tanto, en mi opinión es muy importante no juzgar el error y no permitir la burla. Ya que si alguien lo hace mal y se le ríe algún compañero esto pues puede aumentar el estrés, entonces estar muy atentos a eso.

Referencia 10 (estudiante 12)

2/ lectura en voz alta, porque no me gusta que toda la clase escuche mi pronunciación.

Referencia 11 (estudiante 13)

Al ser una persona tímida muchas veces, en cualquier tipo de exposición, aunque dure escasamente 5 minutos, siento miedo a quedarme en blanco o equivocarme delante de mis compañeros o profesores, pues pienso que me pueden decir algo malo.

Referencia 12 (estudiante 19)

Me cuesta mucho y me da vergüenza.

Referencia 13 (estudiante 26)

Pienso que si me equivoco la profesora puede pensar que tengo un nivel muy bajo respecto al de mis compañeros.

Referencia 14 (estudiante 27)

Las que menos me gustan son las exposiciones orales, ya que mi nivel de inglés es muy bajo y me da mucha vergüenza hablar en público al igual que los ejercicios de fonética ya que tengo muy mal oído.

Referencia 15 (estudiante 27)

El hecho de equivocarme delante de la gente ya sea la profesora, los compañeros.

Referencia 16 (estudiante 28)

La que menos son las exposiciones porque me da miedo hacer el ridículo o decir alguna tontería por culpa de los nervios.

Referencia 17 (estudiante 28)

Mal, porque me cuesta mucho y siento que aburro a mis compañeros.

Referencia 18 (estudiante 29)

Lo que menos me gusta es el debate en gran grupo porque me da mucha vergüenza mostrar mi opinión y más aún en inglés, ya que soy bastante tímida.

Referencia 19 (estudiante 29)

Los factores que he indicado han sido el temor a hablar en público, me da mucha vergüenza cada vez que tengo que hacer una exposición y esto creo que es porque soy bastante tímida, por el miedo a equivocarme, a que se me olviden las cosas...

Referencia 20 (estudiante 29)

También la situación de la clase ya que no tengo confianza con todos, si tuviera que hablar solo con mi grupito de amigas no me daría tanta vergüenza que explicar a toda la clase.

Referencia 21 (estudiante 29)

Los factores que me han hecho sentirme nerviosa al hablar en público en inglés es el ver a toda la gente que tengo delante, el poderme equivocar, el no saberme expresar porque en inglés me cuesta mucho más expresarme que en español.

Referencia 22 (estudiante 30)

Dependiendo si es delante de todos, de compañeros con confianza o con compañeros que apenas conozco. Si es con amigas no muestro nerviosismo porque es como un juego, si es con otros compañeros me preocupa lo que puedan pensar de mi nivel.

Referencia 23 (estudiante 31)

Me da miedo cometer fallos delante de la profesora, creo que es algo que todo el mundo siente puesto que es quien te evalúa. Sin embargo, mi profesora de este curso me transmite suficiente confianza para que no me importe tanto. ¿De los errores se aprende, no?

Referencia 24 (estudiante 31)

No es un sentimiento del todo agradable porque me cuesta mucho encontrar las palabras que quiero decir y me da miedo cometer errores a la hora de formular las oraciones. También me siento expuesta a lo que pueden pensar de mí, tanto mi profesora como mis compañeros. Me da miedo hacer el ridículo.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 29 referencias codificadas [Cobertura 3,61%]

Referencia 1 (estudiante 01)

Soy una persona muy tímida y por eso la mayoría de las veces me pongo nerviosa al hablar en inglés y sobre todo por miedo a quedar en ridículo delante de las personas de mi clase.

Referencia 2 (estudiante 02)

El hecho de tener que hablar con la profesora sí que me pone muy nerviosa porque es una figura de autoridad, y si me equivoco no es algo agradable, lo cual hace que me sienta insegura.

Referencia 3 (estudiante 04)

Quedar mal delante de la clase y la profesora, ya que siempre tienes en mente el qué dirán si te confundes.

Referencia 4 (estudiante 04)

Sobre todo noto que tengo mayor soltura y menos nervios a la hora de hablar con gente, ya que he perdido un poco la "vergüenza" del qué dirán, además he aprendido mucho vocabulario lo que me permite avanzar más oralmente.

Referencia 5 (estudiante 05)

Me gusta aprender inglés por mi cuenta porque cuando doy clase de inglés con más gente me pongo nerviosa porque pienso que no lo hago bien y fallo.

Referencia 6 (estudiante 05)

Me pongo nerviosa porque creo que si me equivoco van a pensar que soy tonta. Creo que mi nivel de inglés es inferior al de algunos compañeros y por eso me cuesta hablar porque creo que voy a hacer el ridículo.

Referencia 7 (estudiante 07)

Las dos que menos me gustan son los ejercicios de fonética porque estoy poco acostumbrada a hacerlos y la conversación en parejas porque me da más vergüenza hablar.

Referencia 8 (estudiante 08)

Me cuesta convencerme de que no pasa nada si fallo y que la forma más efectiva de aprender es practicando.

Referencia 9 (estudiante 09)

Falte a muchas clases cuando era pequeña y mis compañeros se reían de mí cuando me equivocaba. Por eso cuando ahora intento hablar en público en inglés me cuesta bastante porque pienso que se van a reír de mí de nuevo. Aun así siempre intento hacerlo aunque me acabe quedando en blanco por los nervios.

Referencia 10 (estudiante 09)

El primer factor son las malas experiencias que he ido viviendo en todos los cursos en los que he dado inglés. El hecho de que rieran de mí al hablar en inglés y que incluso la profesora (de primaria) me dijera tonta delante de mí y de mis compañeras ha hecho que me dé mucho miedo equivocarme delante de mis compañeros

Referencia 11 (estudiante 10)

Me siento cómoda ya que muchos rondan mi nivel, entonces no me siento ni por encima, ni por debajo de nadie, y eso me hace no tener vergüenza a la hora de hablar.

Referencia 12 (estudiante 12)

- Lectura en voz alta: ya que no me gusta mi pronunciación en inglés y me da vergüenza leer delante de mis compañeros. A pesar de que a mí no me gusta, la veo una actividad fundamental.

Referencia 13 (estudiante 12)

Me da más que miedo podría decir vergüenza hablar ante los compañeros en Inglés por temor a equivocarme. En el resto de asignaturas no me da tanto miedo porque tengo más seguridad en mí misma.

Referencia 14 (estudiante 13)

-Conversaciones en pequeños grupos: me gusta mucho cuando lo hacemos en clase ya que a mí personalmente me da vergüenza hablar en inglés por el acento que pueda tener o los errores que pueda cometer. Al organizarnos en pequeños grupos no da tanta vergüenza, te obligan un poco más a hablar y además tú mismo te sueltas e intentas mejorar.

Referencia 15 (estudiante 13)

Me da bastante vergüenza el hecho de equivocarme delante de mis compañeros, sé que no se van a reír de mí pero me da mucha vergüenza que piensen que no sé inglés o que se me da mal la asignatura. Soy muy exigente conmigo misma y no me gusta fallar y como sé que algunos de mis compañeros tienen mejor nivel de inglés quiero mejorar y ser buena en el inglés.

Referencia 16 (estudiante 15)

Una de las que menos me gusta es la conversación en parejas, debido a que normalmente solemos escoger a una persona con la que tenemos confianza, y debemos desarrollar nuestra expresión delante de otras personas para quitarnos la vergüenza a la hora de realizar luego un examen.

Referencia 17 (estudiante 16)

Mi temor por equivocarme delante de los compañeros: me da miedo que todos no comprendan lo que diga y lo que diga este mal dicho.

Referencia 18 (estudiante 16)

Que mi nivel de inglés sea inferior al de mis compañeros: me da mucha vergüenza hablar en público en general pero más en inglés y cuando pienso que mis compañeros tienen más nivel que yo me siento inferior y aumenta mi vergüenza e incluso a veces he tenido ganas de llorar.

Referencia 19 (estudiante 17)

En algunos casos me da miedo hablar por si cometo algún error mientras que si estoy en grupos más reducidos me siento más segura.

Referencia 20 (estudiante 20)

Las que más me gustan son las de hablar en parejas y conversación en pequeños grupos ya que de esta manera puedo practicar, coger ideas de cómo dicen alguna frase mis compañeros y me da menos vergüenza que tener que hablar en voz alta para el resto de la clase. Las que

menos me gustan son la lectura en voz alta ya que me pongo un poco nerviosa porque a veces me da vergüenza leer en alto por si me equivoco y otra que tampoco me gusta son los ejercicios de fonética ya que son los ejercicios que menos me gusta hacer.

Referencia 21 (estudiante 20)

Me da vergüenza en muchas ocasiones hablar en público en clase por miedo a equivocarme, a no saberlo hacer bien.

Referencia 22 (estudiante 20)

Hay veces que me siento cómoda, sin embargo en otras ocasiones me da más vergüenza.

Referencia 23 (estudiante 21)

Leer en voz alta me gusta poco porque me da vergüenza y no sé pronunciar muy bien.

Referencia 24 (estudiante 22)

Considero que haya un alto número de alumnos a veces me crea nerviosismo debido a que tengo miedo a confundirme y que se rían de mí. Todo esto de que sea un número alto de alumnos hace que no haya confianza con todos y por lo tanto me da vergüenza.

Referencia 25 (estudiante 24)

Me pone nervioso que mucha gente me esté observando cuando hablo en inglés.

Referencia 26 (estudiante 24)

El miedo a que te juzguen tus compañeros por no saber hablar o pronunciar correctamente.

Referencia 27 (estudiante 26)

Como he dicho anteriormente, me considero una persona muy tímida especialmente al hablar en público, por lo que cualquier exposición u oral me cuesta, además tiene una gran influencia el hecho de que hay un gran número de alumnos que aumentan mi vergüenza.

Referencia 28 (estudiante 26)

Como he remarcado en todas las preguntas, me da muchísima vergüenza y me pone muy nerviosa, prefiero evitarlo.

Referencia 29 (estudiante 28)

La lectura en voz alta y los ejercicios de fonética son las que menos me gustan porque leer en voz alta delante de toda la clase me da vergüenza porque no estoy segura de si lo estoy pronunciando bien o no y los ejercicios de fonética no me gustan porque al no saberlo pronunciar bien me cuesta mucho hacerlos.

Nombre: BAJO NIVEL DE INGLÉS

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 2,21%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Que mucha gente viene con el nivel justito de inglés de los institutos, debido a que segundo de bachiller te lo pasas haciendo exámenes de selectividad sin parar, que ni te valen para aprender inglés ni te valen para nada.

Referencia 2 (estudiante 04)

Sólo quería remarcar que muchas veces la ansiedad no sólo ocurre cuando no llevas bien el idioma o tienes pánico al hablar delante de un público, sino que también hay que tener en cuenta otras variables como la calificación que te ponen, como es mi caso. El saber que por hacer un error que incluso tú sabes que no se dice así te van a penalizar causa mucha angustia.

Referencia 3 (estudiante 07)

Si mi nivel de inglés fuera alto comprendería todo mucho mejor y tal vez participaría más.

Referencia 4 (estudiante 10)

Creo que lo que ha hecho que tenga actualmente este nerviosismo ha sido que en primaria y hasta 2º de la ESO no he hecho exposiciones orales en la asignatura y que hubo una época que tuve malos profesores de inglés por lo que no adquirí el nivel que tendría que haber tenido en esas edades y eso produjo que sintiera una inseguridad frente a otros compañeros de otras clases que sí lo habían adquirido.

Referencia 5 (estudiante 18)

Mi bajo nivel de inglés me hace más complicado poder seguir la asignatura correctamente y el no poder seguir a la profesora cuando habla en inglés también hace que sienta un poco de angustia.

Referencia 6 (estudiante 20)

Soy una persona que no tiene un gran nivel de inglés y eso me causa nerviosismo a la hora de estar en clase y poder seguirla de manera normal.

Referencia 7 (estudiante 20)

Alguno de los factores que siempre me han producido nerviosismo es mi bajo nivel de inglés y el nerviosismo que eso me produce.

Referencia 8 (estudiante 20)

Pienso que al no tener un gran nivel de inglés y además no tener seguridad en mí mismo en las clases, esto repercute en mi autoestima, mi motivación y mi rendimiento en el aula, ya que si me sintiera seguro de mi nivel de inglés participaría más.

Referencia 9 (estudiante 20)

Sí que lo tienen en cuenta y en ocasiones son comprensivos ya que todo el mundo no puede tener el mismo nivel.

Referencia 10 (estudiante 25)

No quiero suspender porque me esfuerzo por aprobar inglés ya que no se me da bien; mi bajo nivel de inglés, porque nunca he ido a academias ni he tenido clases particulares y en mi antiguo instituto no he aprendido mucho.

Referencia 11 (estudiante 25)

Creo que es una asignatura que, a no ser que tengas un gran nivel, produce por lo general bastante estrés y ansiedad, al sentirnos inseguros por no saber el idioma.

Referencia 12 (estudiante 27)

Las que menos me gustan son las exposiciones orales, ya que mi nivel de inglés es muy bajo y me da mucha vergüenza hablar en público, al igual que los ejercicios de fonética, ya que tengo muy mal oído.

Referencia 13 (estudiante 27)

El hecho de que mi nivel de inglés sea muy bajo.

Referencia 14 (estudiante 28)

Soy una persona muy nerviosa que no tiene un nivel de inglés especialmente alto y que me cuesta muchísimo hablar en público, y más aún con la dificultad añadida de hablar en otra lengua.

Referencia 15 (estudiante 31)

Comentando este tema con mis compañeros y compañeras hemos llegado a la conclusión de que a la mayoría nos produce nerviosismo esta prueba, excepto a algunas personas (pocas) que tienen dominada esta lengua.

<Elementos internos\ respuestas CASO B NVivo> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 (estudiante 04)

En primer lugar he colocado mi bajo nivel de inglés, ya que me impide en muchas ocasiones hablar porque muchas cosas no las sé.

Referencia 2 (estudiante 05)

Y las que menos me gustan son la lectura en voz alta y hablar en grupos grandes ya que no creo que pronuncie bien y me siento inferior cuando hablo en inglés.

Referencia 3 (estudiante 05)

Creo que mi nivel de inglés es inferior al de algunos compañeros y por eso me cuesta hablar porque creo que voy a hacer el ridículo.

Referencia 4 (estudiante 18)

La gente tiene buen nivel.

Referencia 5 (estudiante 19)

Hay momentos que la ignorancia es el peor factor ya que no te ayuda a que te concentres sino a estar en constante tensión la cual te impide mostrar los pocos conocimientos que tienes o que crees tener.

Referencia 6 (estudiante 21)

Leer en voz alta me gusta poco porque me da vergüenza y no sé pronunciar muy bien.

Referencia 7 (estudiante 23)

Hace tiempo que doy la asignatura de inglés por lo tanto esto hace que mi bajo nivel me haga ir en ocasiones por debajo del nivel medio de la clase.

Referencia 8 (estudiante 23)

Sí, porque pasadas varias sesiones se ve el nivel de cada alumno.

Referencia 9 (estudiante 28)

Todas están relacionadas a cómo se me ha dado toda mi vida el inglés, al hecho de que como siempre se me ha dado mal el hecho de tener que estudiarlo ya me desmotiva porque voy a pensar que siempre se me va a dar mal y nunca voy a conseguir el nivel que quiero alcanzar.

Referencia 10 (estudiante 29)

Dado que no tengo un buen nivel de inglés expresarme en público o simplemente expresarme en inglés me cuesta, ya que no me siento con esa confianza ni tengo esa soltura. Por esta misma razón hago más nervios mientras mantengo una conversación y alguien (ya sea la profesora o algún compañero) intenta decirme algo en inglés y yo no lo entiendo. Es una sensación muy frustrante.

Nombre: BAJA AUTOEFICACIA

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 26 referencias codificadas [Cobertura 3,85%]

Referencia 1 (estudiante 01)

Creo que estoy por debajo del nivel, nunca he suspendido una asignatura y podría ser inglés lo que me provoca ansiedad por la experiencia que sería y he tenido experiencias malas de risas de compañeros por la expresión oral.

Referencia 2 (estudiante 01)

Los nervios y la falta de confianza me hacen derivar en todo esto.

Referencia 3 (estudiante 03)

Y pienso que no tengo cualidades para el inglés ya que nunca me he lucido como estudiante en la asignatura y no se me da bien en comparación con otras asignaturas.

Referencia 4 (estudiante 05)

Al hablar en público me bloqueo porque pienso que no sé decir las cosas.

Referencia 5 (estudiante 05)

En algunas tareas pienso que las voy a hacer mal y me bloqueo, mis calificaciones anteriores influyen para pensar que no soy bueno.

Referencia 6 (estudiante 08)

Esta inseguridad me produce cohibirme mucho más y tener miedo a expresarme.

Referencia 7 (estudiante 08)

Yo creo que ante todo somos personas que vivimos en una sociedad y que este estrés se explica porque el miedo al ridículo existe y muchas veces esa inseguridad y bloqueo se puede deber pues también a la imagen que queremos dar de nosotros mismos, por lo tanto, en mi opinión es muy importante no juzgar el error y no permitir la burla. Ya que si alguien lo hace mal y se le ríe algún compañero esto pues puede aumentar el estrés, entonces estar muy atentos a eso.

Referencia 8 (estudiante 09)

A veces no tienes confianza en tus capacidades y pueden surgir bloqueos.

Referencia 9 (estudiante 10)

Creo que lo que ha hecho que tenga actualmente este nerviosismo ha sido que en primaria y hasta 2º de la ESO no he hecho exposiciones orales en la asignatura y que hubo una época que tuve malos profesores de inglés por lo que no adquirí el nivel que tendría que haber tenido en esas edades y eso produjo que sintiera una inseguridad frente a otros compañeros de otras clases que si lo habían adquirido.

Referencia 10 (estudiante 11)

Depende la situación pero con ansiedad debido a lo difícil que nos resulta expresarnos en un idioma que no es el nuestro.

Referencia 11 (estudiante 19)

Pienso que no valgo para el inglés y además soy muy tímido y me cuesta hablar en público.

Referencia 12 (estudiante 20)

Pienso que al no tener un gran nivel de inglés y además no tener seguridad en mí mismo en las clases esto repercute en mi autoestima, mi motivación y mi rendimiento en el aula, ya que si me sintiera seguro de mi nivel de inglés participaría más.

Referencia 13 (estudiante 20)

Nervioso y sin saber si voy a hacerlo bien o no.

