



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

**La Ansiedad del Discente, su Impacto en el
Aprendizaje del Idioma Inglés y en la
Evaluación Estandarizada**

TESIS

Que para obtener el grado de:
**Maestría en Educación con Acentuación en
Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**

Presenta:

Ivonne Braun Taber Bazán

Asesor tutor:

Dra. Alejandra Carolina Morales Nasser

Asesor titular:

Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González

La Ansiedad del Discente, su Impacto en el Aprendizaje del

Idioma Inglés y en la Evaluación Estandarizada

por

Ivonne Braun Taber Bazán

Fecha de examen de grado

Octubre 13 de 2010

Dedicatoria

Porque la vida es un placer al lado de todos ustedes,
Porque ha sido hermosa desde el primer minuto juntos
Como pareja y como madre
Porque nada se compara con
Acompañarles en el descubrir de la vida,
Porque amar a tu lado es lo mejor que
La vida pudo regalarme
Por todo ello....
Doy Gracias a ti Señor
Gracias por esta bella familia
Con la que tuviste a bien
Bendecir mi vida.

A quienes más pudiera agradecer, si no a mis alumnos:

Por sus contribuciones, confianza, cariño y comprensión

Por permitirme ser parte sus vidas plenas de vigor, entusiasmo y alegría.

Gracias a todos de corazón

Reconocimientos

Nombrar a un profesor en especial, a un asesor en particular, puede provocar una injusta omisión que no es el propósito de la autora de esta investigación, sin embargo no puedo dejar escapar la oportunidad para agradecer a la Doctora Carolina y al Doctor Valenzuela por su apoyo incondicional.

Es muy agradable externar un gran reconocimiento a los asesores por sus programas de curso, por su continuo afán por lograr nuestro crecimiento como alumnos, como gestores de cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Un reconocimiento especial al Tecnológico de Monterrey, institución educativa posicionada como líder nacional, reconocida ampliamente por imprimir a cada uno de sus programas un gran compromiso de carácter social que va más allá de lo educativo.

La Ansiedad del Discente, su Impacto en el Aprendizaje del Idioma Inglés y en la Evaluación Estandarizada.

Resumen

Los procesos de enseñanza enfocados desde la perspectiva discente brindan oportunidades de crecimiento en el aula, revelando incluso ante la mirada docente aspectos que contribuyan a la formación de un ser íntegro, auto regulado e independiente. Ésta investigación de carácter cualitativo, tiene como propósito primordial explorar, desde la psicopedagogía, la manera en que una evaluación estandarizada despierta un estado emocional de ansiedad en el discente universitario de inglés y su impacto en el desempeño al momento de la evaluación. La revisión de literatura exhaustiva llevó a considerar la existencia de un vínculo entre las dificultades en el aprendizaje de la lengua nativa con aquellas identificadas al aprender inglés como segundo idioma. El análisis de datos obtenidos luego de la aplicación de los diversos instrumentos al arranque del semestre y posterior a la primera evaluación parcial, mostró la existencia de más de un tipo de ansiedad y de manera sorpresiva una de las causas de ansiedad predominante: la importancia de la opinión interpersonal del dominio del inglés. Cabe enfatizar que los esfuerzos no se orientaron a determinar lo apropiado de la evaluación estandarizada del dominio del inglés estableciéndose a su vez, que la relevancia del estudio más allá de cumplir con los propósitos fijados y dar respuesta a las preguntas de investigación, se vincula directamente con lograr la concientización docente respecto de la existencia del complejo objeto de estudio y con ello evitar se descalifiquen habilidades y aptitudes. La situación descrita puede suceder en instituciones educativas en las que el desempeño en la evaluación se relaciona directamente con el progreso del aprendizaje y dominio del idioma, caso específico de la institución sede, en donde también se exige como requisito de graduación obtener un determinado puntaje en un examen estandarizado de inglés.

Índice

Capítulo 1: Introducción.....	1
Justificación	1
Objetivo General.....	4
Objetivo Particular	4
Capítulo 2: Revisión de Literatura.....	7
Antecedentes.....	7
Importancia del idioma inglés a nivel mundial.....	7
Competencias lingüísticas y destrezas en el aula de inglés.....	9
Competencias en educación.....	9
Competencias lingüísticas.....	10
Destrezas a desarrollar en el aula de inglés.....	11
Competencias y destrezas del docente de inglés.....	12
Capacitación docente.....	12
Evaluación del dominio del inglés.....	16
Aplicación de exámenes estandarizados: desventajas.....	16
Aplicación de exámenes estandarizados: validez y confiabilidad	19
Exámenes estandarizados de uso común en México.....	22
Psicopedagogía y lingüística en la enseñanza del inglés.....	23
Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras- estudios de Investigación y teorías relacionadas	23
Hipótesis del déficit de codificación lingüística.....	24
Ansiedad del aula de lenguas extranjeras.....	27
Capítulo 3: Planteamiento del problema y de la naturaleza del trabajo de investigación	33
Planteamiento de los objetivos.....	33
Objetivo general.....	33
Objetivo particular	33
Enunciado del problema de investigación	34
Definición de términos clave	34
Respuesta a las preguntas de investigación.....	36
Marco contextual	37
Capítulo 4. Método.....	40
Descripción general del método.....	40
Participantes.....	41
Instrumentos.....	42
Procedimiento.....	47
Capítulo 5. Resultados	51
Examen estandarizado de inglés	51
Entrevista inicial de sondeo	52
Entrevista de opinión y descripción de habilidades.....	52
Cuestionario auto administrado	53
Guía de observación discente en clase de inglés.....	53

<i>Rubrics for the oral student's assesement</i>	53
<i>Student's skills interview</i>	54
<i>Foreign language classroom anxiety scale and anxometer</i> ...	54
<i>Student's attitude towards english interview</i>	57
Triangulación de resultados	57
Capítulo 6. Discusión.....	62
Respuestas a las preguntas de investigación.....	62
Cumplimiento de Objetivos.....	67
Alcances y limitaciones del estudio	69
Recomendaciones para estudios a futuro	70
Conclusiones.....	71
Apéndices.....	74
Apéndice A. Cuestionario de lengua nativa.....	75
Apéndice B. Entrevista de habilidades.....	75
Apéndice C. Entrevista inicial	76
Apéndice D. <i>FLCAS & anxometer</i>	78
Apéndice E. Forma de consentimiento	81
Apéndice F. Guía de observación	82
Apéndice G. Permisos para utilizar escalas.....	83
Apéndice H. <i>Rubrics for speaking assessment</i>	89
Apéndice I. <i>Interview on attitude</i>	90
Apéndice J. <i>Interview on skills</i>	91
Apéndice K. Yo como instrumento.....	92
Referencias.....	93
Curriculum Vitae.....	98

CAPÍTULO 1.

Introducción

El estudio que aquí se presenta, se apega a la línea de investigación denominada modelos y procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje y se enfocó a la evaluación como tal desde una perspectiva psicopedagógica discente, lo que descartó la posibilidad de determinar la idoneidad de la evaluación estandarizada como instrumento de medición del grado de dominio del idioma investigado. El objeto de estudio, probablemente de mayor complejidad, lo constituyó el estudio cualitativo de la ansiedad, emoción que se investigó en un grupo de alumnos de nivel profesional inscritos en la materia Inglés Remedial del semestre enero mayo en un campus de una universidad particular ubicado en el centro de la República Mexicana. Este trabajo de tipo exploratorio con un diseño de investigación no experimental (*ex-post-facto*), pretende desencadenar la búsqueda de soluciones amortiguadoras de los efectos de la ansiedad sobre todo en la evaluación del aprendizaje de inglés como segundo idioma.

Justificación

La globalización ha alcanzado el complejo mundo del aprendizaje de idiomas, los expertos consideran que la era del bilingüismo ha quedado atrás desplazada por el multilingüismo que obliga al ser humano en la actualidad, al absoluto dominio del inglés. Crystal (2002), menciona que en las más altas esferas del ámbito internacional e institucional, como es el caso del Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS) son únicamente 5 los idiomas oficiales: inglés, francés, español, ruso y chino, y que sin embargo existe una marcada tendencia a disminuir el número de idiomas oficiales en uso a pesar de que se encuentran reunidos ciento ochenta países entre los cuales el común denominador será el dominio del inglés.

Crystal (2002) explica que actualmente en setenta países el inglés se aprende de manera natural desde la infancia, lo que permite un pleno conocimiento del idioma en etapas

muy tempranas del desarrollo humano y que se considere como el idioma oficial a pesar de que en realidad es un segundo idioma. En contraste, cuando se imparten programas de inglés en las escuelas de nivel de educación básica, el idioma no se considera oficial más bien es un segundo idioma, como ocurre en un centenar de países del mundo. El análisis profundo de la situación actual del inglés a nivel mundial desde la óptica de éste autor, refleja un lenguaje global de alto reconocimiento en diversos países y de especial impacto en la comunicación, una *lingua franca* cuya expansión y consecuente permanencia se ve favorecida por el poder político y militar. Al término de la Primera Guerra Mundial inicia la consolidación del mismo hasta posicionarse como el idioma de primordial importancia en prensa, música, películas, viajes, seguridad y relaciones internacionales.

Las instituciones educativas como gestoras de la evolución y desarrollo del conocimiento, promueven la internacionalización del mismo a través de intercambios a otros países en donde los estándares de admisión deben cubrirse. En la institución sede de este estudio se apoya la posibilidad de intercambio de todo alumno, por ello se aplica la evaluación denominada *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* que tiene tres versiones:

- Prueba en papel o *TOEFL Paper Based test*
- Prueba computarizada o *TOEFL Computer Based Test*
- Prueba que incluye la evaluación oral vía Internet y que se denomina *TOEFL Internet Based Test*, más conocida como *TOEFL iBT*.

La versión que se aplica en dicha institución es la prueba en papel y el puntaje alcanzado es tomado en cuenta para ubicar a los alumnos en los diversos niveles de inglés que cursarán semestre a semestre a lo largo de su carrera y también como una prueba de suficiencia. A partir del mes de diciembre del año en curso, en el campus sede de este estudio, para obtener un grado de estudios se debe cubrir cierto puntaje en el examen *TOEFL* lo cual puede constituir a su vez, una garantía de que también en el área de lenguas tiene una alta probabilidad de ser

admitido en un programa de estudios nacional o en el extranjero que implique llevar materias en inglés.

La relevancia del estudio salta a la vista pues como institución educativa los aspectos positivos que se diseñen se enfocan a enriquecer la formación discente, por ello en primera instancia el conocer la existencia de la ansiedad en el aula de inglés y la manera en que afecta el desempeño al resolver un examen TOEFL, pueden impactar la planeación de clase lo que traerá como consecuencia la fluidez en el aprendizaje y el progreso en la adquisición del lenguaje facilitando incluso el proceso de graduación discente. A su vez, de los resultados del estudio, podría surgir una propuesta de una investigación que llevara a la revisión de los procesos de enseñanza del español si es que estos resultaran difíciles para aquellos participantes en los que existen problemas en el aprendizaje de inglés y se encontrara un vínculo como el descrito en la revisión de literatura.

El examen *TOEFL* es una evaluación que se conoce en el ámbito nacional e internacional como de tipo estandarizado y que según describen Johnson & Johnson (2002) tiene la intención de proporcionar información acerca del desempeño de un individuo con respecto a otros de la misma edad. Agregan que, para que los puntajes alcanzados en el examen estandarizado se consideren como una medición comparable, deben mantenerse bajo control la mayor cantidad de variables posibles durante la aplicación del mismo. Uno de los aspectos más importantes y sencillos a la vez de controlar estrictamente, es el tiempo asignado para responder cada sección del examen: comprensión auditiva -cuyo tiempo es regulado de manera implícita al dejar correr la grabación; gramática cuyo tiempo de aplicación es de veinticinco minutos; y la lectura de comprensión que conlleva un tiempo de aplicación de cincuenta y cinco minutos. Otros aspectos que deben mantenerse constantes son el hacer respetar la regla de no usar diccionarios en el examen y no retrasar o pausar la grabación de la sección de comprensión auditiva, por ejemplo. Los resultados se tornan oficiales cuando la empresa creadora del examen lo califica y emite una boleta con la puntuación alcanzada.

Por otro lado, y de acuerdo con Aida (1994) y Cheng & Chang (2004), al resolver un examen estandarizado existe un factor emocional específico de ansiedad que influye en el desempeño del evaluando y por ende en el puntaje alcanzado. Dicho factor puede darse el caso de que se presente desde el aprendizaje del idioma por lo que se ha estudiado en el aula en escuelas de Estados Unidos, China y Japón por varios años. En algunos casos se reconoció la existencia de la ansiedad y se identificó ésta como la causa del bajo desempeño en los exámenes; en otros casos, se consideró que la ansiedad emergió como una consecuencia de la dificultad en el aprendizaje del idioma vinculada a dificultades o deficiencias en el aprendizaje de la lengua nativa que afectaron la facilidad de aprender un segundo idioma. Estos y otros estudios se incluyen en el Capítulo 2 correspondiente a la Revisión de Literatura.

En el capítulo 3 se plantean los objetivos general y particular que en conjunto guiaron el estudio y la pregunta de investigación y algunas subordinadas.

Los objetivos del estudio y la pregunta de investigación son:

Objetivo General.

Esta investigación tiene como objetivo explorar la psicopedagogía involucrada en la presentación de un examen estandarizado de inglés al estudiar el impacto de la ansiedad en el desempeño del discente en dicho examen, aprender a identificar al discente ansioso, así como aportar ideas básicas de autoayuda al discente.

Objetivo Particular.

Estudiar la manera en que la ansiedad en el discente universitario de diversos niveles de inglés, afecta su desempeño en la evaluación estandarizada del idioma.

Explorar la relación entre la ansiedad del discente en el aula de lenguas extranjeras, las deficiencias en la segunda lengua originadas por una probable dificultad en el aprendizaje de la misma y el resultado del examen estandarizado.