Referencia 14 (estudiante 21)

Hay mucha gente que prefiere no hablar por el miedo a equivocarse o porque piensan que su nivel de inglés no es suficiente.

Referencia 15 (estudiante 22)

Pensar que no tengo cualidades suficientes para hablar inglés ya que es algo que me llama la atención desde pequeña y a lo que me quiero dedicar. No poder alcanzar lo que te gusta por no verte capaz.

Referencia 16 (estudiante 24)

Tampoco me gustan las exposiciones orales porque no tengo mucha seguridad a la hora de hablar en público en inglés y paso muchos nervios.

Referencia 17 (estudiante 24)

Suelo ponerme muy nerviosa en los *speaking*, porque es algo que no llevas preparado y si no estás muy segura de tu inglés se pasa mal.

Referencia 18 (estudiante 25)

No quiero suspender porque me esfuerzo por aprobar inglés ya que no se me da bien, mi bajo nivel de inglés porque nunca he ido a academias ni he tenido clases particulares y en mi antiguo instituto no he aprendido mucho.

Referencia 19 (estudiante 25)

Creo que es una asignatura que, a no ser que tengas un gran nivel, produce por lo general bastante estrés y ansiedad, al sentirnos inseguros por no saber el idioma.

Referencia 20 (estudiante 27)

Las que menos me gustan son las exposiciones orales, ya que mi nivel de inglés es muy bajo y me da mucha vergüenza hablar en público al igual que los ejercicios de fonética ya que tengo muy mal oído.

Referencia 21 (estudiante 27)

Pensar que no tengo cualidades para el inglés ya que se me da mal.

Referencia 22 (estudiante 29)

Los factores que he indicado han sido el temor a hablar en público, me da mucha vergüenza cada vez que tengo que hacer una exposición y esto creo que es porque soy bastante tímida, por el miedo a equivocarme a que se me olviden las cosas...

Referencia 23 (estudiante 29)

Los factores que me han hecho sentirme nerviosa al hablar en público en inglés es el ver a toda la gente que tengo delante, el poderme equivocar, el no saberme expresar porque en inglés me cuesta mucho más expresarme que en español.

Referencia 24 (estudiante 30)

Suelo tender a pensar que todo el mundo sabe más que yo en todo. El motivo principal es que soy muy insegura y en la parte de inglés que menos confío en mi misma es en la pronunciación.

Referencia 25 (estudiante 30)

Rara vez me siento nerviosa, solamente cuando tengo que hablar con un compañero con el cual no tenga confianza y no sepa expresarme.

Referencia 26 (estudiante 31)

No es un sentimiento del todo agradable porque me cuesta mucho encontrar las palabras que quiero decir y me da miedo cometer errores a la hora de formular las oraciones. También me siento expuesta a lo que pueden pensar de mí, tanto mi profesora como mis compañeros. Me da miedo hacer el ridículo.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 30 referencias codificadas [Cobertura 3,97%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Considero que hablar en público en un idioma que no domino hace que me ponga nerviosa, así como la posibilidad de suspender la asignatura.

Referencia 2 (estudiante 03)

Muchas veces me siento nerviosa, ya que no estoy del todo segura de mis construcciones.

Referencia 3 (estudiante 05)

Me gusta aprender inglés por mi cuenta porque cuando doy clase de inglés con más gente me pongo nerviosa porque pienso que no lo hago bien y fallo.

Referencia 4 (estudiante 05)

No tengo cualidades para el inglés por eso me cuestan las clases de inglés.

Referencia 5 (estudiante 05)

Me siento muy nerviosa y no me gusta. Siento que debo saber exactamente qué decir porque yo sola no voy a ser capaz de articular una frase bien.

Referencia 6 (estudiante 06)

Cuando más nerviosa me suelo poner es en los *listenings*, pues no se me dan muy bien.

Referencia 7 (estudiante 07)

Soy bastante nerviosa para todo por lo que hacer algo que pienso que no se me da bien del todo aún me pone más nerviosa.

Referencia 8 (estudiante 08)

Las dos que menos me gustan son las de debates en grupo y las de fonética, ya que se me da mal hablar delante de los demás porque me cuesta mucho y porque la fonética me parece demasiado difícil de aplicar dado mi nivel de inglés.

Referencia 9 (estudiante 09)

Y las que menos la de lectura en voz y debate en un grupo grande, ya que en ambas me pongo muy nerviosa y me quedo en blanco. Necesito escribir lo que quiero decir y revisar lo que he puesto. Porque me da mucho miedo equivocarme.

Referencia 10 (estudiante 12)

Me da más que miedo podría decir vergüenza hablar ante los compañeros en Inglés por temor a equivocarme. En el resto de asignaturas no me da tanto miedo porque tengo más seguridad en mí misma.

Pienso que no voy a poder seguir el ritmo de la asignatura de inglés en algunos casos ya que veo que hay alumnos de mi clase bastante más avanzados que yo.

Mi propia forma de ser también me genera miedo, ya que me autoexijo mucho y en ocasiones no confío en mí misma.

Referencia 11 (estudiante 13)

Conversaciones en pequeños grupos: me gusta mucho cuando lo hacemos en clase ya que a mí personalmente me da vergüenza hablar en inglés por el acento que pueda tener o los errores que pueda cometer. Al organizarnos en pequeños grupos no da tanta vergüenza, te obligan un poco más a hablar y además tú mismo te sueltas e intentas mejorar.

Referencia 12 (estudiante 15)

Sobre todo los exámenes orales. Considero que es una prueba necesaria, pero muchas veces no mostramos lo que realmente sabemos por miedo a equivocarnos o por nerviosismo nos quedamos en blanco.

Sin embargo, si se fomenta un buen clima de clase en el que te estimulen a intentarlo sin miedo al error, genera más autoestima y confianza en nosotros mismos.

Referencia 13 (estudiante 16)

Creo que es muy importante aprender inglés al igual que otro idioma. Especialmente elegí estudiar inglés desde pequeña porque era el idioma que más desarrollado estaba en el colegio donde iba, y de mayor porque había empezado a estudiar inglés desde pequeña y me gustaba mucho aunque se me dé muy mal. Es un idioma que se habla en todos los sitios y el más importante para poder relacionarte con la gente que no conoces de otros países. Me gusta mucho aprender inglés porque siempre me ha gustado el habla, aunque se me dé muy mal, y algunas de las metodologías que usan para que sea más entretenido estudiar un idioma.

Referencia 14 (estudiante 16)

2. Exposición de los alumnos para mi poder explicarme en inglés y presentar algún documento o power point a toda la clase es una de las cosas que más me irritan porque me cuesta mucho. Además de que me pongo muy nerviosa siempre pienso que lo estoy haciendo mal y que no entienden lo que digo.

Referencia 15 (estudiante 16)

Mi temor por equivocarme delante de los compañeros: me da miedo que todos no comprendan lo que diga y lo que diga este mal dicho.

Referencia 16 (estudiante 16)

3. Mi bajo nivel de inglés: aunque siempre he estado acudiendo a academias de inglés desde que acabe la ESO, pienso que mi nivel de inglés es bajo y sigo insistiendo en conseguir el B1 de inglés y seguir estudiando aunque lo obtenga o no. Me gusta mucho estudiar inglés pero se me dan muy mal los idiomas.

Referencia 17 (estudiante 17)

Algunas veces, puede que por falta de seguridad en mi misma, me pongo nerviosa al hablar delante de mis compañeros y profesora, aunque lo que vaya a decir realmente sepa decirlo pero esto hace que me equivoque.

Referencia 18 (estudiante 18)

Sé poco inglés, por eso pienso que no tengo cualidades y las consecuencia es que no me gustaría estudiar inglés en verano ni arrastrarla al año que viene.

Referencia 19 (estudiante 18)

No me valgo solo en inglés sin ayuda, por eso mi rendimiento baja y mis pensamientos hacia la asignatura son negativos.

Referencia 20 (estudiante 19)

Hay momentos que la ignorancia es el peor factor ya que no te ayuda a que te concentres sino a estar en constante tensión la cual te impide mostrar los pocos conocimientos que tienes o que crees tener.

Referencia 21 (estudiante 20)

Me da vergüenza en muchas ocasiones a hablar en público en clase por miedo a equivocarme, a no saberlo hacer bien.

Referencia 22 (estudiante 20)

Al no estar tan segura de mí misma puedo bloquearme al pensar que no voy a ser capaz de hacerlo y que eso repercute en mis calificaciones.

Referencia 23 (estudiante 21)

Leer en voz alta me gusta poco porque me da vergüenza y no sé pronunciar muy bien.

Referencia 24 (estudiante 28)

Porque es una lengua que desde siempre se me ha dado bastante mal. He ido a diferentes academias para reforzarla y poco a poco lo voy consiguiendo, pero no tanto como me gustaría.

Referencia 25 (estudiante 28)

La lectura en voz alta y los ejercicios de fonética son las que menos me gustan porque leer en voz alta delante de toda la clase me da vergüenza porque no estoy segura de si lo estoy pronunciando bien o no.

Referencia 26 (estudiante 28)

Yo creo que me ha hecho experimentar nerviosismo especialmente mi inseguridad con el inglés desde siempre, ya que como he comentado al principio de la encuesta desde siempre se me ha dado mal.

Referencia 27 (estudiante 28)

Todas están relacionadas con cómo se me ha dado toda mi vida el inglés, al hecho de que como siempre se me ha dado mal el hecho de tener que estudiarlo ya me desmotiva porque voy a pensar que siempre se me va a dar mal y nunca voy a conseguir el nivel que quiero alcanzar.

Referencia 28 (estudiante 28)

Yo creo que sí, porque siempre cuando ven que te pones nervioso/a te dicen que te relajes que no pasa nada. Creo que esto es algo muy importante, por lo menos para que los alumnos aunque no estén del todo seguros quieran decir algo.

Referencia 29 (estudiante 29)

Dado que no tengo un buen nivel de inglés expresarme en público o simplemente expresarme en inglés me cuesta, ya que no me siento con esa confianza ni tengo esa soltura.

Referencia 30 (estudiante 29)

Porque es un número elevado de alumnos los que no nos vemos con un buen nivel en la asignatura.

Nombre: PERFECCIONISMO

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,37%]

Referencia 1 (estudiante 03)

Me exijo mucho a mí misma y no soporto equivocarme.

Referencia 2 (estudiante 04)

El hablar en público me incómoda porque sé que me van a evaluar no por ningún otro motivo. El equivocarme no es solo por mis compañeros, es por mí misma que no me siento bien.

Referencia 3 (estudiante 04)

Sólo quería remarcar que muchas veces la ansiedad no sólo ocurre cuando no llevas bien el idioma o tienes pánico al hablar delante de un público, sino que también hay que tener en cuenta otras variables como la calificación que te ponen, como es mi caso. El saber que por hacer un error que incluso tú sabes que no se dice así te van a penalizar causa mucha angustia.

Referencia 4 (estudiante 13)

Otras veces, al sentir la mirada de mis compañeros en mí siento una sensación de presión hacia mí, "tengo que hacerlo perfecto".

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 1,40%]

Referencia 1 (estudiante 08)

Me cuesta convencerme de que no pasa nada si fallo y que la forma más efectiva de aprender es practicando.

Referencia 2 (estudiante 12)

Mi propia forma de ser también me genera miedo, ya que me autoexijo mucho y en ocasiones no confío en mí misma.

Referencia 3 (estudiante 13)

Me da bastante vergüenza el hecho de equivocarme delante de mis compañeros, sé que no se van a reír de mí pero me da mucha vergüenza que piensen que no sé inglés o que se me da mal la asignatura. Soy muy exigente conmigo misma y no me gusta fallar y como sé que algunos de mis compañeros tienen mejor nivel de inglés quiero mejorar y ser buena en el inglés.

Referencia 4 (estudiante 14)

No me gusta equivocarme y me gustaría poder hablar perfectamente el inglés.

Referencia 5 (estudiante 15)

Si yo misma no realizo el examen oral como creo que debería me pongo más nerviosa y me sale peor.

Referencia 6 (estudiante 16)

Porque soy una persona muy nerviosa y exigente conmigo misma entonces en las clases de inglés lo paso muy mal porque siempre me están corrigiendo (que espero que lo sigan haciendo porque aprendo mucho). Creo que todos en clase pasamos bastantes nervios cuando tenemos que hablar en inglés.

Referencia 7 (estudiante 25)

No soy tímida pero en general soy muy autocrítica y no me gusta equivocarme delante de nadie, he tenido muy malas experiencias con profesoras de inglés (aunque eso no me ha

impedido seguir estudiándolo y que me guste) y el suspender cualquier asignatura me da mucha ansiedad por todas las consecuencias que trae consigo.

Referencia 8 (estudiante 28)

Soy una persona que quiere decir siempre las cosas lo mejor posible y sin errores y a veces me pongo tan nerviosa por no cometerlos que me trabo con mis propias palabras o me queda en blanco unos segundos.

Referencia 9 (estudiante 31)

El saber que tengo que hacerlo BIEN.

Referencia 10 (estudiante 31)

Ansiedad de autoexigencia.

Nombre: RENDIMIENTO EN EL AULA

<Elementos internos\ respuestas CASO A NVivo> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 2,04%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Me da un poco de vergüenza hablar en voz alta en inglés debido a que pese a que mi gramática y soltura son buenas, a veces me falla el vocabulario y me bloqueo.

Referencia 2 (estudiante 05)

Al hablar en público me bloqueo porque pienso que no sé decir las cosas.

Referencia 3 (estudiante 05)

En algunas tareas pienso que las voy a hacer mal y me bloqueo. Mis calificaciones anteriores influyen para pensar que no soy bueno.

Referencia 4 (estudiante 05)

Sí, si te atascas en alguna palabra te ayudan para que continúes o busques otra del mismo significado.

Referencia 5 (estudiante 07)

Normalmente me pongo nerviosa en la clase de inglés cuando tengo que exponer algo, pero no porque la gente me mire porque igualmente me voy a poner nerviosa haya una o mil personas, mi problema es que cuando expongo algo que me he tenido que aprender es como si me quedase en blanco.

Referencia 6 (estudiante 08)

Yo creo que ante todo somos personas que vivimos en una sociedad y que este estrés se explica porque el miedo al ridículo existe y muchas veces esa inseguridad y bloqueo se puede deber pues también a la imagen que queremos dar de nosotros mismos, por lo tanto, en mi opinión es muy importante no juzgar el error y no permitir la burla. Ya que si alguien lo hace mal y se le ríe algún compañero esto pues puede aumentar el estrés, entonces estar muy atentos a eso.

Referencia 7 (estudiante 09)

A veces no tienes confianza en tus capacidades y pueden surgir bloqueos.

Referencia 8 (estudiante 09)

Debido a la práctica he mejorado en el ámbito oral pero a veces sí que puede surgir algún bloqueo. Cada vez me siento más tranquilo y con más confianza.

Referencia 9 (estudiante 10)

Los que más me gustan son las conversaciones por parejas y los juegos ya que fomentan que hables sin tener miedo a equivocarte porque estás con tus compañeros y que aprendas también de lo que ellos dicen de una forma interactiva y las que menos me han gustado son las exposiciones ya que me pongo muy nerviosa y me bloqueo al hablar en público.

Referencia 10 (estudiante 10)

La profesora generalmente habla más rápido que yo y no entiendo muchas veces a que se refiere con la frase y me vuelvo a bloquear.

Referencia 11 (estudiante 10)

Mis calificaciones porque al bloquearme no demuestro todo lo que sé; mi bienestar psíquico porque me cuesta concentrarme y pillar todo lo que los demás hablan en inglés lo que me produce ansiedad y frustración.

Referencia 12 (estudiante 11)

Afecta a mi comportamiento y mi rendimiento en el aula.

Referencia 13 (estudiante 16)

Los nervios no me permiten trabajar correctamente.

Referencia 14 (estudiante 24)

Me pongo nerviosa, en mi cabeza pienso las cosas bien y a la hora de decirlo cambio todo lo que tenía planeado.

Referencia 15 (estudiante 28)

La que menos son las exposiciones porque me da miedo hacer el ridículo o decir alguna tontería por culpa de los nervios.

Referencia 16 (estudiante 30)

Creo que podría rendir más en el aula de lo que lo hago.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 2,93%]

Referencia 1 (estudiante 01)

Porque al tener esa ansiedad me bloqueo con facilidad.

Referencia 2 (estudiante 02)

Los debates en grupo grande ya que los nervios se apoderan de la mayoría de estudiantes resultando una experiencia nefasta.

Referencia 3 (estudiante 04)

Y, por otra parte, la de exponer ya que me pongo muy nerviosa y en varias ocasiones se me olvida lo que tengo que decir en inglés debido a los nervios.

Referencia 4 (estudiante 04)

Cuando tengo presentaciones intento aprendérmelo entendiéndolo, pero siempre leído y aprendido para intentar no quedarme en blanco, ya que en el momento de estar delante de la clase pensar en inglés no me sale.

Referencia 5 (estudiante 05)

Me gusta aprender inglés por mi cuenta porque cuando doy clase de inglés con más gente me pongo nerviosa porque pienso que no lo hago bien y fallo.

Referencia 6 (estudiante 07)

Al ponerme tan nerviosa por tener que hablar inglés, si tengo un mal día, hace que piense que se me da mal, o hace que me bloquee por lo que hago más errores.

Referencia 7 (estudiante 07)

En mi opinión, se realizan muchos estudios sobre la ansiedad, pero nunca he visto que pusieran mucha solución en el aula. Siempre he visto que el que está más tranquilo acaba yendo mejor en clase, es decir, no todos los profesores lo tienen en cuenta en las notas. Es difícil hacer un aprendizaje tan personalizado.

Referencia 8 (estudiante 09)

Porque los profesores no me han apoyado mucho. Falté a muchas clases cuando era pequeña y mis compañeros se reían de mí cuando me equivocaba. Por eso cuando ahora intento hablar en público en inglés me cuesta bastante porque pienso que se van a reír de mí de nuevo. Aun así siempre intento hacerlo aunque me acabe quedando en blanco por los nervios. Hubo una profesora que les dijo a mis compañeras que yo era tonta y que me dijeran las respuestas en español.

Referencia 9 (estudiante 09)

Y las que menos la de lectura en voz alta y el debate en un grupo grande, ya que en ambas me pongo muy nerviosa y me quedo en blanco. Necesito escribir lo que quiero decir y revisar lo que he puesto. Porque me da mucho miedo equivocarme.

Referencia 10 (estudiante 12)

Mi comportamiento en el aula también cambió ya que me bloqueaba.

Referencia 11 (estudiante 15)

Sobre todo los exámenes orales. Considero que es una prueba necesaria, pero muchas veces no mostramos lo que realmente sabemos por miedo a equivocarnos o por nerviosismo nos quedamos en blanco.

Sin embargo, si se fomenta un buen clima de clase en el que te estimulen a intentarlo sin miedo al error, genera más autoestima y confianza en nosotros mismos.

Referencia 12 (estudiante 17)

Algunas veces, puede que por falta de seguridad en mí misma, me pongo nerviosa al hablar delante de mis compañeros y profesora, aunque lo que vaya a decir realmente sepa decirlo pero esto hace que me equivoque.

Referencia 13 (estudiante 18)

No me valgo solo en inglés sin ayuda, por eso mi rendimiento baja y mis pensamientos hacia la asignatura son negativos.

Referencia 14 (estudiante 19)

Hay momentos que la ignorancia es el peor factor ya que no te ayuda a que te concentres sino a estar en constante tensión la cual te impide mostrar los pocos conocimientos que tienes o que crees tener.

Referencia 15 (estudiante 20)

Al no estar tan segura de mí misma puedo bloquearme al pensar que no voy a ser capaz de hacerlo y que eso repercute en mis calificaciones.

Referencia 16 (estudiante 24)

Me siento desmotivado cuando me salen los ejercicios mal en clase de inglés y eso me hace pasar un poco de la asignatura y ello me repercute en las calificaciones.

Referencia 17 (estudiante 25)

Muy mal, no me gusta, me provoca ansiedad, nervios y bloqueo.

Referencia 18 (estudiante 26)

Las dos actividades que menos me han gustado son las exposiciones por parte de alumnos y los debates con grupos grandes porque personalmente me considero una persona muy tímida y mediante este método me pongo muy nerviosa y no soy capaz de expresar mi nivel de inglés.

Referencia 19 (estudiante 26)

La que más considero que afecta es en el rendimiento en clase porque a la hora de participar en clase me cuesta más hablar delante de todos.

Referencia 20 (estudiante 28)

Soy una persona que quiere decir siempre las cosas lo mejor posible y sin errores y a veces me pongo tan nerviosa por no cometerlos que me trabo con mis propias palabras o me quedo en blanco unos segundos.

Nombre: PARTICIPACIÓN EN EL AULA

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 2,10%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Yo creo que sí, aunque tal vez menos de lo que deberían, ya que pueden pensar que no nos interesa la clase, y en realidad solo es que nos da vergüenza hablar o algo.

Referencia 2 (estudiante 03)

Al tener ansiedad considero que no sé expresarme bien y eso me cohibe.

Referencia 3 (estudiante 04)

No tengo una pasividad exagerada, pero podría participar más de lo que lo hago.

Referencia 4 (estudiante 07)

Si mi nivel de inglés fuera alto comprendería todo mucho mejor y tal vez participaría más.

Referencia 5 (estudiante 08)

Esta inseguridad me produce cohibirme mucho más y tener miedo a expresarme.

Referencia 6 (estudiante 14)

Poca participación en clase y comentarios de algunos compañeros.

Referencia 7 (estudiante 15)

La gente no suele responder mucho en clase.

Referencia 8 (estudiante 19)

El estrés me hace faltar muchas veces a la clase.

Referencia 9 (estudiante 20)

Pienso que al no tener un gran nivel de inglés y además no tener seguridad en mí mismo en las clases, esto repercute en mi autoestima, mi motivación y mi rendimiento en el aula, ya que si me sintiera seguro de mi nivel de inglés participaría más.

Referencia 10 (estudiante 21)

Hay mucha gente que prefiere no hablar por el miedo a equivocarse o porque piensan que su nivel de inglés no es suficiente.

Referencia 11 (estudiante 22)

Falta de autoeficacia en clase, aunque de vez en cuando participes, nunca se cree que es suficiente.

Referencia 12 (estudiante 29)

No intervengo oralmente a no ser que la profesora me pregunte.

Referencia 13 (estudiante 29)

No intervengo porque pienso que mis compañeros tienen una mejor respuesta que yo y que me voy a poner nerviosa al decirlo.

Referencia 14 (estudiante 30)

Creo que a veces prefiero no participar en clase a equivocarme, que cuando me equivoco mucho mi autoestima respecto a mi nivel de inglés baja enormemente.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 1,69%]

Referencia 1 (estudiante 01)

Porque muy poca gente quiere participar.

Referencia 2 (estudiante 09)

Suelen hablar los mismos de siempre y cuando la profesora pide a alguien que hable siempre consulta con el que tiene al lado.

Referencia 3 (estudiante 12)

Muchos compañeros del aula no vienen a clase porque tienen "miedo" a expresarse de forma oral ante el resto de compañeros. Otros se ponen muy nerviosos cuando la profesora va a decir el nombre de alguno de nosotros para que hablemos.

Referencia 4 (estudiante 16)

Sí, porque creo que es una de las razones por las que mucha gente no habla en inglés o tiene miedo a que los otros se rían.

Referencia 5 (estudiante 19)

En que casi nadie sale voluntario, les cuesta al principio en las clases prácticas y se nota el ambiente con cierto nerviosismo.

Referencia 6 (estudiante 23)

Mi bajo nivel me hace participar menos en clase.

Referencia 7 (estudiante 24)

Pensar que el resto de mis compañeros llevan un mejor nivel de inglés me intimida y hace que participe menos.

Referencia 8 (estudiante 25)

Nadie quiere leer cuando se solicita un voluntario, ni se quieren corregir los ejercicios de manera voluntaria.

Referencia 9 (estudiante 26)

Como he remarcado en todas las preguntas, me da muchísima vergüenza y me pone muy nerviosa, prefiero evitarlo.

Referencia 10 (estudiante 30)

Muchos resoplan antes de empezar la clase y casi nadie quiere corregir ejercicios.

Nombre: CALIFICACIONES

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 (estudiante 10)

Mis calificaciones porque al bloquearme no demuestro todo lo que sé.

Referencia 2 (estudiante 10)

Sí que lo tienen en cuenta en clase, pero no les importa a la hora de evaluarte en el examen oral.

Referencia 3 (estudiante 11)

También a mis calificaciones aunque en menor medida porque esta ansiedad solo se experimenta en las pruebas orales.

Referencia 4 (estudiante 28)

Me da miedo las calificaciones que podría obtener en la evaluación de esta asignatura.

Referencia 5 (estudiante 29)

También creo que influye en mis calificaciones, porque si no me pusiera nerviosa por ejemplo en el oral, creo que podría hablar más de lo que hablo y hacer más aportaciones.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 1,49%]

Referencia 1 (estudiante 05)

Me gusta aprender inglés por mi cuenta porque cuando doy clase de inglés con más gente me pongo nerviosa porque pienso que no lo hago bien y fallo.

Referencia 2 (estudiante 07)

En mi opinión, se realizan muchos estudios sobre la ansiedad, pero nunca he visto que pusieran mucha solución en el aula. Siempre he visto que el que está más tranquilo acaba yendo mejor en clase, es decir, no todos los profesores lo tienen en cuenta en las notas. Es difícil hacer un aprendizaje tan personalizado.

Referencia 3 (estudiante 08)

Creo que si no participo me influye en la nota de la asignatura porque no la practico.

Referencia 4 (estudiante 10)

He seleccionado las calificaciones, ya que el estrés que me puede producir esta asignatura es que a la hora de estudiar lo veo un poco ambiguo y no sé qué orden seguir, por eso podría afectar a mis notas.

Referencia 5 (estudiante 15)

Con respecto a la respuesta Q, me angustia saber el tipo del examen en cuanto a que si yo misma no realizo el examen oral como creo que debería me pongo más nerviosa y me sale peor.

Referencia 6 (estudiante 19)

La ansiedad te lleva a ponerte nervioso y eso te perjudica a la hora de realizar un examen en condiciones.

Referencia 7 (estudiante 20)

Al no estar tan segura de mi misma puedo bloquearme al pensar que no voy a ser capaz de hacerlo y que eso repercuta en mis calificaciones.

Referencia 8 (estudiante 22)

Considero que al ponerme nerviosa dedico poco tiempo porque digo "ya lo haré más tarde" y esto se ve reflejado en las calificaciones. Además que todo esto me hace infravalorarme.

Referencia 9 (estudiante 24)

Me siento desmotivado cuando me salen los ejercicios mal en clase de inglés y eso me hace pasar un poco de la asignatura y ello me repercute en las calificaciones.

Nombre: (disminución) AUTOEFICACIA

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 1,24%]

Referencia 1 (estudiante 03)

Al tener ansiedad considero que no sé expresarme bien y eso me cohibe.

Referencia 2 (estudiante 10)

Porque como siempre me pasa lo mismo he llegado a la conclusión de que hablar públicamente en inglés no es lo mío y que no tengo cualidades.

Referencia 3 (estudiante 22)

Falta de autoeficacia en clase, aunque de vez en cuando participes, nunca se cree que sea suficiente.

Referencia 4 (estudiante 24)

A veces pienso que me falta un poco de nivel respecto al tema de hablar.

Referencia 5 (estudiante 25)

Me da miedo no lograr superar el examen por ponerme muy nerviosa y no mostrar mis capacidades al máximo, al no poder hacerlo por el nerviosismo pienso que tengo menos capacidades.

Referencia 6 (estudiante 26)

Pienso que si me equivoco mucho, ya sea por nerviosismo o porque no sé decir la palabra que debo, puedo pensar que mi nivel de inglés es inferior al de mis compañeros.

Referencia 7 (estudiante 26)

Repercute en mi confianza, porque puedo dudar de si lo que estoy diciendo está bien o no.

Referencia 8 (estudiante 27)

La motivación hacia la asignatura ya que estoy muy poco motivada porque a los demás se les da muy bien y a mí no, la autoestima en inglés y la adquisición del conocimiento en inglés, porque estoy aprendiendo pero no lo suficiente para aprobar.

Referencia 9 (estudiante 28)

La que menos son las exposiciones porque me da miedo hacer el ridículo o decir alguna tontería por culpa de los nervios.

Referencia 10 (estudiante 28)

Además, mi autoestima no es alta con respecto al inglés y creo que no tengo capacidades para dominarlo.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 (estudiante 05)

El nerviosismo que siento en inglés me afecta en mi autoestima y en mi autoeficacia porque siento que soy mala en inglés y que no debería estar haciéndolo y este nerviosismo me hace sentir rechazo hacia la asignatura de inglés.

Referencia 2 (estudiante 07)

Al ponerme tan nerviosa por tener que hablar inglés, si tengo un mal día, hace que piense que se me da mal, o hace que me bloquee por lo que hago más errores.

Referencia 3 (estudiante 09)

Me siento inútil y pienso que no valgo para el inglés pero, sin embargo, cuando me pongo en serio consigo sacar buenas notas.

Referencia 4 (estudiante 12)

Mi autoeficacia también se sentía dañada en esta asignatura ya que disminuyó mucho mi confianza sobre mis propias capacidades para esta asignatura.

Referencia 5 (estudiante 15)

Respecto a la autoeficiencia, la ansiedad lingüística en ocasiones puede hacernos sentir que tenemos inferiores capacidades a las que tenemos realmente, lo que puede llegar a afectarnos. Esto, a su vez, repercute en el bienestar psíquico ya que te preocupas por ello, le das vueltas a la cabeza...

Nombre: (disminución) MOTIVACIÓN

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 (estudiante 20)

Pienso que al no tener un gran nivel de inglés y además no tener seguridad en mí mismo en las clases, esto repercute en mi autoestima, mi motivación y mi rendimiento en el aula, ya que si me sintiera seguro de mi nivel de inglés participaría más.

Referencia 2 (estudiante 27)

La motivación hacia la asignatura, ya que estoy muy poco motivada porque a los demás se les da muy bien y a mí no, la autoestima en inglés y la adquisición del conocimiento en inglés, porque estoy aprendiendo pero no lo suficiente para aprobar.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 1,01%]

Referencia 1 (estudiante 04)

Ya que debido a que no se me da muy bien no dedico gran cantidad de tiempo, en la parte oral sobre todo.

Referencia 2 (estudiante 05)

El nerviosismo que siento en inglés me afecta en mi autoestima y en mi autoeficacia porque siento que soy mala en inglés y que no debería estar haciéndolo y este nerviosismo me hace sentir rechazo hacia la asignatura de inglés.

Referencia 3 (estudiante 12)

Mi motivación hacia la asignatura bajaba ya que no me sentía a gusto en estas clases.

Referencia 4 (estudiante 13)

Afecta en mi motivación porque veo en ocasiones que no avanzo aunque estudie y esto me genera nerviosismo.

Referencia 5 (estudiante 15)

Respecto a la autoeficiencia, la ansiedad lingüística en ocasiones puede hacernos sentir que tenemos inferiores capacidades a las que tenemos realmente, lo que puede llegar a afectarnos. Esto a su vez, repercute en el bienestar psíquico ya que te preocupas por ello, le das vueltas a la cabeza...

Por ello, algunas personas suelen darse por vencidas, aunque realmente a mí me anima para querer demostrar lo que realmente valgo y trabajar más por ello.

Referencia 6 (estudiante 16)

Estoy siempre muy nerviosa y sin ganas de hacerlas. Sin embargo, siempre participo.

Referencia 7 (estudiante 24)

Me siento desmotivado cuando me salen los ejercicios mal en clase de inglés y eso me hace pasar un poco de la asignatura y ello me repercute en las calificaciones.

Nombre: (disminución) AUTOESTIMA

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,45%]

Referencia 1 (estudiante 20)

Pienso que al no tener un gran nivel de inglés y además no tener seguridad en mí mismo en las clases, esto repercute en mi autoestima, mi motivación y mi rendimiento en el aula, ya que si me sintiera seguro de mi nivel de inglés participaría más.

Referencia 2 (estudiante 25)

La autoestima, porque siento que por más que me esfuerzo no logro ponerlo en práctica adecuadamente.

Referencia 3 (estudiante 28)

Además mi autoestima no es alta hacia el inglés y creo que no tengo capacidades para dominarlo.

Referencia 4 (estudiante 30)

Creo que, a veces, prefiero no participar en clase a equivocarme, que cuando me equivoco mucho mi autoestima respecto a mi nivel de inglés baja enormemente.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,36%]

Referencia 1 (estudiante 05)

El nerviosismo que siento en inglés me afecta en mi autoestima y en mi autoeficacia porque siento que soy mala en inglés y que no debería estar haciéndolo y este nerviosismo me hace sentir rechazo hacia la asignatura de inglés.

Referencia 2 (estudiante 22)

Considero que al ponerme nerviosa dedico poco tiempo porque digo "ya lo haré más tarde" y esto se ve reflejado en las calificaciones. Además que todo esto me hace infravalorarme.

Nombre: DINÁMICA DE LAS CLASES

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,39%]

Referencia 1 (estudiante 02)

Yo creo que sí, aunque tal vez menos de lo que deberían, ya que pueden pensar que no nos interesa la clase y, en realidad, solo es que nos da vergüenza hablar o algo.

Referencia 2 (estudiante 13)

Muchas veces cuando respondo a las preguntas lo hago en voz baja para que, en caso de error, no se me entienda mucho.

Referencia 3 (estudiante 16)

Sí, porque en ocasiones cambia la forma de llevar la clase o el método conforme a eso.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,36%]

Referencia 1 (estudiante 09)

Suelen hablar los mismos de siempre y cuando la profesora pide a alguien que hable siempre consulta con el que tiene al lado.

Referencia 2 (estudiante 27)

Yo creo que sí y que lo tienen muy en cuenta.

Nombre: ESTRATEGIAS EMOCIONALES

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 2,51%]

Referencia 1 (estudiante 05)

Sí, si te atascas en alguna palabra te ayudan para que continúes o busques otra del mismo significado.

Referencia 2 (estudiante 06)

Sí, además tratan de intentar que nos relajemos para que hablemos mejor.

Referencia 3 (estudiante 11)

Sí, porque es muy comprensiva y sabe lo que es salir delante de todos a hablar.

Referencia 4 (estudiante 13)

Yo creo que lo tienen en cuenta, porque ellas siempre dicen que también han sido jóvenes y nos entienden.

Referencia 5 (estudiante 20)

Sí que lo tienen en cuenta y en ocasiones son comprensivos, ya que todo el mundo no puede tener el mismo nivel.

Referencia 6 (estudiante 21)

Sí, la profesora 1 es comprensiva y nos ayuda siempre que puede para que no estemos incómodos.

Referencia 7 (estudiante 22)

Sí, saben cuándo tienen que exigirte un poco más y cuando no.

Referencia 8 (estudiante 23)

Sí, son comprensivas.

Referencia 9 (estudiante 25)

Sí, porque nos transmiten confianza en el sentido de que han nombrado varias veces el hecho de estar nerviosos, situaciones de nervios de otros alumnos, incluso consejos para afrontarlo.

Referencia 10 (estudiante 26)

Sí porque te ayudan a tranquilizarte y esperan a que puedas decirlo.

Referencia 11 (estudiante 27)

Sí, porque te intentan ayudar.

Referencia 12 (estudiante 29)

Sí, yo creo que sí, porque yo soy una persona que no le gusta hablar en público nada y creo que la profesora se ha dado cuenta de ello y casi nunca me pregunta para que diga mi opinión respecto a lo que se está tratando, eso lo agradezco y mucho.

Referencia 13 (estudiante 31)

Me da miedo cometer fallos delante de la profesora, creo que es algo que todo el mundo siente puesto que es quien te evalúa. Sin embargo, mi profesora de este curso me transmite suficiente confianza para que no me importe tanto. ¿De los errores se aprende, no?

Referencia 14 (estudiante 31)

Sí, desde luego. También nos recuerdan que han sido alumnas y han pasado por estas cosas y que a algunos nos han preparado mejor, en nuestros anteriores institutos, para algunas cosas y a otros no.

Referencia 15 (estudiante 32)

Sí, porque nunca te obligan a contestar.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 2,87%]

Referencia 1 (estudiante 04)

Sí, muchas veces nuestra profesora nos ayuda a soltarnos y no nos presiona en ningún momento, siempre está intentando ayudar de una manera u otra.

Referencia 2 (estudiante 05)

Sí, la profesora nos ayuda y nos anima. No nos obliga a hacer nada que no queramos ni nos presiona para que vayamos más rápido.

Referencia 3 (estudiante 08)

Sí, porque nunca corrige bruscamente, sino haciendo que el alumno no sienta que no tiene ni idea de hablar el idioma.