Aportar mediante los resultados obtenidos, una orientación al discente respecto a posibles acciones de autoayuda.

Establecer algunas estrategias mediante las cuales el docente de idiomas puede colaborar en disminuir la ansiedad del estudiante de lenguas extranjeras en clase.

Pregunta de investigación:

El problema de investigación se enuncia en la siguiente pregunta:

¿De qué manera se relaciona la ansiedad del discente de inglés de nivel universitario con su desempeño en una evaluación estandarizada del idioma?

Las preguntas subordinadas son:

¿Cómo afecta el nivel de inglés del discente su estado de ansiedad y su desempeño al responder un examen estandarizado?

¿Cuál es la relación entre el tipo de ansiedad y la habilidad lingüística directamente afectada?

¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen el grado de ansiedad del discente?

¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen la autoestima del discente?

Se presentan también algunos términos clave y su definición para permitir la total comprensión del tema a tratar; en el marco contextual, se indican algunas generalidades de los participantes así como ciertas características de la institución sede de la investigación.

En el capítulo número 4 de este estudio denominado Método, se describen participantes, instrumentos y procedimientos utilizados. Se pretende mostrar con detalle al lector interesado en esta problemática, la manera en que la investigación se condujo, destacando el rigor de los procedimientos empleados para asegurar la reproducibilidad de resultados para el caso en que otro investigador interesado desee dar continuidad al realizado. Se inicia con una breve revisión del método cualitativo y cuantitativo previo a la descripción de los participantes en la investigación que incluye: número de participantes, sexo y edad

promedio, nivel de inglés al que pertenecían, la manera en que se les invitó a participar en el estudio y los compromisos adquiridos como participantes.

Por otro lado, en cuanto a los instrumentos aplicados, se hace una breve descripción de cada uno, tanto de los que se diseñaron ex profeso para cumplir los propósitos del estudio como de los que se adaptaron y aplicaron al estudio luego de que se recibió la aprobación de los autores para su aplicación vía correo electrónico: la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de ©Horwitz (1986) y el anxiómetro de MacIntyre y Gardner (1991).

El análisis ordenado de datos se presenta en el capítulo 5 en donde se muestra: la ubicación de los discentes de acuerdo al puntaje obtenido en la evaluación estandarizada que se aplicó al inicio del semestre; la agrupación de los reactivos de la escala FCLAS ©Horwitz, (1986) según la causa probable y el tipo de ansiedad con el fin de determinar la causa de ansiedad más recurrente; la triangulación de resultados; así como también la relación de puntaje TOEFL y las manifestaciones de ansiedad que los discentes externaron.

En el capítulo 6, se presenta la discusión de resultados, es en este capítulo en el que se dio respuesta a las preguntas de investigación con fundamento en la triangulación de resultados que se presentó en el capítulo de resultados. Por otro lado también se analizó el cumplimiento de los objetivos general y particular de la investigación lo que permitió plasmar los alcances y limitaciones del estudio, las recomendaciones para estudios futuros y las conclusiones del mismo; todo ello conformó el grueso de este capítulo que naturalmente representó la construcción de la parte más rica del estudio.

La culminación del proceso de investigación no tiene un momento definido debido a la búsqueda constante de los mecanismos que impulsen el crecimiento discente como tal, que le apoyen en alcanzar sus objetivos y la realización plena como uno de los actores del binomio enseñanza-aprendizaje, es ahí en donde radica la valiosa enseñanza docente.

CAPÍTULO 2.

Revisión de Literatura

Antecedentes

Importancia del idioma Inglés a nivel mundial.

Un análisis profundo de Crystal (2002), respecto a la situación mundial actual del inglés desde la óptica de un lenguaje global, exige reconocer que éste idioma cumple un papel especial y particular en cada país, lo que finalmente da valor a la imperiosa necesidad del multilingüismo que inevitablemente rebasó ya al bilingüismo. Consecuentemente, todo ser humano, sin importar su nacionalidad, debe ser en la próxima década por lo menos bilingüe dominando su idioma nativo y el inglés. El inglés es pues un recurso mundial, un lenguaje de especial impacto en la comunicación, una *lingua franca* cuya expansión y consecuente permanencia se ve favorecida por el poder político y militar. Al término de la Primera Guerra Mundial, inicia la consolidación política del inglés, hasta posicionarse actualmente como el idioma de primordial importancia en Relaciones Internacionales, prensa, música, películas, viajes e incluso seguridad internacionales.

La percepción de Modiano (2001), desde la perspectiva socio lingüística es que se trata del desarrollo de un imperialismo que busca extender su esfera de influencia, por lo que el riesgo que corren las culturas pequeñas de quedar extintas al extenderse el dominio de la lengua inglesa en el mundo, es alto. Afortunadamente, al considerarse el inglés como *lingua franca*, existe una mayor posibilidad de conservar la pluralidad cultural, he ahí la importancia de guiar al alumno en el estudio del inglés y el conocimiento de la cultura extranjera sin menospreciar la propia. Brown (2001), subraya que es ineludible encontrarse con temas y factores culturales que enmarquen el aprendizaje del inglés desde los niveles básicos y sin embargo, dicho contexto no debe opacar ni reprimir cualquier otra cultura aun a pesar de que se aprendan costumbres, valores, y formas de pensar, sentir y actuar.

Crystal (2002), identifica como oficial el idioma inglés en setenta países, en los cuales aún siendo un segundo idioma, se aprende de manera natural desde la infancia dominándose desde etapas muy tempranas. En materia institucional internacional, en la Organización de las Naciones Unidas, en donde se encuentran reunidos ciento ochenta países, son únicamente cinco los idiomas oficiales utilizados: inglés, francés, español, ruso y chino con una tendencia a disminuir el número de idiomas oficiales en uso. En más de 100 países, la enseñanza del inglés se considera como de un segundo idioma o *English as a Second Language* (ESL), pues aunque no es oficial, los niños lo aprenden en las escuelas. En países como China, Japón, Grecia o Polonia, el inglés se estudia como lengua extranjera: *English as a Foreign Language* (EFL). Ninguno de tales países, en su historia fue colonia de Estados Unidos, Gran Bretaña, Irlanda, Canadá, Australia o Nueva Zelanda de donde el inglés se extendió originalmente. En el área de la educación, se evidencia un marcado crecimiento y expansión del inglés en los últimos 30 años, plasmándose en revistas de investigación de ciencia y tecnología.

En la enseñanza del idioma o *English Language Teaching* (ELT), el crecimiento ha sido a nivel industrial e incluye la impresión de libros de texto y de metodología para la enseñanza del idioma a nivel mundial. En México, los textos utilizados en la enseñanza del inglés, están enfocados a su estudio tanto como lengua extranjera *English as a Foreign language* (EFL) como de un segundo idioma *English as a Second language* (ESL). Puesto que la diferencia entre ambos sistemas, radica en el idioma del contexto que rodea a alumno, lo más apropiado en nuestro país, sería estudiar el inglés como lengua extranjera, es claro que el encontrar personas que en lo cotidiano se expresen en inglés por cualquier rincón de nuestro entorno, no es algo común. Brown (2001), considera que estudiar inglés en Estados Unidos o en Australia demanda un proceso ESL, pues el contexto del idioma que se estudia rodea al alumno de manera natural. Cabe resaltar el comentario que Crystal (2002) vierte respecto a aquellas sociedades en las que las personas son antagonistas al inglés: rehusarán darle valor como EFL ó como oficial, permitirán entonces la existencia de una planta docente con un nivel bajo de

inglés que termine impartiendo en el aula algo más parecido a un dialecto, quedando los discentes en amplia desventaja social sin el desarrollo de las competencias y destrezas o habilidades lingüísticas que una buena enseñanza les proporciona.

Competencias lingüísticas y destrezas en el aula de inglés

Competencias en Educación

El término competencias, de uso cotidiano en la actualidad en el ámbito educativo, lo define la organización mundial *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OECD) como: "más que conocimiento y habilidades, se trata de la capacidad para satisfacer las demandas complejas aprovechando la movilización de habilidades psicosociales y actitudes incluidas en un contexto particular" (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005). La OECD sugiere la conveniencia de orientar los programas en las escuelas para el desarrollo de las competencias a través del proyecto *Definition and Selection Competencies Project* (DeSeCo) y clasifica las competencias en tres categorías: el uso interactivo de herramientas del lenguaje y la tecnología para adaptarse al ritmo cambiante de la misma; la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos haciendo uso del conocimiento y reconociendo lo que aun falta por aprender; y la capacidad de ubicarse en el plano social y actuar de manera autónoma. Existe entre estas tres categorías, una relación que permite ir más allá del conocimiento y capacidades, por lo que ser humano muestra su creatividad e innovación al convertirse en un ser auto-regulado y auto-motivado que alcanza independencia dentro de su contexto social de forma que las contradicciones o diferencias no le afectan una vez que desarrolla la meta cognición a través de la reflexión (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005).

El proyecto DeSeCo, provee el marco de referencia que guía las evaluaciones a largo plazo del programa denominado *Programme for International Student Assessment* (PISA) a través del

cual se administra y publica periódicamente una evaluación estandarizada internacional a alumnos de quince años en las escuelas de las economías participantes.

Competencias lingüísticas

Para Johnson (2008), desde la óptica de la lingüística, se habla de la competencia comunicativa en donde la relación conocimientos - aptitudes permite que el lenguaje funcione como un sistema desarrollando las competencias: sistémica, sociolingüística y estratégica.

La competencia sistémica incluye el conocimiento y la aptitud para el aprendizaje del idioma e implica la existencia de los niveles de pronunciación, gramática y semántica. La pronunciación involucra la fonética para aprender a pensar en sonidos no en grafías y está vinculada directamente con la ortografía, como cuando se aprende la forma correcta de pronunciar los plurales o el pasado simple de los verbos regulares. La gramática incluye la morfología y la sintaxis, a través de los cuales aprendemos por un lado a agregar un morfema – unidad de significado más pequeña en una lengua- para formar adverbios o para indicar posesión, pluralidad o formar el presente simple de un verbo en la tercera persona del singular lo que a su vez demanda que se aprendan por otro lado, las reglas a seguir para formular diversas estructuras. Los significados de las palabras están dados por la semántica mientras que el vocabulario, está muy relacionado con el conocimiento de las palabras como tal, es el caso de las colocaciones o los *phrasal verbs*, el dominio de ambos se relaciona con el dominio y comprensión del vocabulario.

De acuerdo con Johnson (2008), la competencia sociolingüística, incluye las normas de uso del lenguaje que varían acorde con la sociedad de la que se trata y que no son precisamente las reglas que se siguen para estructurar oraciones. Las normas del discurso o normas de ilación como las denomina el autor, constituyen otro nivel de la competencia sociolingüística a través del cual las oraciones pueden mostrar cohesión al unirse las palabras correctamente e integrarse en un texto que muestre coherencia, es decir oraciones

correctamente unidas. El dominio de ambos niveles: normas de uso y del discurso de la competencia sociolingüística, favorece la redacción que mejora el estilo.

La competencia estratégica proporciona fluidez en la producción oral a medida que desarrolla competencias lingüísticas, evitando pausas en una conversación o la necesidad de utilizar recursos alternativos que permitan al interlocutor darse a entender, como la mímica o el uso de respuestas estándar a ciertas preguntas memorizadas previamente. Para desarrollar esta competencia se expone al discente a situaciones reales o simuladas en las que deba comunicarse pues según Johnson (2008), existe un vínculo estrecho entre la competencia sociolingüística y el uso del idioma que implica que se estudien la cultura, las costumbres y las normas del país en cuestión al depender del contexto.

Destrezas a desarrollar en el aula de inglés

Johnson (2008), hace referencia a las cuatro destrezas que deben desarrollarse al aprender un idioma: hablar, escribir, escuchar y leer y las clasifica en receptivas: escuchar y leer y productivas: hablar y escribir. Un criterio alternativo de clasificación considera el medio en el que se presentan: escuchar y hablar que implica la expresión verbal y leer y escribir que se producen en el medio escrito. En contraste, para Modiano (2001), la importancia de desarrollar las destrezas va más allá de una mera clasificación y resalta la importancia de hacer énfasis en la necesidad de comunicación a través del lenguaje, que de acuerdo a la clasificación de Johnson (2008) corresponde a las destrezas productivas: leer y hablar. Modiano (2001), afirma que la enseñanza del inglés o *English Language Teaching (ELT)*, debe perseguir el propósito de adquirir habilidades de comunicación en un mundo multicultural y Brown (2001), advierte la necesidad de integrar la enseñanza de estas cuatro habilidades en una metodología de aprendizaje que permita desarrollar las habilidades de manera grupal y no individual resaltando de la misma manera el propósito comunicativo del lenguaje.

Competencias y destrezas del docente de inglés

Desde el punto de vista del perfil del docente de inglés, Vélez- Rendón (2006) apunta que el conocimiento de la cultura y civilización correspondiente es de suma importancia por lo que no basta con poseer suficiencia en el idioma y la lingüística relacionada. Pearson, Fonseca-Greber y Foell (2008), enfatizan aspectos docentes que se debe dominar: habilidades de comprensión de lo que los alumnos expresan verbalmente; comprensión de lectura; presentación oral calificada como de imprescindible para explicar instrucciones; habilidades para interpretar y corregir el trabajo escrito del discente; formulación de preguntas y vocabulario técnico. En breves términos, el docente debe ser capaz de manejar con fluidez la terminología cotidiana de la clase mediante el uso común de simples frases. Verdugo y Flores (2007), subrayan por un lado la importancia de mantener y provocar la comunicación docente-discente hasta provocar incluso procesos de reflexión inclusive y por el otro la recomiendan de que el docente domine el bilingüismo pues aunque podría asumirse que un nativo es el ideal para la enseñanza de inglés a no nativos, la continuidad en la comunicación se vería impedida en el caso de que el docente desconociera el idioma del grupo de discentes a su cargo.