Referencia 4 (estudiante 13)

Sí es una profesora muy empática y si estamos nerviosos intenta relajarnos.

Referencia 5 (estudiante 14)

Sí, porque siempre nos ayudan cuando estamos hablando si ven que tenemos interés de aprender el idioma y se preocupan de que lo hagamos bien y podamos expresarnos de la mejor manera posible.

Referencia 6 (estudiante 15)

Me baso en que, personalmente, considero que existe un buen ambiente de clase en el que casi todo el mundo solemos participar y no pasa nada si alguno se equivoca.

Referencia 7 (estudiante 15)

Totalmente, por ello considero que disfrutan de nuestras exposiciones y posteriormente nos comentan que podríamos mejorar. Tienen en cuenta el trabajo que hay detrás y no nos juzgan por equivocarnos, lo que motiva a continuar aprendiendo y mejorando.

Referencia 8 (estudiante 15)

Creo que la angustia en este tipo de situaciones es muy normal, ya que no es algo a lo que estemos preparados, sobre todo en el *speaking*, debido a que no solemos hacer exámenes orales en español. Pero mientras se transmita motivación y posibilidad de conseguir sacarlo todo irá bien.

Referencia 9 (estudiante 17)

Sí, porque si en algún momento te ven atascado a la hora de decir algo te ayudan a explicarte.

Referencia 10 (estudiante 19)

Sí, la profesora 3 ayuda, es comprensiva, amable y siempre está dispuesta a que sigas y saques lo primero lo positivo y luego aceptes y corrijas los errores.

Referencia 11 (estudiante 20)

Yo creo que sí, ya que si ve que nos cuesta decir algo siempre nos ayuda.

Referencia 12 (estudiante 21)

Sí, porque nos dice que no le importa que tardemos en responder o lo que sea y que pensemos.

Referencia 13 (estudiante 22)

Sí, porque ellas te tranquilizan y te dan apoyo.

Referencia 14 (estudiante 26)

Sí, porque muchas veces nos lo notan e intentan hacer algo para evitarlo.

Referencia 15 (estudiante 28)

Yo creo que sí, porque siempre cuando ven que te pones nervioso/a te dicen que te relajes que no pasa nada. Creo que esto es algo muy importante, por lo menos para que los alumnos aunque no estén del todo seguros quieran decir algo.

Referencia 16 (estudiante 30)

Sí, nos lo dicen muchas veces.

Nombre: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

<Elementos internos\\ respuestas CASO A NVivo> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 3,23%]

Referencia 1 (estudiante 08)

Yo creo que una de las actividades que más interesantes me han parecido, han sido las de fonética, ya que es siempre uno de los fallos más frecuentes a la hora de hablar pero en realidad nunca hasta ahora, al menos en mi caso, se nos han dado las claves para mejorarla con una teoría e incluso mediante juegos con ritmos y quizá esto pueda ayudar bastante a superar esa vergüenza de hablar en público.

Referencia 2 (estudiante 08)

...dejando de lado la parte de fonética, pronunciación y expresión oral que es la que, en mi opinión, te puede aportar bastante seguridad a la hora de expresarte en un futuro.

Referencia 3 (estudiante 08)

Yo creo que ante todo somos personas que vivimos en una sociedad y que este estrés se explica porque el miedo al ridículo existe y muchas veces esa inseguridad y bloqueo se puede deber pues también a la imagen que queremos dar de nosotros mismos. Por lo tanto, en mi opinión, es muy importante no juzgar el error y no permitir la burla, ya que si alguien lo hace mal y se le ríe algún compañero esto pues puede aumentar el estrés, entonces estar muy atentos a eso.

Referencia 4 (estudiante 09)

Yo creo que a diferencia de los años anteriores, se realizan muchas más actividades orales en parejas y en grupo que ayudan a coger una mayor confianza y adquirir un mayor nivel.

Referencia 5 (estudiante 09)

Sí que lo tienen en cuenta y no fuerzan situaciones donde pueda surgir el nerviosismo.

Referencia 6 (estudiante 10)

Los que más me gustan son las conversaciones por parejas y los juegos ya que fomentan que hables sin tener miedo a equivocarte porque estás con tus compañeros y que aprendas también de lo que ellos dicen de una forma interactiva

Referencia 7 (estudiante 12)

Conversación en pequeños grupos, porque me parece muy útil para ir soltándote a hablar inglés con otras personas y perder el miedo a hablar en inglés, por lo que las considero muy útiles para ir aprendiendo a expresarte mejor de manera oral, ya que tus compañeros te pueden corregir y ayudar a mejorar dándote consejos.

Referencia 8 (estudiante 13)

Ahora que he practicado inglés en este curso me siento más segura de poder hablar y realizar un monólogo con una mayor fluidez, pues tengo una mejor base.

Referencia 9 (estudiante 14)

Sí. Procuran promover la participación en clase, las actividades en grupos más pequeños para que haya menor nerviosismo.

Referencia 10 (estudiante 16)

Sí, porque en ocasiones cambia la forma de llevar la clase o el método conforme a eso.

Referencia 11 (estudiante 18)

Desde un primer momento y si lo dirigimos hacia la escuela de primaria priorizaría el aprender a hablar antes que a escribir. Una vez en la universidad, creo que los métodos que se están empleando son eficaces.

Referencia 12 (estudiante 18)

Dinámicas de cohesión de grupo. Ayudaría a tener más confianza en el grupo y se pueden introducir conocimientos de inglés en los juegos.

Referencia 13 (estudiante 19)

Fomentar los juegos y actividades con tics.

Referencia 14 (estudiante 22)

La dinámica de realizar las actividades en grupo resulta muy eficaz.

Referencia 15 (estudiante 22)

No siempre trabajar con el "booklet" y usar más las tecnologías o juegos didácticos.

Referencia 16 (estudiante 27)

Hacer más ejercicios en clase y que nos dejen más tiempo en clase a la hora de hacerlos para que los que vayamos mal lo podamos hacer antes de conseguirlo.

Referencia 17 (estudiante 27)

Que debería haber más material para estudiar y para comprender las cosas, que te expliquen lo que vamos a dar en lugar de como está ahora, ya que ahora no se sabe qué estudiar, ni cómo, ni qué vocabulario estudiar.

Referencia 18 (estudiante 28)

He avanzado considerablemente en mi nivel de inglés oral, porque con la profesora 1 hemos practicado mucho en parejas y grupos pequeños, lo que me hace ganar confianza.

Referencia 19 (estudiante 29)

Yo creo que lo hacen bastante bien porque nos separan las clases en dos grupos para las actividades prácticas que son de más hablar pero, en mi opinión, en vez de que a veces alza preguntas en alto para que contesten quien quiera las lanzaría por grupos, porque por grupos pequeños es más fácil comunicarte y te da menos ansiedad.

Referencia 20 (estudiante 29)

Creo que el profesor debe alzar las preguntas y que conteste quien quiera, quien menos estrés tenga en hablar en inglés, no que pregunte a uno porque ese si no le gusta hablar en inglés se pone muy nervioso.

Referencia 21 (estudiante 30)

Sí que lo tienen en cuenta, pero intentan que afrontemos ese miedo, hacen bien en pedirnos que hablemos a veces en público.

<Elementos internos\\ respuestas CASO B NVivo> - § 24 referencias codificadas [Cobertura 3,67%]

Referencia 1 (estudiante 02)

También practicaría *speaking* individuales, ya que se pone uno menos nervioso y son más productivos.

Referencia 2 (estudiante 03)

Sin embargo, veo que damos poco temario, hacemos muchos juegos y muchas actividades pero no hemos dado apenas gramática ni hemos practicado textos y *listenings* dos, cosa que luego nos lo van a pedir en el examen.

Referencia 3 (estudiante 03)

Que todas las clases de inglés (teoría y práctica) sean divididas.

Referencia 4 (estudiante 05)

Hacer grupos más pequeños, donde sea fácil sentirse confiado.

Referencia 5 (estudiante 08)

Creo que en el fondo, lo mejor para el alumno es aprender a hablar el idioma, lo cual solo se hace practicando, y a pesar de que a pocos les gusta eso, si se hace como actividad "obligatoria" para todos y se hace todos o casi todos los días, favorece mucho el aprendizaje. Por ejemplo, se pueden hacer conversaciones en pequeños grupos todos los días que haya clase, por parejas o tríos, con un tema cada día sobre el que hablar, aprovechando los temas que serán necesarios aprender para el examen oral.

Para favorecerlo, se pueden facilitar, además de los temas, un guion que marque el camino que el alumno debe seguir para llevar bien la conversación.

Como conclusión, creo que la mejor manera de que se pase la ansiedad de este tipo, es trabajando el oral siempre que se pueda y, al final, seguro que cuesta mucho menos que al principio.

Referencia 6 (estudiante 09)

Que las clases de teoría fueran con menos gente y animar a hablar aunque se diga mal. Intentar que todos nos ayudáramos entre todos.

Referencia 7 (estudiante 10)

Por un lado, me centraría en trabajar ejercicios tipo examen, ya que aprobarlo es importante, y eso ocuparía la mitad de la clase, y la otra mitad la utilizaría para trabajar vocabulario y alguna que otra destreza. Por otro lado, mantendría las T6 (cada día va un grupo pequeño a trabajar la parte oral con ayuda de la profesora), ya que me parecen muy productivas y entretenidas. Además, en vez de dar muchas pinceladas de todo, trabajar bien los temas importantes y el *writing, reading, listening* y *speaking*.

Referencia 8 (estudiante 10)

Normalizando los fallos. Ninguno dominamos el idioma (inglés), así que no pasa nada por equivocarse y facilitar la materia a la hora de estudiar para el examen. Eso puede relajar mucho al alumno.

Referencia 9 (estudiante 13)

Conversaciones en pequeños grupos: me gusta mucho cuando lo hacemos en clase ya que a mí personalmente me da vergüenza hablar en inglés por el acento que pueda tener o los errores que pueda cometer. Al organizarnos en pequeños grupos no da tanta vergüenza, te obligan un poco más a hablar y además tú mismo te sueltas e intentas mejorar.

Referencia 10 (estudiante 14)

Me siento segura si tengo mi tiempo para pensar en lo que voy a decir y de qué manera. Al principio, necesito coger un poco de confianza.

Referencia 11 (estudiante 14)

Hacer que hablemos más en inglés, cartas con extranjeros...

Referencia 12 (estudiante 15)

Cómoda, sé que la profesora no me juzga cuando me equivoco, ni pone caras raras, simplemente espera al final y me dice qué fallos puedo mejorar, de forma educada y amable, lo que me motiva a intentarlo la siguiente vez de nuevo.

Referencia 13 (estudiante 15)

Lo que quizás no está claramente delimitado es cómo será el examen o el modo realmente en el que se van a preguntar las cosas, por ello se genera más angustia.

Referencia 14 (estudiante 16)

Sí. Podríamos comunicarnos una hora a la semana con personas de otro país que hablen inglés y que puedan escribirnos por correo, carta o incluso poder viajar con ellos en verano.

Referencia 15 (estudiante 17)

En algunos casos me da miedo hablar por si cometo algún error mientras que si estoy en grupos más reducidos me siento más segura.

Referencia 16 (estudiante 19)

Un vocabulario más definido a la hora de enfrentarme a un examen. No me queda claro del todo qué debo repasar e interiorizar.

Referencia 17 (estudiante 20)

Quizás daría algo más de gramática con un poco más de nivel y también poder llevar algún libro donde se pueda seguir mejor el vocabulario de cara al examen final.

Referencia 18 (estudiante 24)

Las que más me gustan son las charlas en pequeños grupos y ver películas porque me siento seguro y con confianza al hablar en pequeños grupos y las películas resultan entretenidas y se aprende mucho vocabulario.

Referencia 19 (estudiante 24)

Más trabajos grupales.

Referencia 20 (estudiante 24)

Sí, entienden que para muchos nos es difícil hablar en público y por ello pienso que realizaron los grupos pequeños para las T6.

Referencia 21 (estudiante 26)

Y realizar actividades orales pero de manera más reducida el número de personas.

Referencia 22 (estudiante 27)

Quizás más actividades orales, para perder luego el "miedo" a hablar en público. Aun así creo que ha habido bastantes actividades orales.

Referencia 23 (estudiante 30)

Haría lo que se hace en las T6 en todos los apartados de la asignatura.

Referencia 24 (estudiante 30)

Que cada grupo sea de un nivel parecido de inglés.

ANEXO 12

**Categorización de los datos cualitativos recogidos
en el grupo de discusión con las profesoras del
caso A y del caso B**

Categorización de los datos cualitativos recogidos en el grupo de discusión con las profesoras

- Listado de los nombres de las subcategorías (nodos), con el texto codificado (referencias o citas), a las que se alude en el informe de investigación

Nombre: ACTIVIDADES ORALES

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 8,55%]

Referencia 1

PROFESORA 3: yo en mi caso, que es el grupo B, la percibo sobre todo cuando hacemos actividades orales, cuando ellos tienen que hablar, utilizar el idioma para expresarse de forma... Es cuando ahí se bloquean un poquito más y se ponen un poquito más nerviosos, yo creo. En el resto, como son actividades dirigidas, en grupo, en parejas, y el ambiente es un buen ambiente en clase y tal, se sienten un poco más protegidos. Pero el hecho de hablar y además hacerlo solos, eso es lo que les bloquea un poquito más.

PROFESORA 4: yo lo noto cuando nada más me dirijo a ellos individualmente para que expresen su opinión o me contesten a algo personal que empiezan a mirar la hoja. O sea, de repente todos empiezan a mirar la hoja. Esto claro ya quiere decir que no quieren hablar, ¿no? No hay contacto visual y entonces, ¿pues qué haces? Al principio de curso no nos sabemos los nombres. Yo no me sé los nombres. Entonces, claro, tienes que aproximarte y decirles: "por favor, ¿puedes contestar a la pregunta?", porque si no, no quieren hablar.

PROFESORA 1: sí. En el grupo A pasa lo mismo, eh... En las actividades de aula no hay ansiedad, no se percibe, excepto cuando tienen que presentar en grupos que algunos se ponen muy nerviosos y lo percibes, y no sabes muy bien por qué, y en los exámenes orales o en cualquier otra actividad oral...

PROFESORA 4: en los exámenes orales donde peor, donde peor...

Referencia 2

PROFESORA 2: sí. Pero incluso, eh..., un poco en la línea de lo que decías tú, sí es verdad que es en las actividades orales, pero no en las que realizan en parejas o en grupos. En absoluto...

PROFESORA 3: cuando son ellos solos.

PROFESORA 2: sino cuando tienen de alguna manera que expresar, compartir la opinión con la clase, tienen que hacer algún debate en el que tienen que, de alguna manera, de forma individual, participar...

PROFESORA 4: y más ansiedad cuanto más grande es el grupo...

PROFESORA 2: sí, sí,...

PROFESORA 4: cuanta más gente hay escuchando, yo creo que se produce más rechazo.

PROFESORA 2: bueno, y también según el tipo de tareas. Yo creo...

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 2: porque en algunos casos, por ejemplo, en tareas, eh..., que es una tarea dirigida hacia algo, ¿no?, hacia un producto. Entonces tienen que hacer una presentación o algo así...ellos lo perciben pues, como algo más importante y ahí sí que...

PROFESORA 4: como algo más de valor.

PROFESORA 2: sí, sí, sí.

Referencia 3

PROFESORA 2: lo van resolviendo hasta que, como dice la PROFESORA 1, llega el oral, el examen final.

PROFESORA 4: y algunos comentan también que depende mucho del profesor, que a veces el profesor les intimida, o profesora, por la razón que sea, y entonces no pueden hacerlo, no pueden expresarse, por miedo, no sé...

Referencia 4

PROFESORA 4: sí que hacen, hacen cosas super...; bueno, tú lo viste (dirigiéndose a la moderadora) super guapísimas y en un tiempo record. Pero luego, cuando llega el momento de que lo tienen que contar a los demás, tienes otra vez que no quieren. Digo, pues alguna persona tiene que ser...

Referencia 5

PROFESORA 4: pues comienzan muy bien al principio trabajando con su pareja, así por lo bajito, que parece que no les oye nadie, y así comienzan a hablar todos. Suelen hablar en pareja. Entonces, poco a poco, ¿no?, para que se sientan más cómodos.

Referencia 6

PROFESORA 2: yo desde luego, siempre, cualquier tarea comunicativa tiene una parte de presentación, una parte de *practice* y una parte de *performance*. Y en esa parte de *performance* es donde ellos..., yo siempre procuro que se haga para el gran grupo. O sea, para el gran grupo. O sea, que le den sentido a la parte de prácticas es que si no, no tiene ningún sentido. Y eso lo hago de muchas maneras, a veces tienen que salir. A veces, formamos un círculo, nos levantamos y formamos un círculo o tienen que hablar todos. O sea, de maneras muy diferentes. A mí tampoco me gusta..., me gusta que haya como variedad, ¿no?, que les sorprenda un poco.

Referencia 7

PROFESORA 2: reflexionar, y luego claro, quizás es la parte que es la que comentamos que genera más ansiedad. Porque mientras ellos están hablando entre ellos, creo que no es tanto.

Referencia 8

PROFESORA 4: y luego el debate lo hacíamos en desdoble porque el debate en gran grupo ni es eficaz, ni les gusta. Entonces, el debate se hacía ya desdoblado y entonces es cuando ellos podían opinar y hacer el razonamiento...

Referencia 9

TODAS: muy bien, muy bien. Funciona muy bien. Fenomenal.

PROFESORA 1: sorprendentemente bien. Yo tenía entendido, y antes pasaba, que la gente pensaba que cuando estábamos hablando en inglés con alguien que no era un nativo que estaba perdiendo el tiempo, y yo llevo ya unos años observando que no tienen para nada esa sensación...

TODAS: no, no...

PROFESORA 1: que es algo que nuestra generación no podíamos tener.

PROFESORA 3: sí. No, entre ellos hay *feedback*. Es decir, que entre ellos...

MODERADORA: o sea, ¿todo ventajas en cuanto a...?

TODAS: muy bien.

Referencia 10

PROFESORA 2: bueno, no sé. Puede haber algún inconveniente, claro. Sí, que se encuentren con alguna pareja pues con la que...

PROFESORA 4: lo que hemos dicho antes, que no hay *feeling*.

PROFESORA 2: no hay *feeling*.

Referencia 11

PROFESORA 4: pero cuando surge, perdona, cuando surge...

PROFESORA 2: normalmente les gusta ayudar, les gusta ayudar...

PROFESORA 4: pero cuando surge el caso, yo he notado que en lugar de hablar con el de al lado se gira y habla con el de atrás. Ellos mismos solucionan su problema, ¿vale?, cuando ocurre que dicen que: "yo con esta persona no hablo", entonces se giran y lo hacen con la de atrás.

PROFESORA 2: ¿y qué haces con esa persona?

PROFESORA 4: ella busca al de al lado o lo hacen tres, no pasa nada.

PROFESORA 2: ummmm...

PROFESORA 4: pero ellos mismos solucionan su..., cuando hay verdaderamente un rechazo que dices: "yo con ella no voy a hablar"...

Referencia 12

PROFESORA 1: a mí me parece que funciona sorprendentemente bien. Ya te digo que en mi generación era una pérdida de tiempo hablar con el de al lado; o los adultos puede que lo encuentren una pérdida de tiempo, "es que no me está oyendo el profesor".

PROFESORA 4: no, porque en la Escuela lo hacemos así y les gusta. A ellos les gusta.

PROFESORA 1: ¿también os está funcionando?

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 1: me alegro.

PROFESORA 2: yo lo que sí que hago siempre es cambiar las parejas, por supuesto. Nunca, nunca, pueden trabajar con el..., digo: "y ahora para esto vais a trabajar en parejas, con el de enfrente o con el de..."

(Murmullo)

PROFESORA 3: yo también les cambio.

PROFESORA 4: yo no.

PROFESORA 3: la primera actividad sí les dejo con la persona que quieren pero la siguiente no.

PROFESORA 2: yo les he hecho levantarse y con el de enfrente.

Referencia 13

PROFESORA 4: debate yo no hago.

PROFESORA 2: yo lo uso a veces.

MODERADORA: pero, ¿funciona?, ¿ha funcionado este año?

PROFESORA 2: sí. Necesitas trabajarlo muy bien las fases previas, muy, muy bien, para que vayan con mucha seguridad en lo que pueden decir y tal, lo que pueden compartir. Pero sí, yo creo que les gusta. Yo tengo esa sensación de que sí que les gusta.

Referencia 14

PROFESORA 2: es una actividad que no puedes ir de pronto: “vamos a debatir”.

(Murmullo general)

PROFESORA 3: pero si hay una fase previa de preparación en grupo, sí se puede hacer.

MODERADORA: la habéis hecho entonces y, más o menos, creéis que ha resultado positiva y les ha gustado y les ha ayudado. Muy bien.

TODAS: sí, sí, sí.

Nombre: MIEDO A LOS EXÁMENES

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 3,09%]

Referencia 1

PROFESORA 1: sí. En el grupo A pasa lo mismo, eh... En las actividades de aula no hay ansiedad, no se percibe, excepto cuando tienen que presentar en grupos que algunos se ponen muy nerviosos y lo percibes, y no sabes muy bien por qué, y en los exámenes orales o en cualquier otra actividad oral...

PROFESORA 4: en los exámenes orales donde peor, donde peor...

PROFESORA 1: algunos tiemblan, lloran...

PROFESORA 3: sí.

PROFESORA 2: sí.

Referencia 2

PROFESORA 2: lo van resolviendo hasta que, como dice la PROFESORA 1, llega el oral, el examen final.

Referencia 3

PROFESORA 3: que eso les viene bien también porque digamos que anticipamos el escenario que se van a encontrar el día del examen, y eso les da como una especie de seguridad. Entonces, la dinámica que seguimos nosotros en clase, siempre es una dinámica, una rutina que es: ellos tienen cuatro fotos, eligen la foto que ellos quieran, piensan y reflexionan durante un tiempo qué es lo que ellos dirían sobre esa foto. Si tienen algún problema con el vocabulario también me preguntan, ¿vale?, y en el momento en el que ellos han reflexionado le cuentan al compañero, describen al compañero la foto pues para que tengan un....., o lo que sea, ¿va?, y una vez que se lo han contado al compañero entonces ya: "¿quién ha descrito o quién ha pensado sobre la foto 1?" ; y entonces ya se enfrentan solos al resto del grupo y describen. Yo creo que es una forma de ir desde lo sencillito hasta a nivel de enfrentarse a una actividad...

PROFESORA 1: sí. Eso también lo hacemos nosotros, en grupo también, lo mismo: elegir fotos...

PROFESORA 3: y va desde lo más personal y cercano hacia...

PROFESORA 1: pues quizá eso...

PROFESORA 3: y eso les funciona.

Referencia 4

PROFESORA 1: es cierto que forma parte de sus expectativas. Vienen aquí..., y a veces te lo reclaman no porque lo quieran, porque si lo haces se aburren, pero es que es lo que esperan de un profesor de inglés.

PROFESORA 3: están acostumbrados...

PROFESORA 2: es lo que esperan luego en el examen....

PROFESORA 1: les descoloca el hecho de que no lo trabajes tanto.

PROFESORA 3: no haya tanta gramática.

Referencia 5

PROFESORA 4: ¿pero el examen crees que no lo tienen claro?

PROFESORA 2: bueno, no lo sé.

PROFESORA 1: no del todo, porque como esperan gramática, gramática, gramática y les descoloca el que no la hayan trabajado.

PROFESORA 4: pero desde el primer día les decimos: "*reading, listening, speaking and writing*".

PROFESORA 1: sí, eso lo tienen en la guía docente. Pero aun así...

Referencia 6

MODERADORA: porque quizá, ¿ese desconocimiento ante el examen pues hace estar ansioso?

PROFESORA 3: sí, es posible que les genere ansiedad.

MODERADORA: ahí la sorpresa no gusta. Vamos a decirlo así.

PROFESORA 2: no.

Nombre: BAJO NIVEL DE INGLÉS

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 11 referencias codificadas
[Cobertura 4,70%]

Referencia 1

PROFESORA 4: yo en los años que llevo aquí he observado que el grupo B tiene mucho menor nivel de inglés. Por lo tanto, *they're less confident*. No tienen esa, esa seguridad de decir: "voy a hablar". Creen que se van a equivocar. Encima, además, no saben hacerlo muchos de ellos, y entonces no quieren hacerlo.

PROFESORA 2: sí. Pues también habría que decir eso, que también depende, la ansiedad depende...

PROFESORA 4: del nivel de inglés que tienen.

PROFESORA 2: del nivel de competencia lingüística que ellos tengan.

PROFESORA 3: que ellos tienen, sí.

PROFESORA 2: porque realmente hay gente que tiene una buena competencia lingüística.

PROFESORA 4: y no les cuesta hablar...

PROFESORA 2: exactamente. Tienen las habilidades orales bien desarrolladas. Entonces, normalmente no tienen ningún problema. O sea, yo creo que sí que está relacionado un poco con su competencia.

Referencia 2

PROFESORA 3: entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica...pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: "oye, pues digo lo que sea que así se aprende también", ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

Referencia 3

PROFESORA 4: yo no la hago cuando tengo la T1. Este año en Primaria no la he tenido. Para que todo el mundo..., yo quiero escuchar a ver cómo leen. No saben leer, no tienen entonación, no es que no sepan..., es que no saben leer, que es mucho más grave.

Referencia 4

PROFESORA 4: no les gusta leer porque algunos dicen: "yo no sé leer". Pues precisamente porque no sabes, así aprendes.

Referencia 5

PROFESORA 4: luego mucho los de abajo.

PROFESORA 1: que llegan los primeros días, ven que hablamos en inglés desde el principio. Se ven un poco incapaces y dicen: "no, no, no".

PROFESORA 2: y no quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 1: ya me lo sacaré por mi cuenta.

PROFESORA 2: No quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 4: y llegan a cuarto sin el inglés de primero.

PROFESORA 1: yo creo que ahí hay un punto...

Referencia 6

PROFESORA 4: a mí algunos sí me lo han dicho, ¡eh! , que como no entienden nada ni saben por dónde salir que lo dejan, se rinden.

Referencia 7

PROFESORA 3: claro, sí. Pero ten en cuenta que yo me he encontrado con muchos "childrens", "bigs friends"...

Referencia 8

MODERADORA: y, ¿creen que hay alumnos, hablando de niveles, creen que hay alumnos que piensan que tienen menos nivel del que realmente tienen?

TODAS: sí, sí.

MODERADORA: ¿y que piensan que sus compañeros tienen más nivel del que tienen?

PROFESORA 1: puede ser, puede ser.

TODAS: sí, sí.

Referencia 9

PROFESORA 3: yo creo que un problema también es un poco el nivel con el que vienen algunos alumnos. Es decir, eh, a este curso no viene un alumno de cero para tener un nivel B1 que es el esperado, se supone que un nivel B1 ya traen puesto que están o vienen del Bachillerato. Eso es la teoría, pero la realidad no es así. Entonces, yo creo que una cosa que les estresa también bastante es que nosotros contamos de alguna manera, en el tipo de actividades que proponemos, con ese nivel...

PROFESORA 4: con el intermedio.

PROFESORA 3: y pues el alumno se ve un poco a veces pues cojo. Entonces...

MODERADORA: ¿con un nivel a lo mejor A2?

PROFESORA 3 y PROFESORA 2: o menos.

Referencia 10

MODERADORA: ¿menos de A2?

PROFESORA 2: puede ser.

Referencia 11

PROFESORA 2: no hay adaptación curricular.

PROFESORA 4: pero que esto es una nimiedad entonces ellos no tienen ningún interés.

PROFESORA 3: cambia un poquito la metodología. Una vez que tú conoces al grupo, sabes cómo tienes que presentar las tareas, qué refuerzo necesitan los alumnos...

PROFESORA 4: claro.

PROFESORA 3: y este tipo de cosas tienes que ser consciente porque si no, no... En mi caso, en el caso a lo mejor de ellos se aburren y en el mío...

PROFESORA 4: hay otros que no llegan.

PROFESORA 3: no siguen. Entonces, hay que hacer una adaptación y al final yo creo que las actividades han salido bien...

PROFESORA 4: sí, sí, sí.

Nombre: BAJO NIVEL RELATIVO DE INGLÉS

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,47%]

Referencia 1

PROFESORA 1: es que yo creo que son conscientes de la diferencia de niveles que hay en el aula.

PROFESORA 2: sí, sí, sí.

PROFESORA 1: se observa claramente. Entonces pues claro el que lo lleva peor, sabe que...

PROFESORA 2: efectivamente.

Referencia 2

PROFESORA 2: es que vamos a ver, es que te encuentras con un abanico de niveles...

PROFESORA 3: de muchos niveles.

PROFESORA 2: es que tienes gente de C1.

PROFESORA 3: con gente de A1.

Nombre: FALTA PRÁCTICA PREVIA

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 3,78%]

Referencia 1

PROFESORA 2: hombre, también me imagino que, eh..., bueno, a que si de alguna manera ellos están acostumbrados a ese tipo de tareas productivas o no están acostumbrados...

PROFESORA 4: sí, claro, claro...

PROFESORA 2: porque hay gente que esto no lo ha hecho nunca. Otros están...

PROFESORA 4: hay gente mayor que viene que no ha hecho inglés en 10 años, e incluso más, y entonces claro ni esa tarea ni ninguna otra en la que sea producir. Es que no saben hacerlo.

PROFESORA 1: se nota diferencia entre los que en Secundaria han trabajado mucho destrezas orales y los que no lo han hecho jamás, jamás.

Referencia 2

PROFESORA 2: yo lo que sí que también observo es que, bueno por lo menos en las T2, que esto, esta tensión o esta ansiedad poco a poco, no sé, o a mí me parece o el clima que se genera, en general, o que procuramos que se genere, pues es un clima de de..., bueno, pues de hacerles ver que no pasa nada...

Referencia 3

PROFESORA 3: entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica... pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: "oye, pues digo lo que sea que así se aprende también", ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

Referencia 4

PROFESORA 2: y luego fomentar las actividades comunicativas. O sea, es que a lo mejor hay mucha gente que ese estrés se le genera porque no están acostumbrados a ese tipo de tareas pero poco a poco, o sea, si la clase y la dinámica de la clase contienen tareas comunicativas al final entran. Yo creo que sí.

PROFESORA 1: con las técnicas de *Whole Brain Teaching* o cuando les haces moverse, expresar algo de una forma inusual para ellos, les cuesta muchísimo. Se sienten muy ridículos al principio. Les cuesta mucho. Yo que les hice trabajar toda la pronunciación con golpes, palmadas, moviéndose, sentándose...

Referencia 5

PROFESORA 3: la mayoría llevan muchísimos años trabajando con el tema del inglés. Es una asignatura obligatoria. Es decir, la pena es que todo el esfuerzo y toda la dedicación no se luzcan. Eso también sería algo para reflexionar, ¿no?

PROFESORA 1: sí, hay teorías de por qué no se alcanza....

PROFESORA 3: tanto tiempo en práctica por qué no tiene unos resultados...

PROFESORA 1: eso es el *feed approach*. Es que aquí no hay una programación coherente a lo largo de toda la Primaria que luego se una con Secundaria, hay muchos cambios de profesor, muchos interinos. En fin, yo creo que es que...

(Murmullo general)

PROFESORA 3: sí, pero simplemente por el número de horas que ellos están expuestos a esa actividad. Todo lo que tenemos que conseguir necesita una hora, unas horas de práctica y tal, y el inglés es una actividad como otra cualquiera. Simplemente por el tiempo que han dedicado aunque sea a escuchar o a...

PROFESORA 4: a escuchar sí, pero a producir no.

Referencia 6

PROFESORA 2: pero si hay *input*, es que sale (hace gesto tocando pitos).

PROFESORA 4: pero no hay tiempo para producir.

Referencia 7

PROFESORA 1: que tienen que tener unas instrucciones, como decías, como muy pautadas, que hayan ensayado, ¿no?, y repetir la misma tarea...

Nombre: INCERTIDUMBRE

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,30%]

Referencia 1

PROFESORA 2: yo creo que, poco a poco, ellos se encuentran más cómodos. Es decir, del principio...

PROFESORA 3: sí, sobre todo porque nos conocen más...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: conocen más al grupo...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: saben cuál es nuestra respuesta al tipo de actividades, pues siempre un poco apoyando, pues...

PROFESORA 2: yo creo que, poco a poco, eso lo van resolviendo.

PROFESORA 3: sí, sí...

Referencia 2

PROFESORA 3: que eso les viene bien también porque digamos que anticipamos el escenario que se van a encontrar el día del examen, y eso les da como una especie de seguridad. Entonces, la dinámica que seguimos nosotros en clase, siempre es una dinámica, una rutina que es: ellos tienen cuatro fotos, eligen la foto que ellos quieran, piensan y reflexionan durante un tiempo qué es lo que ellos dirían sobre esa foto. Si tienen algún problema con el vocabulario también me preguntan, ¿vale?, y en el momento en el que ellos han reflexionado le cuentan al compañero, describen al compañero la foto pues para que tengan un...., o lo que sea, ¿va?, y una vez que se lo han contado al compañero entonces ya: "¿quién ha descrito o quién ha pensado sobre la foto 1?"; y entonces ya se enfrentan solos al resto del grupo y describen. Yo creo que es una forma de ir desde lo sencillito hasta a nivel de enfrentarse a una actividad...

PROFESORA 1: sí. Eso también lo hacemos nosotros, en grupo también, lo mismo: elegir fotos...

PROFESORA 3: y va desde lo más personal y cercano hacia...

PROFESORA 1: pues quizá eso...

PROFESORA 3: y eso les funciona.

Referencia 3

PROFESORA 3: les da seguridad.

PROFESORA 1: les da seguridad cuando saben lo que se espera de ellos.

PROFESORA 2: muy dirigidas. O sea, que sepan exactamente lo que tienen que hacer.

Referencia 4

PROFESORA 4: y yo que sepan desde el principio, en las T2 sobre todo, que cada clase es una tarea que tienen que preparar y lo que tienen que presentar. Entonces, si alguien está, no está dispuesto a hacerlo, pues deja de venir, claro.

Nombre: TEMOR A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 6 referencias codificadas
[Cobertura 4,33%]

Referencia 1

PROFESORA 4: ¿y el que se niega a hacerlo? Dice: “yo no hablo” y, claro, tú intentas convencerle y dice: “yo no hablo”.

PROFESORA 1: sí, yo tengo alguno.

PROFESORA 4: suspenderás, “suspenderé, suspenderé, pero yo no hablo”.

PROFESORA 2: algunos...alguno que te dice no...

PROFESORA 1: que cuando en el aula le dices: “por favor, lee”, no lo hace.

PROFESORA 4: “no leo”, “yo no leo”.

Referencia 2

PROFESORA 3: yo personalmente en el grupo B no he detectado esa ansiedad. Sí que es verdad que detecto más que ansiedad inseguridad.

PROFESORA 2: mmm (sonido de afirmación).

PROFESORA 3: entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica...pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: “oye, pues digo lo que sea que así se aprende también”, ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

PROFESORA 2: yo creo que a veces también el problema es que, no es, eh... Bueno, es inseguridad pero a la vez es el tema de la relación de grupo, ¿no?, que quizás ellos no quieren sentirse ridículos si no lo van a hacer bien. O sea, yo creo que es también ese tema de relaciones entre ellos...

PROFESORA 1: es que no hay tanta cohesión de grupo como nos parece...

TODAS: sí, sí,...

PROFESORA 1: eso hay que promoverlo porque en la mención, por ejemplo, eso suele haber desaparecido y no hay ese problema, pero en los grados hay muchos subgrupos.

PROFESORA 2: estoy totalmente de acuerdo. Yo creo que en primero más porque no se conocen demasiado y eso que estamos ya en el segundo cuatrimestre. Pero es verdad que no conocerte... y si son grupos cerrados, se sienten mal a veces...

PROFESORA 4: otro problema añadido es...

PROFESORA 2: por miedo a hacer el ridículo.

Referencia 3

A mí me gusta hacer muchas tareas y luego que presenten, que compartan así los resultados, ¿no? Uno es el *speaker* y tiene que compartir, y por ejemplo, me gusta para eso que se pongan en alto...

PROFESORA 4: ¡no!

PROFESORA 2: bueno, ese tipo de cosas pues no les gusta. Pero no es lo mismo hablar así (hace gesto de estar sentado). Eso es otra cosa, se lo toman muchísimo más en serio y tal, y eso al principio pues les suele crear algún tipo de problema.

Referencia 4

PROFESORA 4: sí que hacen, hacen cosas super...; bueno, tú lo viste (dirigiéndose a la moderadora) super guapísimas y en un tiempo record. Pero luego, cuando llega el momento de que lo tienen que contar a los demás, tienes otra vez que no quieren. Digo, pues alguna persona tiene que ser...