Capacitación docente

Pearson et.al., (2008), mencionan que en algunos países como en Estados Unidos, los profesores de idiomas deben cumplir con ciertos estándares fijados que norman el conocimiento del idioma del profesorado de lenguas extranjeras. La evaluación de profesores de escuelas bilingües en Estados Unidos se lleva a cabo por consejos como el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) y el *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE). En el caso de requerirse cierta capacitación, existen programas y carreras universitarias que les apoyan para que cubran los requisitos exigidos por el gobierno de ese país, como el ACTFL que ofrece capacitación docente con programas especializados como es: *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers* (ACTFL,2002).

De Lima (2001), subraya la importancia de elevar el dominio del idioma como uno de los objetivos de la capacitación docente, sugiere incluir capacitar al docente en aspectos tales como el arte de contar historias, la dramatización o bien para dominar el manejo de técnicas de discusión y persuasión que incrementen la fluidez oral. Al desarrollar el conocimiento y potencial requerido para la enseñanza de idiomas, interactúan diversos factores como son la experiencia personal del profesor como estudiante de idiomas y la necesidad implícita de interrelacionarlo con la situación que vive como docente. Para Clift (1991), en el caso de que los esquemas de conocimiento del inglés del docente muestren evidencia de que son deficientes, es muy probable que no lleguen a cubrirse en un curso de entrenamiento para profesores de lenguas. Entonces lamentablemente el docente de idiomas del que se habla, no puede ser considerado competente a pesar de que llegase a desarrollar: esquemas para el análisis literario; habilidades para el diseño de la planeación y evaluación de un curso; estrategias para el manejo de grupo; la pedagogía necesaria para la solución de problemas en el grupo y la autoimagen docente. Lucas, Villegas y Freedson-González (2008), enfatizan la diferencia entre la suficiencia en el inglés académico y la suficiencia conversacional: el lenguaje de comprensión debe ser de calidad tal que permita la producción del lenguaje con propósitos significativos, tanto el inglés conversacional como el académico demandan interacción social para desarrollarse lo que se favorece en una atmósfera libre de ansiedad, en donde la práctica pedagógica recomienda tener un acercamiento con los alumnos con el propósito de conocer sus antecedentes lingüísticos y académicos.

Hoff (2003), estudia una de las estrategias de enseñanza en el aula: el aprendizaje por descubrimiento que implica no proporcionar toda la información y respuestas a los alumnos, son ellos quienes deben encontrar las respuestas a sus inquietudes desde el análisis de la información en clase que bien puede ser de matemáticas, ciencias naturales e inglés. En el intento de desarrollar las cuatro habilidades: producción oral y escrita, comprensión auditiva y lectora, Fuentes (2009), menciona que la metodología *Whole Learning* o aprendizaje total es un

método de enseñanza aprendizaje del inglés que omite de manera intencional la enseñanza de la gramática, integrando el desarrollo de las cuatro habilidades en un solo formato lo que facilita el aprendizaje del idioma. Por otro lado, Vélez-Rendón (2006), recomiendan ampliamente centrar la enseñanza del inglés en el alumno, que particularmente demanda del docente un alto nivel de suficiencia del inglés al proporcionar al discente el *input* preciso y diseñar el curso al nivel de los alumnos, comprometiéndolos en la comunicación interactiva para el desarrollo de las habilidades y el dominio del idioma. Como Yungeng (2005) señala, la ventaja de contar ahora con textos que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje mediante el método comunicativo, se favorece el desarrollo de las habilidades verbales y muy a pesar de ello, no en todas las regiones ni en todas las instituciones, la producción oral ha tomado importancia.

Karabenick y Clemens, (2004), señalan que aquellos docentes que muestran una actitud positiva hacia el bilingüismo y que se saben capaces, motivan al alumno de inglés promoviendo el aprendizaje y prueban que la suficiencia en el idioma nativo, que no es inglés en los casos que ellos estudiaron, no impide el aprendizaje de un segundo idioma y que en el caso de existir una falta de fluidez en el segundo idioma, ello no es un indicio de falta de comprensión. Fuentes (2009), explica los conceptos BICS y CALP desarrollados por Cummins, que se representan mediante dos icebergs, cada uno representando las habilidades básicas de comunicación interpersonal *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) cotidiana tanto en el idioma nativo como en el segundo idioma sobre el mar y la suficiencia cognitiva del lenguaje académico *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) para ambos casos por debajo del mar. BICS toma dos años en desarrollarse y CALP de 5 a 7 años, con la peculiaridad de que a mayor desarrollo CALP en la lengua nativa, mayor facilidad para desarrollar una fluidez similar en otro idioma.

Munroe y Pearson (2006), encontraron que es de suma importancia que el docente instruya al alumnado en los dominios afectivo y psicomotor mismos que son críticos para alcanzar la aprehensión del conocimiento y el consecuente cambio de actitud discente hacia

una aceptación del mundo que le rodea. Verdugo y Flores (2007), estudiaron en la población escolar no nativa en Estados Unidos, aspectos relevantes como: la medición del progreso en la adquisición del inglés aplicando pruebas de suficiencia; y la preparación de los profesores. Sus resultados corroboran que un ambiente positivo en el aula crea experiencias positivas incrementando logros académicos sin que ello represente prescindir de retos y oportunidades para practicar y dominar el idioma a través del diseño de actividades, que al ejecutarse traigan sentimientos de satisfacción. Aunque los autores concluyen que el factor emocional ejerce gran influencia en el desarrollo de las habilidades académicas, existe controversia respecto a la manera en que debe proporcionarse educación a la población escolar no nativa: podrían ser atendidos en instituciones bilingües mediante programas de inmersión o bien en escuelas con programas de estudio y clases en su lengua nativa siempre propiciando un ambiente positivo para el aprendizaje debido a que el aprendizaje del inglés académico no representa el mismo reto que aprender inglés cotidiano, lo que a criterio de los autores no es insuperable.

Roemer (2002) enfatiza la importancia que tiene en los jóvenes el dominio del inglés, especialmente en aquellos discentes cuyo objetivo es realizar estudios de licenciatura o de posgrado en el extranjero. Al pasar por una oficina de admisiones o bien de graduandos, la suficiencia de inglés es uno de los criterios más comunes de admisión o de graduación, según corresponda. De acuerdo con Lucas, Villegas y Freedson (2008), los alumnos de inglés que se conocen como *English Language Learners* (ELL), son aquellos jóvenes que estudian en Estados Unidos de América y fueron integrados a la currícula general en inglés, es decir cursan materias en inglés compartiendo con nativos del idioma en clase. La mayoría de esos alumnos no habían concluido aún sus cursos de suficiencia de idiomas encontrándose ahora inmersos en el uso cotidiano y científico del idioma con un BICS no desarrollado en su totalidad que retrasa el dominio del CALP como Fuentes (2009) explicó.

Evaluación del Dominio del Inglés

Johnson (2008), identifica dos tipos de exámenes: las pruebas de rendimiento y los exámenes de aprovechamiento: los exámenes de rendimiento guardan una relación estrecha con el programa del curso y están basados en los contenidos cubiertos a lo largo del mismo como en el caso de los exámenes diagnóstico; en contraste, los exámenes de aprovechamiento indican qué tanto éxito ha tenido la enseñanza sin que estén directamente relacionados con un programa por lo que no guardan relación con algún curso. Los exámenes estandarizados que en realidad son de aprovechamiento, se utilizan para verificar el nivel que se ha alcanzado del idioma sin importar que estén conectados a un curso por lo que constituyen un medio de comparación del dominio del conocimiento entre alumnos que puede darse incluso a nivel internacional. Johnson & Johnson (2002), destacan que cuando una evaluación estandarizada se aplica como examen de ingreso especialmente a nivel universitario, dado que los alumnos contestan las mismas preguntas, tienen una alta validez y proporcionan una predicción cercana del desempeño discente en la institución de la que pretenden ser parte. Un examen estandarizado de inglés cumple el propósito de proporcionar información acerca del desempeño de un individuo con respecto a otros de la misma edad sin importar la nacionalidad y sin embargo, para que sea considerada una medición comparable, deben mantenerse bajo control la mayor cantidad de variables posibles durante la aplicación de la evaluación una de ellas es que cada una de las secciones debe aplicarse estrictamente, en los tiempos asignados.

Aplicación de exámenes estandarizados: Desventajas

Menken (2006), menciona que a raíz del arranque del programa *No Child Left Behind* (NCLB) en Estados Unidos, en el que se establece como requisito de graduación la aprobación de un examen estandarizado, las aulas se han convertido en un salón de práctica para el examen, el profesor ha olvidado su papel creativo en la planeación de clases, el alumno ya no se interesa por aprender el idioma, su objetivo es lograr la puntuación requerida. El autor llevó a cabo un estudio en diez escuelas preparatorias de la ciudad de Nueva York detallando la forma

en que los exámenes estandarizados afectan el índice de graduandos: los alumnos no nativos quedan rezagados al no aprobar el examen que incluye ciencias exactas y naturales y el responder implica desde la comprensión de la redacción del problema hasta el dominio de la producción escrita al redactar un ensayo que dé respuestas a biología. Estos alumnos no nativos (*English language learners o ELL*) deben dominar el idioma antes de poder demostrar que dominan el aspecto académico lo que los pone en desventaja con los alumnos nativos desvirtuando el objetivo del programa NCLB. Del análisis de resultados del estudio, se concluye que se ha dado un mal uso a los resultados de los exámenes estandarizados pues aun sin indagar a fondo el objetivo de la evaluación aplicada, muchas instituciones se afanan en preparar a sus alumnos para el examen con el único fin de publicar posteriormente que dicha institución obtiene las puntuaciones más altas en exámenes estandarizados. Así el vínculo entre enseñanza y políticas de idiomas se limita a lo que determinen los reactivos, el docente a cargo enfoca sus estrategias de enseñanza en la resolución del examen enfatizando habilidades básicas a expensas de habilidades de pensamiento de orden superior. Los exámenes estandarizados han cobrado tal relevancia que definen contenidos, metodologías, docentes y hasta el idioma que se enseña en el aula, a su vez es antipedagógico ubicar a alumnos principiantes o de nivel básico en cursos de preparación para el examen, cuando estos alumnos empiezan a construir su lenguaje.

Johnson & Johnson (2002) encuentran que como consecuencia de la aplicación de una evaluación estandarizada, no se tiene una medición del entendimiento a profundidad, de la integración del conocimiento ni de las capacidades de tipo general del alumno como son el trabajo cooperativo, la organización y análisis de datos y la expresión oral o escrita, según el instrumento de que se trate. Es mucho menor la posibilidad de identificar las necesidades especiales de los alumnos al no aplicarse con periodicidad, distinguen una serie de usos e interpretaciones que pueden representar ventajas para las instituciones educativas en función del uso que se dé al resultado de las evaluaciones estandarizadas: ubicar al discente de nuevo

ingreso por niveles; fundamentar la promoción de niveles del discente conforme avanza en un programa de inglés; diagnosticar problemas de aprendizaje; evaluar los programas institucionales y hasta solicitar subsidios para la investigación, por lo que sugieren tomar decisiones con más de una puntuación. Huff (2003), concluye que los resultados de estos exámenes estandarizados se interpretan en una supuesta congruencia con las necesidades de cada institución como pudiera ser establecer la relación entre las competencias del alumno, aquello que el alumno es capaz de hacer, y la puntuación obtenida en el examen sin importar si se afecta así la validez del examen, es decir que no se toma en consideración el objetivo para el cual fue creado el examen, se ignora rotundamente lo que se pretende evaluar a través de la evaluación misma.

Desde la óptica de Berube (2004) al hacer hincapié en obtener resultados muy buenos en exámenes estandarizados, se corre el riesgo de que la planta docente se empeñe en capacitar al alumno para obtener una alta puntuación, dejando a un lado el desarrollo del pensamiento crítico: comprensión, análisis, síntesis y aprendizaje significativo. Existe un fuerte cuestionamiento respecto a la toma de decisiones basada en la puntuación obtenida en los exámenes estandarizados, debido a que se incluyen preguntas de opción múltiple que únicamente examinan procesos memorísticos, se advierte seriamente acerca del riesgo de convertirse en una nación en donde los discentes alcanzan puntuaciones altas en los exámenes estandarizados, pero que no desarrollan habilidades de orden superior tales como comprender, analizar, sintetizar y evaluar un texto. Para Ruggieri (2008), la meta de un profesor de lenguas, debe cumplir con expectativas que vayan más allá de entrenar al alumno para responder un examen estandarizado pues especialmente en Estados Unidos, los distritos otorgan una gratificación a las escuelas de acuerdo al número de alumnos con alta puntuación en dichos exámenes. Las estrategias docentes en el aula, deben capacitar al alumno más allá de los exámenes estandarizados y provocar así menor ansiedad en clase tanto en el profesor como en los alumnos. Es común que en los grupos existan alumnos cuyo índice intelectual es alto, como

también se encuentran alumnos con problemas de alimentación entre otros, que redundan en bajo desempeño académico, motivación y aprendizaje de baja calidad. Al respecto, Broadfoot (2005), afirma que las graves carencias en cuanto a preparación y conocimiento suficiente se refiere, convierten la evaluación estandarizada en una práctica peligrosa y potencialmente, muy dañina para el autoestima del aplicante, por lo que propone un examen constructivista que más bien se enfoque en identificar el potencial individual de aprendizaje y que tome en consideración las consecuencias sociales e individuales, de las decisiones que se tomen derivadas del puntaje obtenido en el examen. Tales decisiones que afectan el status de alumnos, profesores o instituciones traen como consecuencia que se entrene a los alumnos para pasar el examen sin respetar los estilos de aprendizaje.

Aplicación de exámenes estandarizados: Validez y confiabilidad

Messick (en Broadfoot, 2005) argumenta que el examen debe cumplir cabalmente con el propósito para el que fue creado, por ello define validez como el grado en el que la evidencia empírica y el fundamento teórico apoyan la adecuación y lo apropiado de las inferencias y acciones derivadas de la puntuación obtenida y la confiabilidad depende que la herramienta arroje resultados de manera consistente y precisa. En ese sentido de acuerdo con Johnson & Johnson (2002), nadie puede garantizar que dos alumnos con puntuaciones cercanas una a otra, al volver a presentar la prueba, obtengan puntuaciones semejantes siempre siendo superior a la otra la misma que lo fue desde la primera ocasión, los resultados no siempre muestran precisión.