MODERADORA: al hilo de lo que dicen de ese tema de hablar a los compañeros, o sea, en alto delante de los compañeros y demás, ¿piensan que estos alumnos de este año, de estos grupos, que a lo mejor sí que han mostrado ese nerviosismo a la hora de hablar con compañeros, quizás si tuvieran un grupo de niños a su cargo y tuvieran que llevar la clase en inglés se sentirían cohibidos? o ¿piensan que no?

PROFESORA 1: no.

PROFESORA 2: no, bueno...

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 2: alguno.

Referencia 5

PROFESORA 1: con las técnicas de *Whole Brain Teaching* o cuando les haces moverse, expresar algo de una forma inusual para ellos, les cuesta muchísimo. Se sienten muy ridículos al principio. Les cuesta mucho. Yo que les hice trabajar toda la pronunciación con golpes, palmadas, moviéndose, sentándose...

Referencia 6

PROFESORA 2: y yo creo que la ansiedad viene más de..., pues ellos ser incapaces de responder bien y que sean pues el centro de...

PROFESORA 4: de atención.

PROFESORA 2: de atención, o que...

PROFESORA 1: exacto.

PROFESORA 2: se sientan ridículos. Ellos consideren que han hecho el ridículo.

Nombre: FIGURA DOCENTE

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,71%]

Referencia 1

PROFESORA 2: lo van resolviendo hasta que, como dice LA PROFESORA 1, llega el oral, el examen final.

PROFESORA 4: y algunos comentan también que depende mucho del profesor, que a veces el profesor les intimida, o profesora, por la razón que sea, y entonces no pueden hacerlo, no pueden expresarse, por miedo, no sé...

Referencia 2

MODERADORA: ¿pero perciben en sus grupos, ahora, los actuales, los de este año en concreto, algo de esto que comentan?

PROFESORA 4: sí, yo sí. Yo en el grupo B, sí.

Referencia 3

PROFESORA 2: sobre todo al principio. Sí que es verdad que algunos: “¡ay!, es que cuando estás tú cerca es que me pongo nervioso”.

Nombre: FALTA DE COHESIÓN

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 6,12%]

Referencia 1

Y más ansiedad cuanto más grande es el grupo...

Referencia 2

PROFESORA 2: yo lo que sí que también observo es que, bueno por lo menos en las T2, que esto, esta tensión o esta ansiedad poco a poco, no sé, o a mí me parece o el clima que se genera, en general, o que procuramos que se genere, pues es un clima de de..., bueno, pues de hacerles ver que no pasa nada...

PROFESORA 3: que estén a gusto.

PROFESORA 2: que está dentro de lo normal que incluso que se pongan nerviosos...

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 2: que comentan errores, que no pasa nada. Yo creo que, poco a poco, ellos se encuentran más cómodos. Es decir, del principio...

PROFESORA 3: sí, sobre todo porque nos conocen más...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: conocen más al grupo...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 3: saben cuál es nuestra respuesta al tipo de actividades, pues siempre un poco apoyando, pues...

PROFESORA 2: yo creo que, poco a poco, eso lo van resolviendo.

PROFESORA 3: sí, sí...

Referencia 3

PROFESORA 2: yo creo que a veces también el problema es que, no es, eh... Bueno, es inseguridad pero a la vez es el tema de la relación de grupo, ¿no?, que quizás ellos no quieren sentirse ridículos si no lo van a hacer bien. O sea, yo creo que es también ese tema de relaciones entre ellos...

PROFESORA 1: es que no hay tanta cohesión de grupo como nos parece...

TODAS: sí, sí,...

PROFESORA 1: eso hay que promoverlo porque en la mención, por ejemplo, eso suele haber desaparecido y no hay ese problema, pero en los grados hay muchos subgrupos.

PROFESORA 2: estoy totalmente de acuerdo. Yo creo que en primero más porque no se conocen demasiado y eso que estamos ya en el segundo cuatrimestre. Pero es verdad que no conocerte... y si son grupos cerrados, se sienten mal a veces...

Referencia 4

PROFESORA 4: los que no pertenecen al grupo. O sea, que han hecho ya cuarto y les falta el inglés de primero.

PROFESORA 2: los paracaidistas, los que vienen solo a...

PROFESORA 4: que se sientan solos en la primera fila o en la última. No sé porque motivo, pero en la primera para demostrar que sí que quieren y tienen interés o en la última para pasar desapercibidos. Y claro, nunca les llega ningún mensaje, nunca se enteran porque no pertenecen al grupo. Nunca quieren, ¿no?, o nunca quieren o nunca pueden estar en esos grupos de cuando hacen los grupos de 4 ó 5 personas. Esa persona que llega sola, ¿dónde se mete? Tienen que aceptarla primero. Entonces empieza: "¿te importaría que..., que yo estuviese en tu grupo tal...?" Claro, porque están totalmente desubicados.

PROFESORA 1: y lo que más ansiedad les crea, yo en algunas dinámicas que hemos hecho, que rompemos los grupos y les hacemos mezclarse... (sonido que muestra aprensión).

Referencia 5

PROFESORA 3: empiezan, digamos, con la persona que les da confianza, que es el amigo o la amiga de turno, pero automáticamente la siguiente actividad cambian...

PROFESORA 4: yo por eso no lo hago nunca, porque les crea mucha ansiedad que les cambies a otro lugar donde no están... Yo no lo hago. Yo les dejo que se agrupen siempre...

(Murmullo general)

PROFESORA 2: yo desde luego, yo también soy muy partidaria de romper eso. Pero tiene sus peligros porque, de hecho, a mí me pasó en ese grupo que hay una Erasmus y creo que casi siempre solía trabajar con una chica y la cambie de grupo, y al final de la clase vino a hablar conmigo para decirme que se había sentido muy mal, que no habían, o sea, que prácticamente la habían obviado, que no le habían dejado participar. Bueno, no es que no le hubieran dejado participar, es que tenían que hacer una tarea, que hicieron básicamente..., la resuelven en inglés pero la hacen en castellano, claro.

PROFESORA 1: claro, y la chica no habla castellano.

PROFESORA 2: y entonces solo le pedían opinión pues con alguna duda puntual que tenían, y es que ella se sintió muy mal.

PROFESORA 4: ya resulta muy difícil hacerlo en Secundaria que son niños, ya con adultos ya es... Bueno, nosotras todas hemos estado en dinámicas de grupo y en conferencias y, ¿con quién quieres trabajar? Con las personas que te sientes a gusto. Eso nos ha pasado a todos.

Referencia 6

PROFESORA 1: cuando les cambias les descolocas un poco, ya no están con su grupito...

PROFESORA 2: y rompes esos grupos tan cerrados...

Referencia 7

PROFESORA 1: ¿en total? A lo mejor siete, ocho subgrupos.

Referencia 8

PROFESORA 4: funcionan por tríos, por amiguismo,...

PROFESORA 2: hay gente que no tiene grupo, no tiene.

PROFESORA 4: por ir al mismo cole...

PROFESORA 3: en el grupo B había... muchos grupos.

Referencia 9

MODERADORA: ¿y eso pasa todos los años?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí, yo creo que sí.

PROFESORA 4: sí, todos los años. Yo creo que sí.

PROFESORA 3: sí.

MODERADORA: o sea, ¿y por eso dicen de trabajar un poco la cohesión del grupo?

TODAS: sí, sí.

PROFESORA 1: hay que trabajarla.

PROFESORA 3: a ver, se puede trabajar pues cambiándolos. Yo otra de las cosas que hago por ejemplo cuando hacemos una actividad, corregimos y tal, en lugar de nombrarles yo: "fulanito", "menganito", y tal. Lo que hago es que yo empiezo a nombrar al primero que empieza a hacer la actividad y esa persona es el siguiente que tiene que nombrar a un compañero. A lo mejor digo: "pues un compañero que esté en el otro lado de la clase, que sea un chico, que sea una chica". Un poco para forzarles a mirar alrededor...

Nombre: **BAJA AUTOEFICACIA**

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 3,69%]

Referencia 1

PROFESORA 1: yo con ansiedad, no.

PROFESORA 2: tampoco.

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 1: percibes que son...

PROFESORA 2: que no tienen seguridad y entonces les crea un cierto, yo no diría ansiedad pero sí que algunos, algunos en concreto puede ser que llegue hasta la ansiedad...

PROFESORA 1: mmm (sonido que indica afirmación).

Referencia 2

PROFESORA 3: yo personalmente en mi grupo no he detectado esa ansiedad. Sí que es verdad que detecto más que ansiedad inseguridad.

PROFESORA 2: mmm (sonido de afirmación).

PROFESORA 3: entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica...pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: "oye, pues digo lo que sea que así se aprende también", ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

Referencia 3

PROFESORA 4: luego mucho los de abajo.

PROFESORA 1: que llegan los primeros días, ven que hablamos en inglés desde el principio. Se ven un poco incapaces y dicen:" no, no, no".

PROFESORA 2: y no quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 1: ya me lo sacaré por mi cuenta.

PROFESORA 2: No quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 4: y llegan a cuarto sin el inglés de primero.

PROFESORA 1: yo creo que ahí hay un punto...

Referencia 4

PROFESORA 4: a mí algunos sí me lo han dicho, ¡eh! , que como no entienden nada ni saben por dónde salir que lo dejan, se rinden.

Referencia 5

PROFESORA 2: yo el generar un ambiente libre de estrés.

PROFESORA 4: sí, jajaja...

PROFESORA 3: jajaja..., *friendly*....

PROFESORA 1: *friendly classroom*.

MODERADORA: y, ¿cómo se consigue eso con pequeños detalles?

PROFESORA 3: yo creo que el refuerzo positivo es importante...

PROFESORA 2: el refuerzo positivo es muy importante.

PROFESORA 3: un poco para desbloquear al alumno

PROFESORA 1: los incentivos...

PROFESORA 3: el ser una persona pues eso...

PROFESORA 1: cercana

PROFESORA 3: tranquila. Luego pues intentar desbloquear a ese alumno que dice "yo tengo el inglés cruzado desde..." y viene con esa idea y sabe más de lo que piensa. Solo hay que darle un poco ese refuerzo positivo pues para que se desbloquee y entonces se ponga a trabajar realmente para mejorar, ¿no?

Referencia 6

PROFESORA 2: y yo creo que la ansiedad viene más de..., pues ellos ser incapaces de responder bien y que sean pues el centro de...

PROFESORA 4: de atención.

PROFESORA 2: de atención, o que...

PROFESORA 1: exacto.

PROFESORA 2: se sientan ridículos. Ellos consideren que han hecho el ridículo.

Referencia 7

MODERADORA: y, ¿creen que hay alumnos, hablando de niveles, creen que hay alumnos que piensan que tienen menos nivel del que realmente tienen?

TODAS: sí, sí.

MODERADORA: ¿y que piensan que sus compañeros tienen más nivel del que tienen?

PROFESORA 1: puede ser, puede ser.

TODAS: sí, sí.

Referencia 8

PROFESORA 4: puede ser una persona tener una autoestima muy baja y creer que no lo van a hacer bien. Y luego ellos mismos comprueban que cuando estamos preparando algo, siendo que tienen poco tiempo para prepararlo, todos son capaces. Cuando al principio ellos dicen: "yo no puedo". Lo hacen y cuando todos son capaces se dan cuenta de que sí que los son.

Nombre: EXIGENCIA DE LA CLASE

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,57%]

Referencia 1 -

MODERADORA: entonces, notan esa sensación. ¿Y también en este caso con el grupo B? A la hora de ir por las mesas, ¿también notan que se bloquean?

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 1: no, bloquear no.

MODERADORA: no bloquear, pero...

PROFESORA 2: sobre todo al principio. Sí que es verdad que algunos: "¡ay!, es que cuando estás tú cerca es que me pongo nervioso"

PROFESORA 1: no es tanto bloquear...

MODERADORA: no bloquear, pero vamos que se sienten incómodos.

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí. No sabemos si hay otros profesores que la rompan, a lo mejor somos los de inglés los únicos, no lo sé, ¿eh?, que hacemos eso de romper. Hay otros que están con el Power Point en la pizarra y no cruzan la línea.

PROFESORA 4: nunca.

PROFESORA 3: pues no sé. Yo igual es que tengo una falsa percepción pero yo creo que a ellos sí que les viene bien que yo vaya pasando incluso...

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 3: y están esperando a que yo llegue para hacerme la pregunta de turno y tal...

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 3: entonces sí que es verdad que yo estoy todo el tiempo paseando y voy hablando con ellos y escuchando y tal, y sí que: “¿habéis entendido...?”

PROFESORA 1: pero a algunos eso les crea más ansiedad por eso te digo que dejan de venir. El hecho de que no puedan estar ahí disimulados al fondo porque el profesor está ahí haciendo sus cosas y yo estoy aquí con las mías.

PROFESORA 4: o sea, se dan cuenta de que no pueden estar al final pasivos porque el profe de inglés va a ir y...

PROFESORA 3: está continuamente yendo...

PROFESORA 4: y que al final de la clase hay “un algo” que han hecho. No pueden estar mirando su ordenador, pasivos. Yo noté que los que estaban con su ordenador al final, dejaron de venir. Claro, a clase de inglés no se viene a hacer los deberes de lengua.

PROFESORA 1: claro.

PROFESORA 4: sino que se viene a producir.

PROFESORA 1: que eso también lo hacemos nosotras.

PROFESORA 4: en cuanto ven que tú les vas a pedir algo; y es que si no lo tienen, no lo entregan, yo siempre les recojo una cosita pequeña. Y entonces, dicen: ¡ah! es que lo recoge y ya se ha dado cuenta de que no lo he entregado tres días. Entonces, ya ellos... y entonces dejan de venir.

Nombre: PARTICIPACIÓN EN EL AULA

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 6,45%]

Referencia 1

PROFESORA 4: yo lo noto cuando nada más me dirijo a ellos individualmente para que expresen su opinión o me contesten a algo personal que empiezan a mirar la hoja. O sea, de repente todos empiezan a mirar la hoja. Esto claro ya quiere decir que no quieren hablar, ¿no? No hay contacto visual y entonces, ¿pues qué haces? Al principio de curso no nos sabemos los nombres. Yo no me sé los nombres. Entonces, claro, tienes que aproximarte y decirles: “por favor, ¿puedes contestar a la pregunta?”, porque si no, no quieren hablar.

Referencia 2

PROFESORA 4: y acaban siempre hablando los mismos...

TODAS: sí.

PROFESORA 4: llamas: “por favor”, y siempre acaba al final hablando la misma persona que no tiene ningún problema.

Referencia 3

PROFESORA 4: ¿y el que se niega a hacerlo? Dice: “yo no hablo” y, claro, tú intentas convencerle y dice: “yo no hablo”.

PROFESORA 1: sí, yo tengo alguno.

PROFESORA 4: suspenderás, “suspenderé, suspenderé, pero yo no hablo”.

PROFESORA 2: algunos...alguno que te dice no...

PROFESORA 1: que cuando en el aula le dices: “por favor, lee”, no lo hace.

PROFESORA 4: “no leo”, “yo no leo”.

Referencia 4

PROFESORA 4: “yo no leo”. ”Pero si solo es leer, es para que os hagáis un poquito con el vocabulario”. No, “yo no leo”.

Referencia 5

PROFESORA 3: entonces, miedo al error, miedo al ridículo. Entonces, sí que los veo que están a gusto en clase. Bueno, al menos es lo que percibo en la mayoría de los casos, pero sí que es cierto que por esa falta que hemos hablado de nivel, de destreza, de práctica...pues es más un poco la falta de seguridad que no les hace pues lanzarse y decir: “oye, pues digo lo que sea que así se aprende también”, ¿no? Ellos tienen un poco... que lo hago bien o...

Referencia 6

PROFESORA 4: yo como quiero ser muy rápida, la forma más rápida de hacerlo es en orden. Entonces, va hablando cada uno y no pueden perder el tiempo y ya tienen que hablar todos. Porque si tengo que buscar el nombre, yo sí quiero, yo no quiero, yo sí quiero; pues saben que tienen que hacerlo todos. Empiezo por la primera y acabo en el último, o empiezo por el último. Pero en orden no puede decir nadie: “yo no voy a leer”. Tienes que leer aunque sea una frase porque quiero escuchar como lees. Quiero escuchar tu pronunciación.

Referencia 7

PROFESORA 3: entonces, este tipo de actividades, en inglés o en la materia que sea, lo de presentar, lo de no tener miedo a decir lo que uno opina, los resultados que se han tenido en un trabajo, es una cosa que se tiene que trabajar también, y más sí pues... Lo que sí que es verdad es que se puede hacer al principio un poco más suave, el que quiera, y cuando la gente se va relajando y ve que no pasa absolutamente nada por participar, sí que se..., yo soy partidaria de que participe todo el mundo.

Referencia 8

PROFESORA 4: sí que hacen, hacen cosas super...; bueno, tú lo viste (dirigiéndose a la moderadora) super guapisimas y en un tiempo record. Pero luego, cuando llega el momento de que lo tienen que contar a los demás, tienes otra vez que no quieren. Digo, pues alguna persona tiene que ser...

Referencia 9

PROFESORA 1: aquí hay otro fenómeno que yo creo que para mí es de los más importantes que está relacionado con la ansiedad lingüística y es el absentismo. Yo creo que la mayoría de los que deja de venir a clase es por ansiedad.

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 3: sí, sí.

PROFESORA 1: es porque no quieren participar, no quieren que les pregunte,...

PROFESORA 3: puede ser.

PROFESORA 1: o porque no entienden al profesor y se agobian...

PROFESORA 2: no lo sé. Habría un poquito de todo. O sea, habría los típicos que creen que tienen un nivel muy alto...

PROFESORA 4: algunos ya tienen el B2, ¿para qué van a venir?...

PROFESORA 2: efectivamente.

PROFESORA 1: esos son pocos, yo creo.

Referencia 10

PROFESORA 4: luego mucho los de abajo.

PROFESORA 1: que llegan los primeros días, ven que hablamos en inglés desde el principio. Se ven un poco incapaces y dicen: "no, no, no".

PROFESORA 2: y no quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 1: ya me lo sacaré por mi cuenta.

PROFESORA 2: No quieren hacer el esfuerzo.

PROFESORA 4: y llegan a cuarto sin el inglés de primero.

PROFESORA 1: yo creo que ahí hay un punto...

Referencia 11

PROFESORA 4: a mí algunos sí me lo han dicho, ¡eh! , que como no entienden nada ni saben por dónde salir que lo dejan, se rinden.

Referencia 12

PROFESORA 2: sí, algunos están perdidos, que no...

PROFESORA 1: y no quieren participar. Si el primer día has hecho participar a alguien hay mucha gente que ya se te descuelga.

Referencia 13

PROFESORA 2: yo en general, al T2 no han ido mal. O sea, ha habido momentos puntuales y, por ejemplo, uno fue tu clase (aludiendo a la que fue la moderadora). Pero en realidad, han estado relativamente bien. Lo que pasa es que me he tenido que emplear. O sea, tienes que ir con cara de perro, al principio. Hay que emplearse más. O sea, he salido de esas clases, ¡uf!

PROFESORA 4: nosotras no teníamos ese problema.

PROFESORA 3: no.

PROFESORA 4: al revés, querían escuchar atentamente porque si no es que no se enteran.

PROFESORA 2: qué bien.

PROFESORA 4: claro, es lo que pasa que cuando ellos tienen un nivel más bajito. Tienen que estar muy atentos para poder entenderlo todo y aun así. Entonces, la disciplina no era ningún problema.

PROFESORA 3: no. No ha sido, salvo en algún caso puntual, pues lo típico que siempre tienes alguno por detrás que se descuelga un poquito, pero en general no ha sido un grupo... a nivel de disciplina, no.

PROFESORA 4: es al revés normalmente el grupo B, que como no saben...

PROFESORA 3: más callados, más obedientes...

PROFESORA 4: no quieren participar ni para bien, ni para mal. No hablan.

Nombre: ESTRATEGIAS ALUMNOS

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,62%]

Referencia 1

MODERADORA: una última pregunta por la hora, que sería la diez, ¿qué cambios introducirían en la asignatura para lograr una menor ansiedad y un mejor aprendizaje? ¿Cosas a cambiar?, ¿propuestas?

PROFESORA 1: más autoaprendizaje.

(Murmullo general)

ALGUIEN: shhhhh...

PROFESORA 1: más autoaprendizaje.

Referencia 2

PROFESORA 3: que el alumno sea consciente también de que si tiene dificultades también necesita de su...trabajo personal y de un poco ponerse, porque los recursos al fin y al cabo están.

PROFESORA 2: están.

PROFESORA 3: están.

Nombre: ESTRATEGIAS EMOCIONALES DE LAS PROFESORAS

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 4,91%]

Referencia 1

PROFESORA 2: yo lo que sí que también observo es que, bueno por lo menos en las T2, que esto, esta tensión o esta ansiedad poco a poco, no sé, o a mí me parece o el clima que se genera, en general, o que procuramos que se genere, pues es un clima de de..., bueno, pues de hacerles ver que no pasa nada...

PROFESORA 3: que estén a gusto.

PROFESORA 2: que está dentro de lo normal que incluso que se pongan nerviosos...

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 2: que comentan errores, que no pasa nada. Yo creo que, poco a poco, ellos se encuentran más cómodos. Es decir, del principio...

Referencia 2

PROFESORA 3: saben cuál es nuestra respuesta al tipo de actividades, pues siempre un poco apoyando, pues...

Referencia 3

PROFESORA 3: yo también es una de las cosas que promuevo bastante en las clases es que no estén siempre sentados o que siempre estén haciendo las actividades orales con la misma pareja. O sea, yo en mis clases siempre...

PROFESORA 2: yo también.

PROFESORA 3: empiezan, digamos, con la persona que les da confianza, que es el amigo o la amiga de turno, pero automáticamente la siguiente actividad cambian...

PROFESORA 4: yo por eso no lo hago nunca, porque les crea mucha ansiedad que les cambies a otro lugar donde no están... Yo no lo hago. Yo les dejo que se agrupen siempre...

(Murmullo general)

PROFESORA 2: yo desde luego, yo también soy muy partidaria de romper eso. Pero tiene sus peligros porque, de hecho, a mí me pasó en ese grupo que hay una Erasmus y creo que casi siempre solía trabajar con una chica y la cambie de grupo, y al final de la clase vino a hablar conmigo para decirme que se había sentido muy mal, que no habían, o sea, que prácticamente la habían obviado, que no le habían dejado participar. Bueno, no es que no le hubieran dejado participar, es que tenían que hacer una tarea, que hicieron básicamente..., la resuelven en inglés pero la hacen en castellano, claro.

PROFESORA 1: claro, y la chica no habla castellano.

PROFESORA 2: y entonces solo le pedían opinión pues con alguna duda puntual que tenían, y es que ella se sintió muy mal.

PROFESORA 4: ya resulta muy difícil hacerlo en Secundaria que son niños, ya con adultos ya es... Bueno, nosotras todas hemos estado en dinámicas de grupo y en conferencias y, ¿con quién quieres trabajar? Con las personas que te sientes a gusto. Eso nos ha pasado a todos.

Referencia 4

PROFESORA 3: yo creo que sería encontrar un poco el equilibrio.

TODAS: sí, sí, sí...

Referencia 5

PROFESORA 3: Yo voy, pues eso, paseando por los grupos si tienen dudas sobre vocabulario o estructuras y tal; y la actividad más para resolver o hacer actividades acerca de pues esas lecturas o tal...

Referencia 6

PROFESORA 2: hay veces que, o no están acostumbrados o..., Bueno, les cuesta un tiempo, eh. Ahora al final de curso, sin embargo, me di cuenta que no tenía ya ningún problema, y ese día realmente se lo respeté. Le dije: "bueno, no te preocupes", y se lo respeté.

Referencia 7

PROFESORA 2: sí, dentro de un clima, crear el clima...

PROFESORA 1: claro, exacto...

Referencia 8

PROFESORA 2: yo el generar un ambiente libre de estrés.

PROFESORA 4: sí, jajaja...

PROFESORA 3: jajaja..., *friendly*....

PROFESORA 1: *friendly classroom*.

MODERADORA: y, ¿cómo se consigue eso con pequeños detalles?

PROFESORA 3: yo creo que el refuerzo positivo es importante...

PROFESORA 2: el refuerzo positivo es muy importante.

PROFESORA 3: un poco para desbloquear al alumno

PROFESORA 1: los incentivos...

PROFESORA 3: el ser una persona pues eso...

PROFESORA 1: cercana

Referencia 9

PROFESORA 2: eh, sí. Pues eso, pues fomentar bueno todo lo que hemos comentado. Pues yo creo que fomentarlo al máximo. Pues lo que hemos comentado, que no siempre trabajen con el mismo y generar un clima agradable dentro de la clase, de confianza mutua, de que no pasa nada...

PROFESORA 4: de que no pasa nada.

Referencia 10

PROFESORA 2: si ellos cometen errores que no pasa absolutamente nada, pero que a la vez haya respeto. Es muy importante. Además, bueno entre..., como hemos usado el *home, home class brain or home brain class*

PROFESORA 4: *teaching*

PROFESORA 2: *teaching*, esto es. Pues eso: *respect yourself, respect the others*; crear el clima, para mí eso es fundamental, que ellos se encuentren a gusto.

Referencia 11

PROFESORA 4: sí que les anima mucho que yo les diga: “yo os ayudo, no hay ningún inconveniente si alguien tiene...”

Nombre: PROMOVER COHESIÓN

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 4,73%]

Referencia 1

PROFESORA 2: yo creo que a veces también el problema es que, no es, eh... Bueno, es inseguridad pero a la vez es el tema de la relación de grupo, ¿no?, que quizás ellos no quieren sentirse ridículos si no lo van a hacer bien. O sea, yo creo que es también ese tema de relaciones entre ellos...

PROFESORA 1: es que no hay tanta cohesión de grupo como nos parece...

TODAS: sí, sí,...

PROFESORA 1: eso hay que promoverlo porque en la mención, por ejemplo, eso suele haber desaparecido y no hay ese problema, pero en los grados hay muchos subgrupos.

Referencia 2

PROFESORA 3: yo también es una de las cosas que promuevo bastante en las clases es que no estén siempre sentados o que siempre estén haciendo las actividades orales con la misma pareja. O sea, yo en mis clases siempre...

PROFESORA 2: yo también.

PROFESORA 3: empiezan, digamos, con la persona que les da confianza, que es el amigo o la amiga de turno, pero automáticamente la siguiente actividad cambian...

PROFESORA 4: yo por eso no lo hago nunca, porque les crea mucha ansiedad que les cambies a otro lugar donde no están... Yo no lo hago. Yo les dejo que se agrupen siempre...

(Murmullo general)

PROFESORA 2: yo desde luego, yo también soy muy partidaria de romper eso. Pero tiene sus peligros porque, de hecho, a mí me pasó en ese grupo que hay una Erasmus y creo que casi siempre solía trabajar con una chica y la cambie de grupo, y al final de la clase vino a hablar conmigo para decirme que se había sentido muy mal, que no habían, o sea, que prácticamente la habían obviado, que no le habían dejado participar. Bueno, no es que no le hubieran dejado participar, es que tenían que hacer una tarea, que hicieron básicamente..., la resuelven en inglés pero la hacen en castellano, claro.

PROFESORA 1: claro, y la chica no habla castellano.

PROFESORA 2: y entonces solo le pedían opinión pues con alguna duda puntual que tenían, y es que ella se sintió muy mal.

PROFESORA 4: ya resulta muy difícil hacerlo en Secundaria que son niños, ya con adultos ya es... Bueno, nosotras todas hemos estado en dinámicas de grupo y en conferencias y, ¿con quién quieres trabajar? Con las personas que te sientes a gusto. Eso nos ha pasado a todos.

Referencia 3

PROFESORA 3: yo creo que sería encontrar un poco el equilibrio.

TODAS: sí, sí, sí...

Referencia 4

PROFESORA 2: y rompes esos grupos tan cerrados...

Referencia 5

MODERADORA: o sea, ¿y por eso dicen de trabajar un poco la cohesión del grupo?

TODAS: sí, sí.

PROFESORA 1: hay que trabajarla.

PROFESORA 3: a ver, se puede trabajar pues cambiándolos. Yo otra de las cosas que hago por ejemplo cuando hacemos una actividad, corregimos y tal, en lugar de nombrarles yo: "fulanito", "menganito", y tal. Lo que hago es que yo empiezo a nombrar al primero que empieza a hacer la actividad y esa persona es el siguiente que tiene que nombrar a un compañero. A lo mejor digo: "pues un compañero que esté en el otro lado de la clase, que sea un chico, que sea una chica". Un poco para forzarles a mirar alrededor...

PROFESORA 4: y entonces nombran al que más odian. Dicen: "que hable fulanito". Sí, sí, sí...

PROFESORA 3: ¡hombre, tampoco es eso!

PROFESORA 1: yo no hago nada de eso con este grupo porque hubiese sido la excusa para hacer más juerga.

PROFESORA 4: no, yo no hago eso.

PROFESORA 3: no. Aquí funcionaba bastante bien y de hecho pues eso, sabían un poco que tenían que..., y todo el mundo tenía que salir. Es decir, hacíamos una ronda en la que todo el mundo tenía que ser nombrado por un compañero. Y también eso es una forma de obligarles a mirar alrededor y a ver la gente que está trabajando con ellos.

PROFESORA 4: pero ella lo hace desde el primer día.

MODERADORA: ¿y le ha funcionado? (dirigiéndose a la PROFESORA 3).

PROFESORA 3: sí. A mí es una actividad que me funciona muy bien.

Referencia 6

PROFESORA 3: esto es una cosa fácil y rápida de hacer e incluso a nosotros nos viene bien a principio de curso, puesto que a mí me resulta más... que ir mirando la lista o decir: "tú, tú, tú...", que sean ellos mismos los que se vayan nombrando y buscando y hacer un poco de piña.

Nombre: REFUERZO POSITIVO

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,64%]

Referencia 1

PROFESORA 3: yo creo que el refuerzo positivo es importante...

PROFESORA 2: el refuerzo positivo es muy importante.

PROFESORA 3: un poco para desbloquear al alumno

PROFESORA 1: los incentivos...

PROFESORA 3: el ser una persona pues eso...

PROFESORA 1: cercana

PROFESORA 3: tranquila. Luego pues intentar desbloquear a ese alumno que dice "yo tengo el inglés cruzado desde..." y viene con esa idea y sabe más de lo que piensa. Solo hay que darle un poco ese refuerzo positivo pues para que se desbloquee y entonces se ponga a trabajar realmente para mejorar, ¿no?

Nombre: CORRECCIONES

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 6,15%]

Referencia 1

PROFESORA 2: que comentan errores, que no pasa nada.

Referencia 2

PROFESORA 1: yo he hecho poca corrección en el aula. Lo tengo pendiente. Es decir, una política de corrección.

PROFESORA 4: yo sí lo hago.

PROFESORA 2: yo lo hago bastante.

PROFESORA 4: yo lo que hago es que cuando un grupito está exponiendo yo siempre apunto los errores que van haciendo para que ellos vean los errores. De los errores se aprende. Entonces, si me da tiempo los pongo en el proyector, que a veces no da tiempo. Si no me da tiempo, entonces le doy a cada grupito su corrección.

PROFESORA 1: sí, yo de eso también he hecho pero me parece poca, realmente.

PROFESORA 4: pero es que tiene sentido. No les vas a interrumpir delante: "people are"

PROFESORA 1: no, no, claro.

PROFESORA 4: porque entonces se quedan así, como bloqueados.

PROFESORA 2: yo lo que suelo hacer es, las primeras sesiones corrijo muy poco. O sea, y siempre les digo "que ahora lo importante es que...; bueno, que nos vamos a centrar más en la *fluency* que en la *accuracy*, que es importante que ellos poco a poco se vayan soltando"; y luego procuro hacer mucho corrección de errores que no es corrección sino repetir el error de modo que ellos sean capaces de *self-applied correction* o también lo que hago, a veces, es *body language*. A estos niveles, se puede usar.

PROFESORA 4: sí.

PROFESORA 2: bueno, primero que..., es que solo corrijo lo que merece la pena corregir. Porque es que no merece la pena corregir muchas cosas porque si no sería totalmente *discouraging*, estaríamos todo el día corrigiendo. Entonces, hay cosas que sí que merece la pena corregir, hay otras que no. Pero, yo que sé, si están hablando en el pasado y no son capaces de..., se les olvida, que siempre se les olvida, pues yo que sé siempre uso (gesto con la mano hacia atrás), o la ese se la hago así (gesto haciendo una ese con la mano en el aire). O yo que sé, o los sonidos, el sonido / 3 / que no lo cogen nunca, pues hago el del pájaro (un gesto simulando un pájaro).

MODERADORA: ¿usa mucho *body language*?

PROFESORA 2: lo que puedo. Con estos alumnos solo he estado 20 sesiones y no..., pero procuro hacer mucho eso. También, si no al final, sí que hay un momento en el que, es de reflexión de errores y tal pero, mmm, hay algunas actividades que las dirijo: "bueno, pues nos vamos a centrar en..., yo que sé. Están contando una historia...: "pues nos vamos a centrar en el pasado, vamos a tener mucho cuidado" y punto, y entonces, tampoco...

PROFESORA 3: yo la forma de corregir inmediata es un poco en la línea de la PROFESORA 2 también solamente lo que es necesario y sí que me gusta pues, ya al final, cuando hemos acabado un poco el curso o las sesiones o lo que sea que estemos trabajando, subir un documento con los errores más comunes, entonces cuidado.

Referencia 3

PROFESORA 1: pues realmente al final acabas corrigiendo..., yo casi corrijo más pronunciación...

TODAS: sí, sí...

PROFESORA 1: la gramática no es algo que me obsesione, últimamente. Es más cuando te dicen: "nachur" o "chaidren".

PROFESORA 3: claro, sí. Pero ten en cuenta que yo me he encontrado con muchos "childrens", "digs friends"...

PROFESORA 1: sí, a lo mejor ahí, sí.

PROFESORA 3: o people is...

PROFESORA 1: no, eso no me obsesiona.

PROFESORA 3: entonces ese tipo de cosas que a lo mejor ellos no son conscientes de que people es un sustantivo plural, entonces, sí que a lo mejor sí que esas cuatro cositas a tener en cuenta...y tal, y luego pues el tema de pronunciación.

Referencia 4

PROFESORA 2: es verdad, es verdad, que se sienten mal a veces si no corriges. Entonces, yo procuro que haya un pequeño momento, porque también les viene bien para reflexionar un poco.

PROFESORA 1: sí.

PROFESORA 2: sobre todo ser conscientes como aprendices de sus errores.

PROFESORA 3: eso es.

PROFESORA 2: que no va a funcionar hasta que no cometan ese error 300 veces.

PROFESORA 3: probablemente no lo interioricen hasta que no automaticen, pero bueno...

PROFESORA 2: pero por otra parte...

PROFESORA 1: es lo que esperan, ¿no?

TODAS: sí, exacto.

PROFESORA 1: expectativa de aula.

PROFESORA 2: es lo que esperan.

PROFESORA 4: pero creo que estamos de acuerdo en que experimentan menos ansiedad si no les interrumpes cada frase.

TODAS: eso sí.

Referencia 5

PROFESORA 3: hay que esperar al final, incluso esperar a que participen todos...

PROFESORA 2: que se comuniquen, que hablen...

MODERADORA: es una corrección indirecta...

(Murmullo general)

PROFESORA 4: y al final hablas del error pero no de la persona que se ha equivocado. Tenéis que evitarlo. "*People are*", pero sin decir la persona, son errores en general.

PROFESORA 2: yo a veces les hago que esa labor la hagan entre ellos. Digo: "tú vas a ser..., venga vas a apuntar los errores de...", "vas a decir a los compañeros...". Una cosa muy sencilla. "Vas a comentar un error que hayan hecho, un error".

Referencia 6

MODERADORA: con lo cual la corrección de errores, ¿piensan que no les genera a ellos una ansiedad especial?

(Murmullo general)

TODAS: no.

PROFESORA 1: yo diría que en este contexto no.

PROFESORA 2: no, a lo mejor ellos esperan que haya mucha corrección y tal, pero no.

PROFESORA 1: yo diría que no es la fuente de ansiedad.

TODAS: no.

PROFESORA 4: solo se ponen nerviosos si les interrumpes cuando están hablando.

PROFESORA 1: sí, eso sí.

Nombre: EXIGENCIA PROGRESIVA

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 4,66%]

Referencia 1

PROFESORA 3: empiezan, digamos, con la persona que les da confianza, que es el amigo o la amiga de turno, pero automáticamente la siguiente actividad cambian...