Sireci (2007), afirma que la validez de un instrumento no es el instrumento mismo, más bien es el propósito, el fin último para lo cual se está utilizando y su contenido, siendo las fuentes fundamentales de la validez del examen el contenido, la relación con el criterio y la relación con el constructo. El obtener puntuaciones bajas en una evaluación estandarizada puede verse influido por factores como problemas de salud, indisposición, distractores, carecer de las habilidades para tomar un examen o bien sufrir de ansiedad. Taylor (2006), Pray (2005) y

Roemer (2002), coinciden en que la falta de evaluación oral en algunos exámenes estandarizados hace que pierdan validez.

Con el propósito de estudiar la percepción del profesorado respecto a la preparación de los discentes para responder un examen estandarizado y hacia la aplicación del mismo, Lai & Waltman (2008), llevaron a cabo una investigación en Estados Unidos. La importancia del estudio radica en ser el primero en recoger de una entrevista telefónica y un cuestionario escrito, la percepción del docente respecto a las estrategias utilizadas previa aplicación del examen. Al dar respuesta a ambos instrumentos, los docentes estaban dando su punto de vista respecto a la ética de alguna de las siguientes estrategias: entrenar al discente en cuanto al ritmo y velocidad requeridos para contestar el examen; entrenar al discente en el formato del examen; aplicar exámenes de años anteriores justo antes del examen oficial; así como el permitir al discente contestar las mismas preguntas del examen oficial previo a la aplicación definitiva. El análisis y discusión de resultados muestran que la mayoría de los docentes consideraron la estrategia de permitir a los discentes contestar las mismas preguntas del examen oficial previo a su aplicación oficial como carente de ética, mientras que las estrategias restantes, se consideraron éticas. El estudio pretende apoyar a las autoridades de las diversas instituciones educativas para que diseñen políticas exigibles a los docentes, en cuanto a sus estrategias de preparación para presentar exámenes estandarizados que deben permitir la capacitación discente para el examen y la administración del mismo sin afectar la validez ni contaminar los resultados. Desafortunadamente, del estudio se concluye que los resultados se ven afectados por las prácticas actuales: las puntuaciones obtenidas no reflejan el conocimiento de los alumnos, son más altas de lo que en realidad debían ser.

Luxia (2005), realiza una investigación en China a través de cuyo análisis de resultados, se determinó que el efecto clarificador (*wasback effect*), que bien debiera ser una ventaja más de un examen estandarizado quedó anulado al caer en conflicto las dos funciones principales para las que fue diseñado. En China con el propósito de promover cambios y elevar la calidad

de la enseñanza de lenguas (*English Language Teaching*), se diseñó un examen de aplicación nacional que fungiera tanto para la selección como la promoción de los discentes en educación superior. El cambio más relevante que se promovió fue que los docentes ahora enfocaran las planeación de actividades y estrategias en el aula hacia el examen estandarizado sin que por ello se mejorara el proceso enseñanza aprendizaje de lenguas. El efecto clarificador esperado se vio afectado al cobrar importancia la puntuación obtenida en el examen y sus consecuencias; la práctica educativa, consistía ahora en conocer elementos lingüísticos aislados; las estrategias docentes apuntan hacia la resolución de examen y no hacia la característica esencialmente comunicativa del lenguaje. Por otro lado, la mercadotecnia de muchas instituciones presionó a los discentes, docentes e instituciones mismas en obtener puntuaciones más altas. El uso que se le dio fue más allá de evaluar el dominio del lenguaje por el alumno, de manera equivocada, ahora se evaluaba la calidad de la práctica docente, es decir al docente y a las instituciones, afectando la validez del examen. Con respecto al diseño del examen, el excesivo uso de preguntas de opción múltiple inhibe la característica comunicativa del lenguaje y concluye que existe una presión que obliga a enseñar para el examen (*teaching to the test*), relegando la habilidad para hacer uso del idioma como un objetivo a largo plazo. La práctica docente se enfocaría hacia el contenido o bien hacia el formato del examen o hacia la automatización de la resolución del examen. Esta última práctica, se logró mediante la aplicación de exámenes de ensayo (*mock tests*), que de acuerdo a la encuesta que se aplicó llegaron a ser en promedio hasta de veintidós en un ciclo escolar. El tiempo dedicado resolver esos exámenes bien pudo dedicarse a la enseñanza de la lengua, afectando negativamente el efecto clarificador de los diseñadores del examen estandarizado. El dominio de la lengua por parte del docente es una variable que por ende afecta el proceso, un docente con habilidades comunicativas pobres preferirá enseñar a sus alumnos a mecanizar la resolución del examen si él mismo no puede comunicarse claramente en el idioma que se estudia. El docente provoca así que se considere

que enseñar un idioma es educación y que obtener una alta puntuación es símbolo de excelencia educativa.

Exámenes estandarizados de uso común en México

Duffy & Mahnke (2006), explican que en la versión en papel (*Toefl Paper based test*), que hasta ahora es la versión más aplicada en México, incluye cincuenta reactivos de opción múltiple que evalúan la comprensión auditiva mediante conversaciones largas y cortas. De las cincuenta preguntas, treinta respuestas corresponden a conversaciones cortas y veinte dan respuesta a cinco ó seis conversaciones largas, cada una con una serie de cuatro o cinco preguntas que se escuchan al finalizar cada una. En cuanto a la gramática, la sección consta de cuarenta preguntas, quince de ellas son de opción múltiple, deben completarse oraciones con la mejor opción y veinticinco son oraciones completas en las que existe un error gramatical que el candidato debe identificar. La última sección es la lectura de comprensión con cinco lecturas cada una con ocho o 12 preguntas de comprensión. Cada una de las secciones del examen tiene un tiempo límite para su resolución que aunado a que se exija al candidato a que siga las instrucciones al pie de la letra convierten este examen en estandarizado. Esta versión, no incluye la evaluación oral ni de uso del idioma a través de la elaboración de un ensayo.

Sharpe (2006) explica que la nueva versión *TOEFL iBT*, en contraste a la anterior descrita, conlleva una evaluación oral, una evaluación escrita en la que solicita la redacción de un ensayo estrictamente vinculado a una lectura y a un audio. Taylor (2006), menciona que en la evaluación de la producción escrita, el buen uso de la gramática queda evidenciado al redactar un ensayo y que en cuanto al estándar de pronunciación, la búsqueda de la pronunciación nativa en el docente no nativo, es un punto de referencia que más bien depende de la persona que se pretende tomar como tal, pues su pronunciación nativa depende de factores como el lugar del cual proviene, la edad, el nivel educativo, etc. Algunas instancias como el aprendizaje del inglés internacional o *English International Learning (EIL)*, demandan incluir el estudio de la fonética del lenguaje y otras instancias como *Cambridge University*

(2006), establecen sus estándares en el Marco de Referencia Europeo en términos de competencias.

La oferta educativa actual, en la que los alumnos pueden optar por cursar un semestre de intercambio en una universidad fuera de nuestro país, demanda el dominio del idioma inglés la mayoría de los casos. El alumno se somete a una evaluación a través de cuyos resultados puede recomendarse el ingreso a la universidad o negarse el mismo, para ese propósito, el examen *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), es uno de los exámenes más ampliamente utilizados en México. El TOEFL puede administrarse en cualquiera de sus tres versiones: prueba en papel o *TOEFL Paper Based test*; la prueba computarizada o *TOEFL Computer Based Test*; o bien la versión más reciente que incluye la evaluación oral vía Internet y que se denomina *TOEFL Internet Based Test* más conocida como *TOEFL iBT*. Para efectos de este estudio todo los exámenes estandarizados que se apliquen serán TOEFL paper based test.

Psicopedagogía y Lingüística en la Enseñanza del Inglés

Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras-Estudios de investigación y Teorías relacionadas

La perspectiva psicopedagógica de esta investigación orienta al estudio a investigar la manera en que ciertos factores emocionales del discente afectan su desempeño y por consiguiente el resultado de la evaluación del aprendizaje de inglés a través de un examen estandarizado. La investigación está delimitada al análisis de la ansiedad en el discente, no como parte de la personalidad, más como aquella que se sabe es el resultado de que se experimenten situaciones específicas es decir, la ansiedad no como rasgo, sino como estado según lo definen MacIntyre & Gardner (1991) quienes incluso diseñaron un anxiómetro con la intención de que se identifique el nivel de ansiedad en una escala 1 a diez. Los esfuerzos se enfocan específicamente a la ansiedad del alumno en el aula de inglés, la ansiedad por enfrentarse a exámenes, y su impacto en el resultado de la evaluación del conocimiento y dominio del inglés por medios estandarizados. La manera en que el factor emocional

denominado ansiedad influye en el aprendizaje de lenguas y en el resultado de un examen estandarizado y las decisiones derivadas de su interpretación, es una interrogante que se ha venido estudiando por varios autores como Horwitz, Horwitz & Cope (1986), Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman & Patton (1992) y MacIntyre & Gardner (1991) en escuelas de Estados Unidos o como Chen & Chang (2004) en Taiwán y Aida (1994) quien realizó investigaciones de la ansiedad presente en el estudio del idioma Japonés.

Para Omrod (2005) la ansiedad, el placer, la excitación, el orgullo, la depresión, el enfado y la culpa son formas de emoción misma que se interrelacionan con la motivación, el aprendizaje y la cognición, mientras que Pluthick (en Varela, 2004) establece la existencia de ocho emociones primarias: alegría, aceptación, miedo, sorpresa, tristeza, asco, ira y anticipación. Sus combinaciones dan lugar a las emociones secundarias: amor, sumisión, pavor, decepción, remordimiento, desprecio, ansiedad, optimismo. Varela (2004), define la ansiedad como el trastorno psicológico más común, seguido de la depresión y el abuso de alcohol y drogas, la ira y la felicidad son las emociones primarias que mayormente intervienen en la generación de la ansiedad. Davidson & Dreher (2003), distinguen entre la ansiedad saludable y la perjudicial, haciendo énfasis en que la ansiedad saludable es positiva en el sentido de que impulsa a las personas a cumplir sus objetivos o incluso a ejercer acciones que pongan a salvo su vida. En contraste, la ansiedad perjudicial, provoca daños en el desempeño personal.

En la presente investigación de carácter exploratorio, básicamente son dos las teorías que sirvieron de eje de la investigación: Hipótesis del déficit de Codificación Lingüística o *Linguistic Coding Deficit Hypothesis (LCDH)* y Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras o *Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)*.

Hipótesis del déficit de codificación Lingüística.

La hipótesis del déficit de codificación lingüística o *Linguistic Coding Deficit Hypothesis (LCDH)*. Ganschow & Sparks (1991) explican que la codificación lingüística se refiere al uso del

lenguaje para codificar la información y tiene tres componentes: la codificación fonológica relacionada con la adquisición, procesamiento y aplicación de los fonemas y la fonología de las palabras; la codificación sintáctica que es la adquisición de reglas para ordenar las palabras en el lenguaje y comprender la estructura de frases y oraciones; y la codificación semántica que resulta en la comprensión del significado de las palabras y su relación con los conceptos del lenguaje. Los autores realizaron un estudio exploratorio en donde a partir de la revisión de literatura construyeron un instrumento para identificar los problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras en alumnos tanto de preparatoria que ingresan a la universidad como de nivel universitario, quienes aunque mostraron excelente desempeño académico, estaban catalogados como alumnos con dificultades de aprendizaje pues les era difícil o aún más, imposible cubrir los requerimientos de lengua extranjera. El instrumento que denominaron *Foreign Language Screening Instrument*, se diseñó incluyendo preguntas con referencia al historial de aprendizaje de lenguas extranjeras; de desarrollo biológico y familiar; historia académica; dificultad para responder exámenes y tomar apuntes entre otros y se aplicó a ciento ochenta y cinco alumnos de un curso de español en una universidad de Estados Unidos. La naturaleza de la discapacidad lectora basada en el lenguaje, propuesta por Vellutino & Scanlon (en Ganschow & Sparks, 1991), la explicaron argumentando que las dificultades fonológicas mostradas por los participantes están fuertemente vinculadas con dificultades mostradas al aprender a leer y a escribir en la lengua nativa, es decir en aspectos de fonología y sintaxis. Ganschow & Sparks (1991), y recomendaron al docente en cuyo grupo identifique este tipo de problemática cualquiera de las alternativas siguientes: conceder más tiempo a aquellos alumnos con éste déficit para resolver un examen; que las respuestas al examen se den de diferente manera al incluir alguna evaluación oral o individual con el instructor; practicar ciertas estrategias docentes como puede ser escribir al mismo tiempo de hablar para que el alumno tenga ambos tipos de señales; proveer instrucción directa al alumno para que aprenda vocabulario, fonología y las reglas gramaticales del lenguaje.

Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman & Patton (1992), corroboran que existe una relación entre los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera y aquellos experimentados al aprender la lengua nativa, luego de realizar un estudio con sesenta y cinco alumnos de primer semestre inscritos en cursos de lengua extranjera de 7 preparatorias ubicadas en Ohio, Cincinnati y Maryland. Los alumnos de esas 7 instituciones dieron respuesta al instrumento diseñado en un estudio anterior por Ganschow & Sparks (1991), denominado *Foreign Language Screening Instrument* y que determina si existe un factor de riesgo al estudiar una lengua extranjera, se predice si el alumno tendrá éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras específicamente en lectura, escritura, ortografía en inglés apoyando la teoría LCDH. El instrumento se aplicó durante clase de idiomas, dentro de las tres primeras semanas del semestre, los que evidenciaron problemas en la capacidad de sostener una conversación, articular el lenguaje o la comprensión de oraciones extensas, fueron invitados a participar. Sparks et al. concluyeron que los alumnos en riesgo de tener dificultades en el aprendizaje del inglés pues según la teoría LCDH, tuvieron problemas de fonología al aprender su lengua nativa, pero además afirman que no es conveniente que se les enseñe mediante métodos comunicativos. Éstos alumnos requieren de métodos de enseñanza del inglés directos en los que se enseñe la fonología y sintaxis presentados utilizando métodos multisensoriales (lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral al mismo tiempo), con lo que podrían incrementarse las habilidades metalingüísticas. De otra forma, éstos alumnos mostrarán: falta de sensibilidad a la estructura del habla y el sonido de la lengua; dificultad para articular el idioma; problemas para encontrar las palabras necesarias para comunicarse o estructurar oraciones largas y por ende para sostener una conversación (Sparks, et al.).