Referencia 2

PROFESORA 3: Por eso, yo creo que sí es importante que a lo mejor empiecen trabajando con la persona que se sienten a gusto y una vez que están sueltos y tal, hacer esporádicamente alguna tarea en cada sesión, en la que simplemente para que también se levanten del sitio y se muevan porque son clases de hora tres cuartos dos horas, que también es algo que les dinamiza y tal.

Referencia 3

PROFESORA 2: yo es que nunca pido voluntarios...

PROFESORA 4: y nadie quiere.

PROFESORA 2: yo siempre, siempre decido quién habla.

PROFESORA 4: pero yo quiero que uno de ellos sea, ¿no?, de *chairperson* que lo comunique a los demás.

PROFESORA 2: si quieres voluntarios, PROFESORA 4, siempre te van a salir los mismos.

PROFESORA 1: claro.

PROFESORA 4: pero tiene que ser uno de cada grupo. Ellos ya lo saben.

PROFESORA 2: uno de cada grupo, que tú...

PROFESORA 1: repárteles papeles.

PROFESORA 2: repartes papeles y tú dices: "hoy vas a ser tú el *speaker*", "tú vas a ser el que escribe"...

PROFESORA 4: al final lo hacen, pero les cuesta mucho, mucho...

PROFESORA 2: y cambiar un poco los *roles*

MODERADORA: claro, aquí hay dos puntos de vista: el de dejar a los alumnos que sean voluntarios y hablen cuando...

PROFESORA 4: yo siempre así....

Referencia 4

PROFESORA 3: quizá el tema de los voluntarios cuando empezamos el grupo hasta que se crea ese clima de confianza de que saben cómo vas a responder a...

PROFESORA 1: sí, está muy bien...

PROFESORA 3: pues a lo mejor sí que es verdad que ahí tema voluntarios funciona para que haya un grupo un poco más distendido. Pero sí que es cierto que, al fin y al cabo, ellos pues eso están en una educación universitaria y saben que...

Referencia 5

PROFESORA 3: lo que sí que es verdad es que se puede hacer al principio un poco más suave, el que quiera, y cuando la gente se va relajando y ve que no pasa absolutamente nada por participar, sí que se ..., yo soy partidaria de que participe todo el mundo.

PROFESORA 2: yo también.

PROFESORA 3: todo el mundo.

Referencia 6

PROFESORA 2: por supuesto, por supuesto, han tenido un tiempo de preparación previo y ese tiempo es muy importante para que cuando tengan ellos que compartir con el grupo, hablar exponiendo sus ideas, pues que hayan tenido un tiempo de preparación, con ese tiempo de preparación...

Referencia 7

PROFESORA 4: pues comienzan muy bien al principio trabajando con su pareja, así por lo bajito, que parece que no les oye nadie, y así comienzan a hablar todos. Suelen hablar en pareja. Entonces, poco a poco, ¿no?, para que se sientan más cómodos.

Referencia 8

PROFESORA 2: yo lo que suelo hacer es, las primeras sesiones corrijo muy poco. O sea, y siempre les digo "que ahora lo importante es que...; bueno, que nos vamos a centrar más en la *fluency* que en la *accuracy*, que es importante que ellos poco a poco se vayan soltando"...

Referencia 9

PROFESORA 4: yo hablaba de eso cuando he dicho: "desde el principio, poquito a poco, para que cada uno vaya aumentando su grado de participación".

PROFESORA 2: las tareas, pues eso, tienen que plantearse bien *staged*, ¿no?, que tengan varias fases: una fase de presentación, otra fase en la que ellos tienen un tiempo para preparar...

PROFESORA 1: sobre todo dándoles tiempo.

Referencia 10

PROFESORA 3: sí lo he hecho en grupo pequeño, tratar un tema o dividir un tema en subtemas y cada grupo trabaje ese subtema y luego que un representante o dos representantes del subgrupo ya al grupo grande diga. Pero ha sido ya un poco que antes en una actividad cogida en grupo pequeño, y trabajada en grupo bien. O sea, yo la actividad de "yo solo ante una actividad expongo lo que yo quiero". Esa actividad, yo por ejemplo, no la he llevado a cabo en mis clases.

Referencia 11

PROFESORA 2: sí. Necesitas trabajarlo muy bien las fases previas, muy, muy bien, para que vayan con mucha seguridad en lo que pueden decir y tal, lo que pueden compartir. Pero sí, yo creo que les gusta. Yo tengo esa sensación de que sí que les gusta.

Nombre: GRUPOS DESDOBLADOS

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,00%]

Referencia 1

PROFESORA 4: y más ansiedad cuanto más grande es el grupo...

PROFESORA 2: sí, sí,...

PROFESORA 4: cuanta más gente hay escuchando, yo creo que se produce más rechazo.

Referencia 2

PROFESORA 1: son muchos y se nos descontrolan...

MODERADORA: ¿entonces pueden sentirse ridículos?

PROFESORA 1: eso al principio. Yo creo que luego ya lo irían cogiendo, pero se nos pueden descontrolar porque son muchos. Pero sí es verdad, yo creo que cuanto más juego... y competición, que les gusta.

PROFESORA 4: yo creo que debería de ser siempre desdoble, siempre.

TODAS: sí, sí, sí.

PROFESORA 1: el gran grupo a nadie le gusta.

PROFESORA 2: no es que no te guste, es que. O sea, es que no tiene sentido en la clase de...

PROFESORA 1: no sabes qué hacer.

PROFESORA 2: ¿Cómo les puedes hacer participar a 60? No lo sé. Yo en mi manera de dar la clase, desde luego...

PROFESORA 1: es que es muy difícil.

Nombre: JUEGOS Y OTRAS ACTIVIDADES

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 7,57%]

Referencia 1

PROFESORA 2: sí. Pero incluso, eh..., un poco en la línea de lo que decías tú, sí es verdad que es en las actividades orales, pero no en las que realizan en parejas o en grupos. En absoluto...

Referencia 2

PROFESORA 1: pues al revés, para generar libre de estrés, pues no lo sé. Lo que hemos dicho, ¿no?, que, que, la cercanía...

PROFESORA 2: la cercanía, el juego.

PROFESORA 3: el juego.

PROFESORA 2: el juego funciona muy bien. Por ejemplo, yo...

PROFESORA 1: la competición, también.

PROFESORA 2: este tema de quién habla, al principio, he usado, los, los...

PROFESORA 1: los palitos...

PROFESORA 2: los palitos, *pop sticks*.

PROFESORA 4: ¿cómo se hace?

PROFESORA 2: entonces cada uno, o sea tenían..., los grupos se formaban por colores. "Pues van a hablar ahora los del grupo, los verdes". O no sé, y bueno...

PROFESORA 1: es un juego.

PROFESORA 2: entonces les hacía un poco más de gracia...

Referencia 3

PROFESORA 4: ¡ay! sí, les gusta mucho la sorpresa.

PROFESORA 2: sorpresa.

MODERADORA: sorpresa, ¿sí?

(Murmullo general)

PROFESORA 2: la variedad.

PROFESORA 1: los juegos, las sorpresas...

MODERADORA: o sea, ¿juego y sorpresa?

PROFESORA 2: sí.

PROFESORA 1: se lo quieren pasar bien.

PROFESORA 3: sí, claro.

PROFESORA 4: sí.

(Murmullo general)

Referencia 4

PROFESORA 1: podíamos haber metido más. Querían más juegos...

PROFESORA 2: sí, pero el juego a veces se desmadra un poco, el tema. O sea, el juego a veces no se controla bien porque "se lo toman muy en serio".

PROFESORA 4: con el grupo pequeño, sí.

PROFESORA 2: son competitivos.

PROFESORA 1: está bien el juego si está bien estructurado.

PROFESORA 3: sí. Yo por ejemplo, el Kahoot ha funcionado muy bien.

PROFESORA 1: sí. A mí me gusta cómo funciona, pero hasta cierto punto es una manera simplemente de comprobar, no de enseñar.

PROFESORA 3: exacto, sí, sí, sí. Es una forma de comprobar lo que saben.

PROFESORA 1: es una manera de que se den cuenta de que algunos tienen que trabajar más.

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 4: pero revisando a la vez aprendemos. Siempre revisando aprendemos de la manera que sea.

PROFESORA 1: claro, claro, pero va tan rápido el Kahoot, al tener el factor tiempo...

PROFESORA 4: ¡ah! pero puedes ponerlo más lento.

PROFESORA 1: pero entonces, no es tan divertido.

PROFESORA 4: pero aprenden.

PROFESORA 1: yo veo que es más para darse cuenta de "¡huy! si no tengo ni idea de lo que me están preguntando"

PROFESORA 4: pues incluso los que tenían muy bajito nivel acertaban, ¿eh? Si está bien hecho el kahoot.

PROFESORA 1: mmm, nos ha funcionado, sí.

Referencia 5

PROFESORA 4: luego está el cine forum. No lo sé si se logró hacer este año en Primaria al final, porque en tiempos se hizo. Les gusta porque...

PROFESORA 3: no, en Primaria I, no. Se hizo en Primaria II.

PROFESORA 4: entonces normalmente lo empezamos en un proyecto de innovación con Silvia Pellicer y a ellos les gusta. Ellos cuando hacen su valoración personal dicen que sí que les gusta porque los subtítulos en inglés les ayudan a centrarse en lo que están diciendo...

PROFESORA 1: y les anima a usarlos.

Referencia 6

PROFESORA 4: y luego el debate lo hacíamos en desdoble porque el debate en gran grupo ni es eficaz, ni les gusta. Entonces, el debate se hacía ya desdoblado y entonces es cuando ellos podían opinar y hacer el razonamiento...

PROFESORA 1: pero en el aula así, no lo hemos hecho.

(Murmullo general)

PROFESORA 4: y yo creo que lo deberíamos institucionalizar.

PROFESORA 1: deberíamos ponerlo más obligatorio...

PROFESORA 4: en todos los niveles, sí.

PROFESORA 1: si no podemos peli, serie, alguna serie, algún capítulo...

PROFESORA 4: no. Pero eso es al final de todo cuando ya estamos ya al final, que es una globalización de todo, ¿no? Es decir, ya hemos acabado. Así lo hicimos durante el año...

PROFESORA 1: sí, sí...yo también estuve.

PROFESORA 4: y yo creo que debería ser en todos los niveles, en todos los cursos.

PROFESORA 1: pero incluso desde el principio les vendría muy bien porque yo intento que entiendan que el subtítulo, si lo utilizas conscientemente, es una forma de *input enhancement* porque tienes que prestar menos atención y puedes prestar atención a la forma. Ya el contenido lo tienes más o menos resuelto con el subtítulo. O sea, quizá desde el principio sería un material que podríamos incluir.

MODERADORA: porque de momento, ¿estamos diciendo que no se han utilizado películas subtituladas?

PROFESORA 1: muy poco.

PROFESORA 4: en Infantil sí, y además les gustaban.

MODERADORA: pero, ¿podría ser algo a tener en consideración?

PROFESORA 1: sí, sí, sí. A mí me parece que es un recurso fantástico.

MODERADORA: ¿todo el mundo de acuerdo?

TODAS: sí, sí.

Referencia 7

PROFESORA 2: oye, ¿puedo ir *back* a la pregunta anterior?

MODERADORA: sí.

PROFESORA 2: que es que lo había pensado y esto lo tengo que decir porque me parece importante. Una manera de corregir la ansiedad, depende mucho del tipo de tareas que plantees. Las tareas que son realmente *engaging*, que ellos quieren resolverlas y tal, normalmente se les olvida..., o sea, de alguna manera se consigue que no sean tan conscientes pues de que están actuando en inglés o de que.., ¿sabes? Yo creo que cuanto más *engaging* son, más necesidad tienen de comunicar y se olvidan de...

PROFESORA 1: cuando están usando el lenguaje de una forma realmente funcional porque lo necesitan para algo....

PROFESORA 2: sí, sí...

PROFESORA 1: que les motiva.

PROFESORA 2: sí. Cuando ven la utilidad de la tarea.

PROFESORA 4: sí. Cuando es CLIL. Cuando tienen que hacer un *summer camp* y tienen que comunicarlo. Entonces se olvidan del inglés y tienen que convencer que *my summer camp is better than yours*.

TODAS: sí, sí, sí.

PROFESORA 2: eso sí.

Referencia 8

PROFESORA 2: lo que pasa es que los juegos a veces producen el efecto contrario. "Ya para, que ya te has relajado demasiado", ¿sabes?

Referencia 9

MODERADORA: hablando ahora de conversación en parejas, ¿cómo valoran esta actividad?

TODAS: muy bien, muy bien. Funciona muy bien. Fenomenal.

PROFESORA 1: sorprendentemente bien. Yo tenía entendido, y antes pasaba, que la gente pensaba que cuando estábamos hablando en inglés con alguien que no era un nativo que estaba perdiendo el tiempo, y yo llevo ya unos años observando que no tienen para nada esa sensación...

TODAS: no, no...

PROFESORA 1: que es algo que nuestra generación no podíamos tener.

PROFESORA 3: sí. No, entre ellos hay *feedback*. Es decir, que entre ellos...

MODERADORA: o sea, ¿todo ventajas en cuanto a...?

TODAS: muy bien.

Referencia 10

PROFESORA 1: a mí me parece que funciona sorprendentemente bien. Ya te digo que en mi generación era una pérdida de tiempo hablar con el de al lado

Nombre: ADAPTACIÓN ALUMNADO

<Elementos internos\\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,09%]

Referencia 1

PROFESORA 4: también hay que decir que en el grupo 1 y 2 hay gente con nivel muy alto. En el 3 y el 4 puede ser una persona en cada clase porque los que tienen muy buen nivel por notas les permiten ir por la mañana, que son el grupo 1 y 2, porque se hace la selección por nota. Entonces, si tu nota ya es más baja, ellos ya saben que no tienen acceso a los grupos 1 y 2, con lo cual es una forma de seleccionar. Entonces, ¿qué pasa? que la gente que tiene buen nivel a veces se aburre con según que tareas, desconectan y la disciplina es peor.

MODERADORA: porque claro las tareas y lo programado es lo mismo para digamos un nivel...

PROFESORA 4: claro.

MODERADORA: que para otro nivel.

PROFESORA 2: no hay adaptación curricular.

PROFESORA 4: pero que esto es una nimiedad entonces ellos no tienen ningún interés.

PROFESORA 3: cambia un poquito la metodología. Una vez que tú conoces al grupo, sabes cómo tienes que presentar las tareas, qué refuerzo necesitan los alumnos...

PROFESORA 4: claro.

PROFESORA 3: y este tipo de cosas tienes que ser consciente porque si no, no... En mi caso, en el caso a lo mejor de ellos se aburren y en el mío...

PROFESORA 4: hay otros que no llegan.

PROFESORA 3: no siguen. Entonces, hay que hacer una adaptación y al final yo creo que las actividades han salido bien...

PROFESORA 4: sí, sí, sí.

PROFESORA 3: los chicos pues...

MODERADORA: que se hace. En la práctica, se hace. ¿No hay adaptación curricular pero se hace?

PROFESORA 3: exacto.

PROFESORA 4: se hace.

PROFESORA 3: se adapta la metodología, claro. Hay que hacerlo de manera que el alumno te siga.

MODERADORA: y este año en concreto con estos grupos, B y A, ¿ha salido bien digamos...?

PROFESORA 4: muy bien.

MODERADORA: ¿esa adaptación que han hecho en la práctica?

PROFESORA 4 y PROFESORA 3: sí, sí.

Nombre: PRESENTACIÓN EXAMEN

<Elementos internos\ Transcripción debate profesoras NVivo> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,05%]

Referencia 1

PROFESORA 3: las T6 son las prácticas de preparación para hacer el examen oral que hacemos, pues eso preparación de lo que es la descripción de una foto y tal...

MODERADORA: sí, que no había oído T6.

PROFESORA 3: que eso les viene bien también porque digamos que anticipamos el escenario que se van a encontrar el día del examen, y eso les da como una especie de seguridad. Entonces, la dinámica que seguimos nosotros en clase, siempre es una dinámica, una rutina que es: ellos tienen cuatro fotos, eligen la foto que ellos quieran, piensan y reflexionan durante un tiempo qué es lo que ellos dirían sobre esa foto. Si tienen algún problema con el vocabulario también me preguntan, ¿vale?, y en el momento en el que ellos han reflexionado le cuentan al compañero, describen al compañero la foto pues para que tengan un...., o lo que sea, ¿va?, y una vez que se lo han contado al compañero entonces ya: "¿quién ha descrito o quién ha pensado sobre la foto 1?" ; y entonces ya se enfrentan solos al resto del grupo y describen. Yo creo que es una forma de ir desde lo sencillito hasta a nivel de enfrentarse a una actividad...

PROFESORA 1: sí. Eso también lo hacemos nosotros, en grupo también, lo mismo: elegir fotos...

PROFESORA 3: y va desde lo más personal y cercano hacia...

PROFESORA 1: pues quizá eso...

PROFESORA 3: y eso les funciona.

Referencia 2

PROFESORA 1: menos alumnos; evaluación continua, si pudiéramos, que no podemos; que tengan muy claro lo que tienen que hacer en el examen, que a veces nosotras mismas no lo tenemos claro porque hemos de ir sobre la marcha. Yo creo que eso sería fundamental.

MODERADORA: fundamental. ¿Más cosas?

PROFESORA 4: no, pero el examen lo tienen claro que es *reading, speaking and writing*.

PROFESORA 1: mmmm...

PROFESORA 2: trabajo por tareas también es importante.

MODERADORA: vamos, pensando en cualquier cosa. Gracias, PROFESORA 1.

PROFESORA 4: ¿pero el examen crees que no lo tienen claro?

PROFESORA 2: bueno, no lo sé.

PROFESORA 1: no del todo, porque como esperan gramática, gramática, gramática y les descoloca el que no la hayan trabajado.

PROFESORA 4: pero desde el primer día les decimos: "*reading, listening, speaking and writing*".

PROFESORA 1: sí, eso lo tienen en la guía docente. Pero aun así...

PROFESORA 2: a lo mejor deberíamos colgar siempre un examen de muestra.

PROFESORA 1: no. Enseñarlo en clase. Proyectarlo, al principio.

PROFESORA 4: pues si queréis lo hacemos, ¿eh?

PROFESORA 1: colgarlo, no.

MODERADORA: porque quizá, ¿ese desconocimiento ante el examen pues hace estar ansioso?

PROFESORA 3: sí, es posible que les genere ansiedad.