De acuerdo con Liberman (1982) y Wallace (1984), (en Sparks et al.), las deficiencias del aprendizaje de una lengua extranjera emergen de dificultades en el aprendizaje de la lengua nativa, específicamente de escritura y expresión oral. Los desfasamientos y desórdenes del lenguaje en la etapa preescolar ocasionan problemas posteriores en la lectura, escritura y

ortografía del inglés. Sparks, et al. proponen la existencia de un vínculo entre las dificultades para aprender un idioma extranjero con deficiencias en uno o más componentes lingüísticos: fonología, sintaxis, morfología y/o semántica al encontrarse con alumnos con dificultades para aprender una segunda lengua, pero brillantes en otras materias y que aparentemente no presentaron deficiencias en su lengua nativa. Estos alumnos desarrollaron un sistema de estrategias para cubrir su déficit en la codificación lingüística del idioma nativo, sin embargo cuando se trató de cubrir un déficit en un sistema que no les es familiar como el caso de un segundo idioma, esas estrategias quedan bloqueadas ocasionando que emerjan los problemas de aprendizaje. Los problemas de fonología, que influyen en la capacidad para distinguir sonidos: fonética como tal y la asociación de sonidos y símbolos surgidos durante el aprendizaje de la lengua, afectan aptitudes tales como el *spelling* o deletreo y hasta la memorización del significado de los dibujos en *flashcards* o tarjetas ilustradas para el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera. Humes-Bartlo (citado en Ganschow & Sparks, 2001), reportan que los alumnos capaces de aprender un segundo idioma más rápidamente lo hacen pues poseen habilidades de producción oral y escrita en su lengua nativa mucho más desarrolladas.

Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras.

En el ámbito educativo en ocasiones, algunos alumnos obtienen brillantes resultados en materias como ciencias y sin embargo muestran un bajo desempeño en lenguas extranjeras, incluso pueden presentar palpitaciones, sudoración, tensión, temblor y hasta bloqueo mental al momento de iniciar actividades en el aula de lenguas extranjeras. Esto es lo que Horwitz, Horwitz & Cope (1986), definen como un tipo de ansiedad limitada a un proceso, en este caso, de lenguas extranjeras, en psicología se le denomina ansiedad específica. Los discentes que padecen este trastorno tienen impedimentos para desarrollar la comprensión auditiva y la producción oral; un discente ansioso tanto puede olvidar lo que conoce del idioma como puede estudiar en exceso, provocando ansiedad sin límite. La ansiedad en el aula de lenguas

extranjeritas es una teoría desarrollada por Horwitz, Horwitz & Cope (1986), y se relaciona con: la aprehensión en la comunicación por su énfasis en la interacción personal, la ansiedad ante los exámenes y el temor a ser juzgado negativamente en el grupo.

Horwitz, Horwitz & Cope (1986), desarrollaron una escala que mide la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras o *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* y que aplicaron en la tercera semana de clases, los resultados obtenidos mostraron que los alumnos con niveles mayores de ansiedad, temen más a hablar en inglés. Los alumnos ansiosos consideran que si se les dirige en inglés no comprenderán y vinculan el problema estrechamente con la aprehensión comunicativa y se considera a sí mismo incompetente, se muestra temeroso de cometer errores. Para los creadores de esta teoría, la ansiedad es una seria combinación de creencias, percepciones y sentimientos que surgen en respuesta a la experiencia en el aula de lenguas extranjeras. Como una consecuencia grave de este problema, los jóvenes universitarios que sufren esta ansiedad específica por el estudio de la lengua extranjera, pueden incluso decidir posponer los cursos de idiomas hasta los semestres superiores, prácticamente en el momento en que están por graduarse o peor aún pueden limitar su selección de carrera buscando evadir el aprendizaje de idiomas como requisito.

MacIntyre & Gardner (1991), realizaron un estudio para encontrar la relación entre la ansiedad de lenguas, otras manifestaciones de ansiedad y el procesamiento en la lengua nativa y una extranjera estudiada como segundo idioma. Estos autores hacen referencia a un estudio de Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (en MacIntyre & Gardner, 1991), quienes encontraron correlaciones negativas entre la ansiedad de lenguas y los exámenes estandarizados. MacIntyre & Gardner (1991), tomaron en cuenta dos factores al realizar este estudio: ansiedad de tipo general (que incluyó mediciones de ansiedad de la personalidad, ansiedad por los exámenes, ansiedad en computación y ansiedad en matemáticas) y por otro lado, la ansiedad de tipo comunicativa (incluyó escalas de medición de la aprehensión por la audiencia, ansiedad en clase de inglés, ansiedad en clase de francés y ansiedad en el uso del francés). De los

resultados obtenidos, se confirma que la ansiedad por lenguas, puede discriminarse con respecto a otro tipo de ansiedad y que los discentes con menores niveles de ansiedad cuando se comparan con sus compañeros ansiosos, tienden a aprender mejor, participan en dar respuestas en clase y son socialmente más activos en el grupo. La ansiedad en lenguas ocasiona una pérdida de memoria de corto plazo, la comprensión por ende sufrirá una merma, lo mismo que las habilidades de producción pues la ansiedad afecta el proceso de recuperación de la memoria de largo plazo.

Para Ganschow & Sparks (2001), concluyeron, luego de realizar una revisión de la investigación de las dificultades de aprendizaje y el estudio de una lengua extranjera, que existen además diferencias individuales que impactan el aprendizaje de un segundo idioma variables cognitivas y variables afectivas como la motivación, ansiedad, autoestima, tolerancia a la ambigüedad, toma de riesgos así como estrategias de aprendizaje que influyen en el desempeño discente afectando el aprendizaje de la lengua extranjera.

Gardner & MacIntyre (en Sparks & Ganschow, 2001) proponen cuatro diferencias individuales: la inteligencia, aptitud para el idioma, motivación y ansiedad situacional como parte de las variables actitud y motivación. La motivación a su vez tiene tres componentes: la actitud hacia el idioma, el deseo de aprender y el esfuerzo invertido en el aprendizaje.

Sparks & Ganschow (2007) realizaron un seguimiento a cincuenta y cuatro estudiantes de una escuela pública rural a lo largo de diez años, iniciando el estudio a una edad promedio de 6 años y terminando en promedio a los dieciséis años, edad en la que ya habían cursado 2 años de español, francés ó alemán en los grados equivalentes a tercero de secundaria y primero de preparatoria en Estados Unidos. El propósito esencial fue descubrir si al aplicar la escala FLCAS diseñada por Horwitz, Horwitz & Cope (1986), se medía la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras o las habilidades del lenguaje. Los alumnos respondieron a otros instrumentos para medir: las habilidades en la lengua nativa, aptitud para aprender lenguas extranjeras, suficiencia de la lengua extranjera, decodificación de palabras de una lengua

extranjera, ortografía de lenguas extranjeras además de llevar un registro de calificaciones de la clase de lengua extranjera. Se encontró una correlación con un examen estandarizado, el cual es un simulador llamado *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*, a través del cual puede predecirse si un alumno tendrá éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. El simulador se administró dos años después de que los alumnos iniciaron el aprendizaje del idioma mostrando que los alumnos con más baja ansiedad (FLCAS) mostraron los resultados más altos en la evaluación (MLAT). Aún más, encontraron una alta correlación entre las habilidades en el idioma nativo y las aptitudes para el aprendizaje de las lenguas y concluyeron que la ansiedad en el alumno respecto a un idioma extranjero está relacionada con las habilidades de aprendizaje de su idioma nativo. En otras palabras, si las habilidades de lectoescritura se desarrollaron favorablemente en el idioma nativo del alumno, es prácticamente seguro que el alumno desarrolle con éxito dichas habilidades en una lengua extranjera. El papel tan importante que juega la ansiedad en el desempeño en lenguas extranjeras, debe ser estudiado para tratar de clarificar si esa ansiedad proviene del meta conocimiento del nivel del inglés del alumno o bien por la naturaleza misma de la evaluación; si la ansiedad es producto de habilidades de lenguas débiles, más que debido a un bajo desempeño en clase de lengua extranjera, entonces el docente deberá incluir dentro de sus estrategias además de las necesarias para combatir la ansiedad, aquellas para continuar con el curso desarrollando habilidades de lenguaje.

Torres (2001), realizó un estudio de tipo exploratorio de caso múltiple con tres docentes estudiantes de maestría que daban clases a alumnos con suficiencia de inglés limitada, luego de investigar sus estrategias de enseñanza, concluyó que el desarrollo de un idioma mejora el aprendizaje del otro puesto que son interdependientes y al dominar el uso de un sistema de significados para un lenguaje, simplemente se transfiere a otro. Cummins (en Torres, 2001), desarrolló el modelo lingüístico de dimensiones cruzadas en donde ubica metafóricamente en la parte superior de un iceberg las habilidades de comunicación básicas conectadas al

entendimiento conceptual y lingüístico ubicado en el fondo. Sostiene que el uso activo del idioma nativo es una manera efectiva de sentar las bases para el aprendizaje y dominio de un segundo idioma.

Por otro lado, Meschyan y Hernández (2002), fundamentan sus conclusiones en la hipótesis LCDH: el aprendizaje de un segundo idioma se fundamenta en la habilidad fonética y ortográfica del idioma nativo. Mencionan que un entrenamiento en la relación sonido-símbolo en el idioma nativo se traduce en facilitar el aprendizaje de un segundo idioma.

El impacto de las variables no cognitivas en el aprendizaje de idiomas no queda claro aún, McCollum (2003), estudia dos constructos más: la auto-eficacia y el aprendizaje orientado a metas relacionados al logro del aprendizaje de idiomas. El concepto de auto-eficacia se refiere a qué tanto se sabe el alumno capaz de ser organizado y de tomar cursos de acción para alcanzar objetivos. El aprendizaje orientado a metas, implica el desarrollo de competencias más allá del material aprendido y la creencia de que cada quien controla sus propios logros. Ambas variables se correlacionaron con las notas obtenidas en clase, encontrando una mayor correlación entre estas y la auto-eficacia, por lo que se considera que permite predecir notas. Por otro lado, Broadfoot (2005) diseñó el Inventario del Aprendizaje Vitalicio Efectivo o *The Effective Lifelong Learning Inventory* (ELLI). En éste, menciona siete dimensiones del aprendizaje: cambiar y aprender; dar significado; curiosidad crítica; creatividad; relaciones de aprendizaje; consciencia estratégica y resistencia. El inventario, altamente subjetivo, examina cómo se sienten los estudiantes acerca de su aprendizaje en un contexto dado, diferenciando a alumnos eficientes, comprometidos y energéticos, de aquellos que son pasivos, dependientes y frágiles. Se definen las categorías genéricas y componentes específicos del poder del aprendizaje (*learning power*): autoestima, autocontrol, disposición para el aprendizaje, orientación a metas y estilos de aprendizaje además de seguridad, colaboración, curiosidad crítica y creatividad centrales al aprendizaje. El inventario ELLI puede consultarse en línea gratuitamente para que el discente pueda identificar el poder del aprendizaje que se posee.

Brown (2001), indica que el idioma nativo interfiere en el aprendizaje de un segundo idioma como es notorio que suceda en los niveles básicos pues el discente asume que el segundo idioma opera como el suyo, especialmente en el orden que asigna a las palabras en una oración. El principio del efecto del idioma nativo, establece que no necesariamente emergen interferencias en la adquisición de un segundo idioma, presenta ambos efectos: el de interferencia y el de facilitar la comprensión y producción del nuevo idioma. Es recomendable aclarar a los alumnos que no siempre se encontrarán con el efecto de interferencia, es más bien necesario alentarlos a pensar en el idioma que se aprende evitando las traducciones.

La revisión de literatura presentada, permite reflexionar acerca de la importancia que cobran las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera y de la lengua nativa misma, al estudiar a través de otras investigaciones, el impacto de la ansiedad en el aprendizaje de inglés y en el desempeño discente en la evaluación estandarizada en otros países.

La revisión de literatura de la presente investigación ha traído a la luz diversos problemas de investigación, que aunque no son el objeto de este estudio, constituyen oportunidades para dar continuidad y hacer aportaciones en la investigación educativa: dominio del inglés de la planta docente, es de primordial importancia que sobre todo la producción oral no sea una limitante en el aula de idiomas; el uso y la relevancia que se le da en cada institución a la puntuación que el discente obtiene en una evaluación estandarizada de inglés, es claro que todo lo concerniente a ello puede a su vez desencadenar ansiedad en el discente de lenguas; la carencia de escalas que midan en universitarios mexicanos la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras y la identificación de problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 3.

Planteamiento del Problema y de la Naturaleza del Trabajo de Investigación.

En este capítulo se plantean los objetivos tanto general como particular del problema que se investigó. Se enuncia una pregunta de investigación y cuatro preguntas subordinadas. Por otro lado, con fundamento en la revisión de literatura, en donde se integraron una serie de teorías e hipótesis respecto a la ansiedad en el aula de lenguas, se enfatizan aquellas cuya importancia en el desarrollo de esta investigación es relevante.

Se establecen las variables que afectan a la investigación y la relación entre los constructos derivados de las teorías existentes hasta ahora. Los factores que dan origen a la ansiedad o a un estado de ansiedad que interfieren con la habilidad cognitiva para la apropiación, procesamiento y producción en otro idioma, se mencionan en este capítulo incluyendo la definición de términos clave. Se plantean las probables respuestas a las preguntas de investigación. Finalmente se describe el marco contextual.

Planteamiento de los Objetivos

Objetivo General.

Esta investigación tuvo como objetivo explorar la psicopedagogía involucrada en la presentación de un examen estandarizado de inglés al estudiar el impacto de la ansiedad en el desempeño del discente en dicho examen, aprender a identificar al discente ansioso, así como aportar ideas básicas de autoayuda al discente.

Objetivo Particular.

Estudiar la manera en que la ansiedad en el discente universitario de diversos niveles de inglés, afecta su desempeño en la evaluación estandarizada del idioma.

Explorar la relación entre la ansiedad del discente en el aula de lenguas extranjeras, las deficiencias en la segunda lengua originadas por una probable dificultad en el aprendizaje de la misma y el resultado del examen estandarizado.

Aportar mediante los resultados obtenidos, una orientación al discente respecto a posibles acciones de autoayuda.

Establecer algunas estrategias mediante las cuales el docente de idiomas puede colaborar en disminuir la ansiedad del estudiante de lenguas extranjeras en clase.

Enunciado del Problema de Investigación

El problema de investigación se enuncia en la siguiente pregunta:

¿De qué manera se relaciona la ansiedad del discente de inglés de nivel universitario con su desempeño en una evaluación estandarizada del idioma?

Preguntas subordinadas

¿Cómo afecta el nivel de inglés del discente su estado de ansiedad y su desempeño al responder un examen estandarizado?

¿Cuál es la relación entre el tipo de ansiedad y la habilidad lingüística directamente afectada?

¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen el grado de ansiedad del discente?

¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen la autoestima del discente?

Definición de términos clave

1. Inglés estandarizado. Idioma en el que permanecen características unificadas (Crystal, 2002).

El lenguaje escrito, de acuerdo con Ur (2002), es entendible universalmente, mientras que el lenguaje oral es más susceptible de adoptar expresiones regionales considerándose más difícil de estandarizar.

2. Examen estandarizado. Evaluación proporcionada por una instancia internacional que exige condiciones idóneas para su aplicación, cuando es calificada únicamente por esa instancia, esta última emite una boleta con la puntuación global obtenida. (Johnson & Johnson, 2002).
3. Propósito del examen estandarizado de idiomas. Universidades del extranjero de habla inglesa, someten a sus candidatos de nuevo ingreso a este tipo de exámenes con el propósito de conocer el nivel de suficiencia de inglés, para ubicarlos por niveles del dominio del idioma, e incluso como una aproximación de su desempeño académico. (Roemer, 2002).
4. Ansiedad. Factor emocional que Ormrod (2005) identifica como una forma de emoción que surge provocada por una excesiva motivación, como sucede al desear algo demasiado.
5. Tipo de Ansiedad. Las manifestaciones de ansiedad del discente pueden ser del tipo de personalidad, como característica propia o bien desarrollada por causas externas un ejemplo de ello es la ansiedad en el aula de matemáticas o de lenguas incluida la nativa (Sparks & Ganschow, 2007).
6. Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Foreign Language Classroom Anxiety Reacción por ansiedad específica provocada por las creencias, percepciones y sentimientos del discente en respuesta a la clase de lenguas extranjeras. Este tipo de ansiedad afecta las habilidades interactivas del idioma: producción oral y la auditiva (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).
7. Habilidades lingüísticas. La clasificación de las cuatro habilidades indispensables a desarrollar en el aprendizaje de idiomas es: destrezas receptivas que son escuchar y leer y destrezas productivas que son hablar y escribir (Johnson, 2008).
8. Competencias lingüísticas y dominio de un idioma. Cuando se domina un idioma, las competencias desarrolladas permiten al discente: combinar nuevas expresiones y recombinar formas para definir conceptos que no se han escuchado anteriormente;

representar ideas, eventos y objetos simbólicamente; y comunicarse en un nivel abstracto no solo en el contexto inmediato (Brown, 1973 en Pray, 2005).

9. Hipótesis de la Deficiencia de Codificación Lingüística (LCD Hypothesis). Las deficiencias en el aprendizaje del idioma nativo en uno o más de los códigos lingüísticos: fonética, sintaxis o semántica ocasionan deficiencias en un segundo idioma. (Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman & Patton, 1992). Esta hipótesis sostiene que es la lingüística y no la ansiedad lo que afecta el aprendizaje de un segundo idioma de los alumnos.

10. Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras (Foreign Language Classroom Anxiety)

Es un conjunto complejo integrado por la auto percepción, creencias, sentimientos y comportamiento relacionados al aprendizaje de idiomas en el aula, y que proviene del proceso de aprendizaje. El aprendizaje de un segundo idioma y el desempeño del alumno se ven afectados por el estado de ansiedad del mismo, que surge al enfrentarse al idioma (Horwitz, et. al., 1986).

Respuesta a las preguntas de investigación

Una generalización de los puntos hasta ahora revisados permite plantear una presunta respuesta a la pregunta de investigación:

Si la ansiedad es un aspecto negativo dentro de una situación de evaluación estandarizada, entonces altos niveles de ansiedad se presentarán asociados a resultados deficientes en la ejecución de la evaluación estandarizada.

En cuanto a los objetivos secundarios de la investigación se espera lograr:

- 1) identificar a los alumnos que experimenten ansiedad
- 2) orientar en su manejo al discente
- 3) orientar al docente de lenguas extranjeras para disminuir el impacto de la ansiedad al presentar un examen estandarizado de inglés.
- 4) aprender a diferenciar si la ansiedad proviene de deficiencias en el idioma o si es el tipo de ansiedad del aula de lenguas extranjeras

Marco Contextual

La situación educativa actual, en la que los alumnos de ciertas universidades mexicanas pueden optar por cursar un semestre de intercambio en el extranjero, demanda el dominio del idioma inglés según sea el caso. Se requiere entonces, que el alumno sea sometido a una evaluación del mismo a través de cuyos resultados pueda asegurarse el ingreso a la universidad.

La presente investigación se llevó a cabo en un campus de prestigiada universidad particular ubicado en el centro de la República Mexicana. Los alumnos de esta universidad pueden elegir participar en los programas de intercambio en el extranjero y si se trata de un país cuya lengua oficial es inglés en cuanto alcancen determinado puntaje en un examen estandarizado de inglés. Este requisito se extiende a nivel sistema ahora como de carácter indispensable para los alumnos graduandos a partir de diciembre del año 2010 de ahí la importancia de este estudio, en el que el desempeño en la evaluación estandarizada de inglés cuyos principales factores y variables a considerar se describen a continuación.

La edad de los participantes en el estudio fluctuó de manera natural a partir de los 17 años de edad sin límite superior. Algunas consideraciones relevantes contemplan el hecho de que los alumnos ya hayan cursado inglés en su historial académico ya sea en esta universidad o en otras instituciones previo a su ingreso; si el alumno ha tomado o no en otras ocasiones el examen estandarizado y/o cursado anteriormente el nivel de inglés en el cual el alumno está inscrito al momento de participar en el estudio.

El examen estandarizado que se aplica en la institución sede, es el que se conoce como *Test of English as a Foreign Language (TOEFL paper based test)*, cuyas características se han descrito en el capítulo anterior. El formato que se aplica, debe responderse con lápiz sobre una hoja de respuestas por ser la versión en papel. Las habilidades examinadas son: comprensión auditiva, gramática y estructura y comprensión de lectura.

En la primera sección correspondiente a la evaluación de la comprensión auditiva, el alumno responde a un total de 50 preguntas de las cuales 30 siguen a una conversación corta, 6 preguntas corresponden a 2 conversaciones largas y las últimas 14 preguntas corresponden a 3 grabaciones tipo conferencia, el formato de las preguntas es de opción múltiple. La segunda sección, gramática y estructura, pide al alumno responder a un total de cuarenta 40 preguntas, en las 15 primeras mediante el análisis de respuestas de opción múltiple, se debe elegir la respuesta que mejor completa un enunciado. En las preguntas restantes, el evaluado debe identificar un error gramatical de cuatro palabras o grupos de palabras que se encuentran subrayadas en cada oración. La última sección, de lectura de comprensión, presenta cinco textos con un total de cincuenta preguntas de formato opción múltiple.

Los alumnos de la institución sede dan respuesta a un examen estandarizado *TOEFL* en diversas ocasiones independientemente de la carrera que cursen. En primera instancia presentan un examen de ingreso seguido de un examen diagnóstico al iniciar el semestre en curso, y un examen TOEFL por cada parcial finalizando el semestre con una evaluación del mismo tipo de cuya puntuación obtenida dependerá que se pueda inscribir en el siguiente nivel de inglés. Este esquema tiene como propósito familiarizar al alumno con el formato y conozca lo que es contestar un examen bajo la presión del tiempo previo a la presentación del examen final de nivel de inglés.

De acuerdo con Johnson y Johnson (2002), la aplicación de un examen estandarizado de inglés en el plano nacional e internacional inclusive, cumple el propósito de proporcionar información comparativa acerca del desempeño de un individuo con respecto a otros de la misma edad. Para que ésta sea una medición comparable, deben mantenerse bajo control la mayor cantidad de variables posibles durante la aplicación del examen. Los resultados de estos exámenes estandarizados deben interpretarse de acuerdo a las necesidades de cada institución.

El nivel de inglés del alumno, se hace corresponder con el puntaje alcanzado en el examen estandarizado para su ubicación en alguno de los diversos cursos que la institución considera apropiados. En los alumnos de niveles avanzados, la puntuación alcanzada bien puede constituir el pase para que el alumno estudie otro idioma, o bien para cubrir los requisitos de graduación de licenciatura. Esto se definió siguiendo la línea de algunos investigadores como Huff (2003), quien presenta un estudio en donde establece la relación entre las competencias del alumno es decir, aquello que el alumno es capaz de hacer, y la puntuación obtenida en el examen.

Las carreras ofertadas en esta institución, incluyen como mínimo un curso en inglés avanzado por lo que aun si el alumno no tiene planeado un intercambio, es menester que tenga un nivel del conocimiento del idioma que le permita tener un rendimiento y aprovechamiento adecuados en su desempeño profesional. Por el momento, la habilidad de producción oral no es un requisito de graduación para los discentes de esta institución educativa y sin embargo, no por ello dejan de evaluarla los profesores en clase, al conocer lo que para Pray (2005), representan las habilidades cognitiva y verbal como constructos de la suficiencia en la producción oral en una lengua extranjera.

CAPÍTULO 4.

Método.

Descripción General del Método

El anhelo de apoyar al alumno universitario mexicano en su imperiosa necesidad de demostrar el dominio del idioma inglés, dio lugar al presente estudio de caso de tipo exploratorio así denominado por Hernández, et al. (2006), cuando el tema investigado no ha sido abordado con anterioridad o cuando la investigación previa demanda cierta continuidad. El cúmulo de emociones se investigaron enfocadas al impacto de la ansiedad tanto en el aprendizaje del inglés y autoestima del discente, así como en su desempeño en la evaluación estandarizada, estricto requisito de graduación en algunas instituciones Mexicanas de nivel superior.

El estudio realizado se ajusta de manera ideal al enfoque cualitativo tal y como Giroux & Tremblay (2004, p. 39) apuntan:

Los partidarios del enfoque cualitativo creen en realidad que el comportamiento de los seres humanos está determinado, sobre todo, por el sentido que dan a una situación. En consecuencia, según ellos, la comprensión suele ser el mejor propósito para explicar los actos de los individuos.

Es así como con el propósito de obtener la descripción de las emociones y experiencias vividas por los sujetos de estudio incluyendo el registro de una pequeña parte de sus historias de vida, se llevaron a cabo observaciones y sondeo o censo con cuestionario y entrevistas como conlleva el método de encuesta, método de investigación elegido con fundamento en el criterio de Giroux & Tremblay (2004).

Para realizar las observaciones de los participantes como discentes de inglés, no se buscó una muestra representativa y se dio prioridad al hecho de que éstas se llevaran a cabo en un ambiente natural que favoreció la interpretación correcta del significado que cada uno de los participantes otorgó a los eventos estudiados, ello constituyó una realidad, subjetiva claro está. De vital importancia es enfatizar que no se buscó la generalización de manera probabilística a la comunidad universitaria sede de este estudio fenomenológico, en contraste, los esfuerzos se enfocaron en comprender a los discentes y su contexto mediante la aplicación

de los instrumentos cuya información, se transformó en datos que se vaciaron en matrices para llevar a cabo la triangulación y visualizar las interpretaciones de cada sujeto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participantes

Este estudio de caso de tipo exploratorio y carácter fenomenológico se llevó a cabo con un grupo de discentes del semestre enero mayo de 2010 en uno de los campus de una universidad particular ubicado en el centro del país. Los participantes conformaron una muestra de ninguna manera representativa del total de la población universitaria, consistente en 32 discentes inscritos en cursos de Inglés Remedial a cargo de quien realizó la presente investigación, hecho que facilitó en primera instancia que se charlara con cada grupo de manera particular para extender la invitación a participar en el estudio, y en segundo lugar, garantizó el hecho de que las observaciones continuas se llevaron a cabo en un entorno natural de aprendizaje. Cabe mencionar que la investigación arrancó con 32 participantes, sin embargo algunos de ellos se dieron de baja de los cursos en diferentes tiempos y por diversas razones por lo que no todos los que iniciaron dieron respuesta a todos los instrumentos.

Tres grupos de estudio se conformaron: nueve discentes del grupo uno de Remedial 1 de los cuales seis son mujeres, 11 del grupo dos de Remedial 1 de los cuales tres son mujeres y 10 del grupo de Remedial 2 de los cuales cinco son mujeres, quienes expresaron su consentimiento para colaborar en el estudio mediante el uso del formato correspondiente (ver Apéndice E).

Es importante resaltar que aproximadamente la mitad del grupo emigró de otros estados de la República y que una cuarta parte de los participantes son de la capital del estado, la otra cuarta parte viajó procedente de municipios de la entidad. La procedencia de los participantes es de gran importancia pues según los resultados de la encuesta inicial de sondeo (ver Apéndice C), al menos uno de los participantes cursó estudios de educación media superior por lo menos un ciclo escolar, en una institución bilingüe, lo que queda claro pues no fueron

egresados de la preparatoria de la institución sede de esta investigación y cursar inglés remedial al momento de llevarse a cabo el estudio; muy pocos tienen familiares en el extranjero y más de la mitad del grupo tiene por lo menos un familiar que sí entiende inglés. Para todos los participantes les queda clara la importancia que tiene el inglés en la actualidad y muestran interés en aprenderlo, una participante expresó su enfado por la poca importancia que se le da al inglés en las escuelas oficiales de nuestro país. Casi una cuarta parte del grupo de participantes no presentó examen de ingreso; otra cuarta parte expresó que dicho examen fue su primer contacto con un examen estandarizado como el que se aplica en la institución sede y describió el evento como sumamente estresante pues no sabían ni cómo se respondía, no entendían para qué les habían dado tantas hojas, tuvieron que aprender observando a sus compañeros.

Instrumentos

Los instrumentos aplicados se describen a continuación indicándose, para el caso en que corresponda, el apéndice en el que se localiza el formato correspondiente. El diseño en su mayoría se fundamentó en la revisión de literatura en donde varios de los estudios consultados mencionan la importancia de consideraciones del tipo: historia familiar y académica, dificultades en etapas escolares previas incluyendo el aprendizaje en la lengua nativa, etc. La escala *Foreign language classroom anxiety scale* y el anxiómetro se adaptaron del original simplificando el vocabulario en algunos reactivos para evitar dudas en su interpretación sobre todo en la escala (FLACS) y no afectar su validez. Los permisos para usar ambos instrumentos se encuentran en la sección de apéndices (ver Apéndice G).

1. Examen diagnóstico TOEFL versión *paper based*. Evaluación estandarizada diseñada por un organismo especializado internacional utilizado para medir el nivel de inglés del evaluado proporcionado por la dirección del departamento de lenguas de la institución sede. Las puntuaciones son calculadas siguiendo las normas de tal organismo, las acciones o

criterios que se tomen derivadas de la puntuación obtenida quedan a criterio de quien los establece.

2. Cuestionario auto administrado sobre lengua nativa. Los antecedentes respecto al aprendizaje de la lengua nativa del discente quedaron plasmados en este cuestionario de 7 preguntas que identifica la facilidad del participante para aprender a leer, escribir, ortografía y redacción mediante una escala Likert. Describe al mismo tiempo, el grado de satisfacción vivida al momento de aprender a leer y escribir (ver Apéndice A).
3. Entrevista de opinión y descripción de habilidades. La cual explora la opinión de los participantes respecto a: la importancia que desde su punto de vista tiene el aprendizaje de inglés; la capacidad de concentración del alumno al momento de resolver el examen estandarizado; el número de exámenes TOEFL que ha respondido; la puntuación mas alta que ha logrado y finalmente el autoconocimiento del discente respecto a sus fortalezas y debilidades en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés quedaron al descubierto al aplicarse esta entrevista (ver Apéndice B).
4. Entrevista inicial de sondeo. Al realizar la entrevista, se generó un esquema global respecto al tipo de relación y contacto que tuvo cada discente con el inglés desde pequeño hasta antes de convertirse en un participante de esta investigación. Algunos datos de relevancia que también emergen de esta entrevista son nacionalidad y ascendencia, la existencia de familiares en Estados Unidos o bien el haber recibido educación bilingüe de pequeño, se confirma a su vez si el discente respondió un examen de ingreso y en caso de que lo hubieses presentado, se conocieron tanto las emociones antes, durante y después de la aplicación así como el resultado del mismo (ver Apéndice C).
5. Foreign language classroom anxiety scale and anxometer. Escala Likert que consta de 33 reactivos mediante los cuales se conocieron las emociones de los alumnos en clase de inglés como resultado, se develó la importancia que para cada discente tiene la opinión que sus compañeros tenían acerca de su nivel de inglés y por ende de su desempeño en

clase. Por otro lado, se pidió al discente definir el grado en que se ven afectadas las habilidades que implican relaciones interpersonales como son la producción oral y la comprensión auditiva y el grado en que la ansiedad afecta su desempeño en los momentos de responder una evaluación (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). El uso de esta escala se incluyó en este estudio por la importancia que tiene y que aún se reconoce en la actualidad como uno de los instrumentos que arrojan datos sobre la ansiedad del alumno de idiomas. MacIntyre & Gardner (1991), publicaron el anxiómetro como un instrumento que permite la medición de la ansiedad del discente de clase de francés al momento de responder a un examen estandarizado. Ambos instrumentos se integraron en uno solo para aplicarse en esta investigación, una vez piloteados se adaptaron para evitar que el vocabulario de la escala misma provocara ansiedad en el discente (ver Apéndice D). Los permisos correspondientes se tramitaron vía correo electrónico (ver Apéndice G).

6. Forma de consentimiento. La aplicación de este formato proporcionó al discente la explicación respecto a su participación en el estudio, especificando beneficios, obligaciones y compromisos si es que los hubo o no y si pudieron haber abandonado el proyecto si así lo hubiesen decidido. Se brindó la confianza por escrito de que los resultados obtenidos no serán publicados, que si lo fueran se mantendrían en el anonimato y que el participar o no fue una decisión voluntaria e independiente de la calificación en el curso. Se incluyeron los datos del investigador y asesor de investigación y se solicitó la firma de los participantes al calce del documento como constancia de aceptación de participación (ver Apéndice E).
7. Guía de observación discente en clase de inglés. La información acerca de la actitud y la evidente presencia de ansiedad discente en los grupos remediales a cargo de la investigadora, quedó registrada mediante el uso de este instrumento haciendo uso de

códigos de ansiedad, en 3 momentos diferentes con actividades de fonética, gramática y *spelling* (ver Apéndice F).

8. *Rubrics for the student speaking assessment.* La evaluación del desempeño discente en el aspecto de comunicación verbal se realizó mediante esta rúbrica en la que se calificó tanto la precisión en el uso del vocabulario como la fluidez al expresarse al llevar a cabo una presentación en clase. La rúbrica permite distinguir el uso del vocabulario y la pronunciación de la capacidad de comunicación y transmisión de ideas a la audiencia (ver Apéndice H).
9. *Student's attitude towards English interview.* Los discentes expresaron sus emociones respecto al examen estandarizado que presentaron, especificando la existencia o no de estrategias para resolver cada una de las secciones del mismo, permeando a su vez la actitud del discente hacia la evaluación misma. Al mismo tiempo, este instrumento tuvo la intención de provocar la reflexión y por ende mostró el grado de autoconocimiento que el alumno tiene de sus fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades y su capacidad para desarrollar o adquirir estrategias que le lleven a un mejor desempeño en la resolución del examen (ver Apéndice I).
10. *Student's skills interview.* Se aplicó la entrevista estructurada de habilidades que investiga a través de 9 cuestionamientos las habilidades del discente respecto al deletreo, aspectos de fonética y pronunciación enfocados a obtener una imagen clara de la importancia que el desarrollo de cada una de dichas habilidades representa para el discente. A su vez, el discente externó su opinión respecto la utilidad de vincular el inglés al español para facilitar el aprendizaje del idioma extranjero (ver Apéndice J).

La Tabla 1 presenta un concentrado de las características esenciales de cada instrumento: las categorías de análisis, la fuente de investigación y el instrumento de medición utilizado para la recolección de datos.

Tabla 1

Categorías de análisis, fuente de información e instrumento de medición

Categoría o Unidad de Análisis e indicador	Fuente de Investigación	Instrumento de Medición
Nivel de Inglés del Discente	Docente	examen TOEFL
<ul style="list-style-type: none"> • Principiante o pre-intermedio • Fortalezas y debilidades • Producción Oral 		entrevista de habilidades <i>interview on Attitude</i> entrevista Inicial <i>rubrics for speaking assessment</i>
Experiencia previa discente	Discente/Docente	
<ul style="list-style-type: none"> • Número de veces que ha presentado TOEFL • Puntuación obtenida 		entrevista de habilidades entrevista inicial <i>interview on attitude</i>
Dificultad para aprender lenguas		cuestionario de lengua nativa
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Nativa 	Discente	entrevista de habilidades <i>interview on attitude</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Extranjera 	Discente/Docente	<i>interview on skills</i>
Ansiedad en clase de inglés	Discente/Docente	
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad- en clase • Ansiedad por examen • Ansiedad por presión de contexto • Nivel de Ansiedad 		entrevista inicial <i>FCLAS and anxometer</i> guía de observación guía de observación
Actitud ante el inglés	Discente/Docente	
		entrevista inicial <i>FCLAS and anxometer</i> <i>interview on attitude</i> <i>interview on skills</i>

Procedimiento

Los instrumentos se pilotearon al finalizar el semestre agosto diciembre de 2009 en alumnos de diversos niveles de desempeño incluidos el Remedial 1 y Remedial 2 obviamente no participantes en el estudio, con un doble propósito: asegurar la comprensión del sentido de las preguntas y evitar que el instrumento como tal sea motivo de ansiedad discente provocando un sesgo al responder los instrumentos. Debido a que los discentes que colaboraron a pilotear el instrumento, ya habían cursado el semestre completo, las entrevistas que respondieron los discentes en el mes de enero justo al inicio del semestre y del estudio, fueron diseñadas en español logrando salvaguardar la validez de los instrumentos. La aplicación de todos los instrumentos estuvo a cargo de la autora de la investigación.

La entrevista inicial debía llevarse a cabo antes de aplicar el examen diagnóstico, mismo que de acuerdo a las normas del departamento de lenguas debe aplicarse en la primera semana del curso, tiempo que fue de utilidad para que la relación discente docente se tornara de más confianza y el discente se familiarizara con la pronunciación docente y el vocabulario necesario.

Con el propósito de mantener la validez del instrumento denominado *Foreign language classroom anxiety scale* en las preguntas 4, 8, 11, 15, 20 y 30 de la escala se reemplazaron las palabras *frightens, ease, upset, upset over, pounding* y *overwhelmed* por palabras o expresiones más sencillas provenientes del vocabulario con el que el discente ya se había familiarizado al momento de contestar la escala mediante actividades de aprendizaje diseñadas previamente para tal fin. La investigación implicó para el discente analizar las emociones y vivencias correspondientes a la evaluación estandarizada de ingreso o de semestres anteriores. En lo que toca a la evaluación del primer periodo parcial, posterior a este examen es que se aplicó el instrumento FCLAS.

Fue en la tercera clase del semestre que se aplicó un examen diagnóstico *TOEFL* con el fin de verificar los niveles de inglés de los grupos en general pues ello es un requisito

departamental e institucional. Al aplicar la evaluación diagnóstica en la primera semana de clases, si se diera el caso de que algún discente lograra una puntuación que sea más alta que la necesaria para el nivel inmediato superior al que está inscrito, sería factible pues el sistema aun admite cambios.

Al finalizar la segunda semana de clases, se hizo la invitación a los discentes de los niveles Remedial 1 y Remedial 2 a participar en el estudio mediante charlas informativas en donde se expusieron las intenciones y propósitos de realizar el estudio. Los alumnos interesados recibieron el formato de consentimiento, lo leyeron detenidamente, hicieron las preguntas que aclararon sus dudas y firmaron al calce del formato de consentimiento para evidenciar su aceptación (ver Apéndice E). El manejo de tiempos descrito, dio oportunidad a que los procesos de altas, bajas, reubicaciones de nivel de acuerdo a los resultados de examen diagnóstico *TOEFL* sucedieran y que las inscripciones tardías se completaran por lo que la mayor cantidad de alumnos posible recibieron la invitación a formar parte de la investigación. La entrevista inicial fue el instrumento que se aplicó a los participantes luego de que aceptaron su participación (ver Apéndice C).

Al inicio de la siguiente semana los discentes dieron respuesta al cuestionario sobre lengua nativa (ver Apéndice A). A lo largo de esta tercera semana de clases, se realizaron las primeras dos observaciones y se registraron en el formato correspondiente (ver Apéndice F). Con el propósito de identificar los aspectos lingüísticos que se dificultan en los discentes, se diseñaron tres actividades, aplicándose en esa tercera semana las correspondientes a fonética y gramática.

a. Fonética. Se pidió a los alumnos que clasificaran el alfabeto de acuerdo con los sonidos de las letras en alguna de las columnas que correspondiesen al sonido de las letras como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.
Ejercicio de fonética.

<i>Train</i>	tree	egg	bike	phone	boot	car
A H	B C D E	F S	I Y	O	Q U	R
J K	G L M	X Z			W	
	N P T V					

b. Gramática. Luego de que los discentes definieron la función de los adverbios en inglés y dieron ejemplos, se les pidió resolver un ejercicio en donde los alumnos debieron encerrar en un círculo el adverbio en diez oraciones, trabajando en grupos colaborativos de 4 alumnos. El criterio para formar los grupos, fue únicamente la cercanía entre sus lugares en clase.

c. *Spelling*. A través de un juego se pidió que se deletrearan algunas palabras. Se registró el comportamiento en el formato respectivo (ver Apéndice F).

Al finalizar la tercera semana de clases, la entrevista de habilidades tuvo lugar, el alumno indicó sus fortalezas y debilidades en orden decreciente respecto a las cuatro habilidades y el uso de la gramática en inglés (ver Apéndice B).

Posterior a la resolución del primer examen parcial, un día después se aplicó la entrevista *Interview on attitude*, la descripción en orden decreciente de las cuatro habilidades y de la gramática en inglés confirmó las fortalezas y debilidades del discente quien explicó la existencia o no de una estrategia a seguir al resolver cada parte del examen *TOEFL* (ver Apéndice I).

A lo largo de la última semana de enero, se llevó a cabo la evaluación verbal. La lectura de un audio libro en inglés de libre elección dio pie a un reporte del libro y diseño del apoyo visual para la evaluación oral mediante la rúbrica diseñada para tal efecto (ver Apéndice H).

Los participantes dieron respuesta al *Foreign language classroom anxiety scale and anxometer* (ver Apéndice D). Una vez entregados los resultados del examen, se entrevistó por última vez al discente aplicando el instrumento *Interview on skills*, se conocieron aspectos

relacionados con fonética, pronunciación y *spelling* (ver Apéndice J), también se llevó a cabo la actividad de *spelling*.

De cada uno de los instrumentos aplicados se realizó una codificación y vaciado en matrices por categorías para facilitar la manipulación de datos contenidos en la información recolectada. Posteriormente se procedió a su triangulación para validar la justeza de los datos y pasar a contrastar con las teorías reportadas en la literatura (Giroux y Tremblay, 2004).

CAPÍTULO 5

Resultados

En este capítulo, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos de medición del estudio que se codificaron y vaciaron en matrices para facilitar su análisis y triangulación. En el presente capítulo, no se lleva a cabo la interpretación y discusión de resultados, es justamente una presentación ordenada de los mismos, que permite en el siguiente capítulo un análisis objetivo así como la realización de inferencias.

Examen estandarizado de inglés.

Los resultados que se presentan en la Tabla 3 muestran el número de alumnos cuyos puntajes son menores a los marcados en la cabeza de cada columna, la puntuación promedio obtenida en el examen diagnóstico tipo TOEFL por grupo, así como los estándares de ubicación de la institución.

Tabla 3.
Puntaje en el examen diagnóstico en los grupos de estudio

<u>Grupo</u>	<u>Número de alumnos con puntaje menor a:</u>			<u>Promedio de grupo</u>	<u>Escala interna</u>
	<u><400</u>	<u><450</u>	<u><480</u>		
Remedial 1	4	4	1	401	<400
Remedial 1	4	3	4	414	<400
Remedial 2	3	5	2	420	<450

Por otro lado, un análisis minucioso del desempeño discente en base al número de aciertos por sección del examen, permite conocer que en ambos grupos de Remedial 1, para nueve alumnos por grupo la comprensión lectora es su fortaleza, mientras que en Remedial 2, la fortaleza es la misma habilidad pero desarrollada por siete alumnos únicamente. En los tres grupos la debilidad es la comprensión auditiva: en 14 alumnos de los dos grupos de Remedial 1 y cinco de Remedial 2. Cabe recordar que las secciones incluidas en el examen TOEFL son: comprensión auditiva, gramática y estructura, y comprensión lectora, no se evalúa la producción oral.

Entrevista inicial de sondeo.

Con respecto al análisis de las condiciones objetivas de existencia, se encontró que el total de participantes son mexicanos, 24 son menores de 20 años y uno de ellos asistió a una escuela bilingüe antes de su ingreso a la institución sede; algunos han viajado a Estados Unidos para visitar a familiares que entienden inglés pero no lo dominan mientras que, una cuarta parte menciona no tener familiares que sepan inglés. El grupo coincide respecto a la importancia del aprendizaje y dominio del inglés al opinar que tanto a nivel internacional como nacional y personal, es importante aprender inglés como superación y a largo plazo lo será para conseguir un mejor empleo; la mayoría manifiesta que el inglés se aprende estudiando y que se requiere tiempo de contacto con el idioma para dominarlo pronto.

La mitad de los participantes, no realizó examen de ingreso, por inscripción tardía o porque ellos no se presentaron; quienes sí lo presentaron expresaron que su estado mental antes, durante y después del examen de ingreso fue malo, que desconocieron cómo contestar; no tuvieron idea de lo que debían hacer; no entendieron que había una hoja de respuestas, aprendieron observando lo que los demás hacían; el estado de ansiedad estuvo al máximo impedimento de la comprensión de las instrucciones aun en español.

El período de espera entre la fecha del examen de ingreso y la de notificación de aceptación, fue de nerviosismo, impotencia o coraje al darse cuenta del escaso conocimiento del inglés, existió una sensación de incompetencia y el ambiente externo en la evaluación se calificó como tranquilo. Las puntuación obtenida al ingresar rige la ubicación discente por nivel de inglés lo que es un factor conocido aunque no recuerdan con exactitud el puntaje obtenido y desconocen cuál de las 4 habilidades es su fortaleza y cual su debilidad.

Entrevista de opinión y descripción de habilidades.

Los participantes entrevistados consideraron en su mayoría que aprender inglés es indispensable, se ha dado respuesta hasta a 13 exámenes TOEFL y el rango del puntaje obtenido es de 375 a 550. Existe una consciencia respecto a las habilidades más desarrolladas:

la comprensión lectora y las menos desarrolladas: producción oral y comprensión auditiva; y respecto a la necesidad de concentrarse durante la evaluación. La mayoría del grupo menciona estar muy satisfechos en clase de inglés, los insatisfechos reconocen la necesidad de desarrollar hábitos de estudio en la materia.

Cuestionario auto administrado.

De 30 discentes que respondieron el cuestionario, nueve consideraron que estudiar español resultó difícil, para uno de ellos el proceso por el que pasó para aprender a leer y escribir le dejó muy insatisfecho y menciona que obtuvo bajas notas en ortografía calificando de alto grado de dificultad el aprendizaje de su idioma nativo; el resto respondió haber obtenido notas desde buenas a excelentes en la materia de español.

Guía de observación discente en clase de inglés.

La observación disimulada no participante se llevó a cabo durante la resolución de tres tipos de actividades: fonética, gramática y *spelling*. La actividad relacionada con fonética, presentó mayor incidencia de ansiedad desde el inicio, sin embargo más de la mitad de los participantes denotaron estar relajados minutos más tarde. La actividad colaborativa enfocada a la gramática, provocó reacciones de indiferencia debido a que el bajo nivel de inglés impidió comprender las instrucciones y el texto; la ansiedad se manifestó en dos participantes con sudoración visible. Existió una marcada diferencia entre los grupos de Remedial I uno con el Remedial II en cuanto a las manifestaciones de ansiedad: indiferencia y nerviosismo especialmente en la tercera actividad, en el desarrollo de las actividades de fonética y gramática el comportamiento en los tres grupos aparentemente se asemeja.

Rubrics for the Oral Student's Assessment.

En la evaluación parcial se incluyó la presentación de un proyecto: la lectura de un audio libro dio lugar a un reporte individual que se redactó en inglés y se presentó frente a grupo. En más de una ocasión las instrucciones fueron bien comprendidas y ejecutadas pero no existió la capacidad para expresar ideas en inglés ya sea por dificultades de pronunciación, carencia de

vocabulario o porque no se comprendió la lectura. Debido a la dificultad para comprender las ideas expresadas se prescindió de la evaluación. En el grupo Remedial 2 la evaluación de la producción oral fue posible aunque no todos los alumnos poseen la habilidad.

Student's skills interview.

La mayoría de los entrevistados externó que es fácil aprender inglés, que no se debe vincular al español, más de la mitad consideró tener habilidades para deletrear pero consideró difícil aprender fonética y que los símbolos utilizados en los diccionarios son difíciles de aprender y entender. La pronunciación la aprendemos modelando, aunque lograr una buena pronunciación se calificó como difícil. La actitud hacia el inglés se calificó por debajo de 7 por 3 discentes de 7 solo uno registró como malas sus notas en la materia.

Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Anxometer.

Debido a que en el diseño de esta escala se buscó detectar inconsistencias, se incluyeron reactivos similares que de contestarse honestamente, sin presiones y comprendiendo perfectamente la aseveración, las respuestas deben ser opuestas, entonces se concluye que se detectó el origen de un tipo de ansiedad.

Por ejemplo:

8. *I usually feel confident and relaxed during tests in my language class and I can talk to people without feeling nervous or anxious.*

21. *The more I study for a language test, the more confused I get.*

Ambas preguntas se incluyeron en la escala para conocer si la ansiedad del discente es originada por un examen de inglés. En el caso de la pregunta 8, si la respuesta es SA (*strongly agree*) es decir, totalmente de acuerdo significaría que el examen no es motivo de ansiedad y por ende la respuesta al ítem 21 debió ser SD (*strongly disagree*) totalmente en desacuerdo. La Tabla 4 presenta los reactivos agrupados de acuerdo al origen de la ansiedad contemplando tanto la respuesta de aceptación (totalmente de acuerdo) como la de rechazo (totalmente en desacuerdo), con lo que se facilitó dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla 4.
Agrupación de reactivos de la escala FLCAS ©Horwitz, 1986.

Causa de la ansiedad en el discente de lenguas extranjeras	Agrupación de reactivos y Respuesta	
	Totalmente de acuerdo SA y A de acuerdo	Totalmente en desacuerdo SD y D en desacuerdo
Producción Oral	1, 9, 27, 30,32	8,14,18
Preocupación por la opinión de los demás y autoestima	7, 13, 19, 20, 23, 24	25,27,31
Aprehensión por la comunicación	3,4,15,28,29,33	
Por la clase de inglés	6, 12, 16,17, 26,30	2,5,11,21,22,28
Por el examen de inglés	21	8
Por alcanzar el estándar requerido	10	

En la tabla 5 se muestra la proporción en la que se manifestó la ansiedad de inglés en los discentes participantes en el estudio, el porcentaje se calculó para cada grupo de Remedial 1 por separado, como grupos independientes y para el grupo Remedial 2. Las probables causas de la ansiedad siguen los criterios de agrupación de reactivos de la escala FCLAS, los porcentajes corresponden al total de discentes que dieron respuestas de aceptación (totalmente de acuerdo y de acuerdo) o rechazo (en desacuerdo o totalmente en desacuerdo). Es así como en el caso de la ansiedad ocasionada por la producción oral, la obligación de hablar en inglés en clase, se obtiene el total de alumnos que respondieron totalmente de acuerdo o de acuerdo a los reactivos 1,9, 27 y 30, 27 30, sumando este sub total al número de alumnos que respondieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en los reactivos 8, 14 y 18 catorce y dieciocho de la escala FCLAS ©Horwitz 1986.

Tabla 5.
Porcentaje de discentes que manifiestan ansiedad según FLCAS ©Horwitz, 1986.

Porcentaje de discentes por grupo de inglés remedial				
Causa de la ansiedad	Remedial 1			
	Remedial 1.G1	Remedial 1.G2	G1y2	Remedial 2
Producción Oral	26/80= 33%	35/80=44%	61/160=38%	26/80= 33%
Preocupación por la opinión de los demás y autoestima	24/90=27%	47/90=52%	71/180=39%	39/90=43%
Aprehensión por la comunicación	24/60=40%	33/60=55%	57/120=48%	35/60=58%
Por la clase de inglés	37/120=31%	48/120=40%	85/240=35%	53/120=44%
Por el examen de inglés	4/20=20%	5/20=25%	9/40=23%	4/20= 20%
Por alcanzar el estándar requerido	4%	5%	9%	9%

La Tabla 6 muestra los promedios obtenidos para cada grupo de inglés según lo expresado por los discentes en el anxiómetro.

Tabla 6. Valores promedio obtenidos del anxiómetro. ©MacIntyre y Gardner

Grupo de Inglés	Valor promedio en el anxiómetro
Remedial I G1	5 unidades
Remedial I G2	5.9 = 6 unidades
Remedial II	6.7 = 7 unidades

Student's attitude towards English interview.

Los discentes consideran que la profesora tiene interés en que aprendan inglés para apoyarles en su crecimiento personal, también manifestaron en las respuestas que dieron a este instrumento que no se sentían bien el día del examen y que esos sentimientos provocaron una actitud negativa hacia el mismo. Del grupo de discentes entrevistados la mayoría reconoció tener una estrategia clave para responder las tres secciones del examen TOEFL. Para la comprensión auditiva y gramática mencionaron que poner atención al vocabulario y la gramática es vital, mientras que para trabajar en la sección de comprensión lectora, se enfocan a leer las preguntas primero y entender el texto. El total de participantes, ha presentado más de un examen TOEFL, 5 discentes obtuvieron un puntaje menor a 400; 2 más obtuvieron un puntaje menor a 450 pero mayor a 400, mientras que otro discente obtuvo un puntaje menor a 500, uno más alcanzó menos de 550 y otro más rebasó los 550 puntos.

Por otro lado, con respecto a las habilidades y la percepción que los alumnos tienen acerca de su desarrollo, se encontró que de todo el grupo, ninguno considera tener la producción oral como su habilidad más desarrollada, al contrario consideran que es una debilidad a vencer. La comprensión lectora es la habilidad que la mayor parte del grupo considera más desarrollada seguida por igual de la comprensión auditiva y la gramática. Por último todos los discentes calificaron su desempeño en clase de inglés como bueno o regular.

Triangulación de Resultados

La triangulación de datos, de acuerdo con lo que Hernández et. al. (2006) y Giroux y Tremblay, (2004), indican es conveniente en una investigación cualitativa en donde se aplicaron diferentes instrumentos de colección de datos que al ser sometidos al proceso mencionado dan justeza y validez a los resultados. Previo a presentar la triangulación, es apropiado en este punto, recordar las preguntas de investigación que se plantearon en el capítulo 3 y que se transcriben a continuación.

¿De qué manera se relaciona la ansiedad del discente de inglés de nivel universitario con su desempeño en una evaluación estandarizada del idioma?

Preguntas subordinadas

¿Cómo afecta el nivel de inglés del discente su estado de ansiedad y su desempeño al responder un examen estandarizado?

¿Cuál es la relación entre el tipo de ansiedad y la habilidad lingüística directamente afectada?

¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen el grado de ansiedad del discente?

¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen el autoestima del discente?

La tabla 7 muestra la conjunción de la información que permitió la triangulación por categoría de análisis en el mismo orden de las preguntas de investigación.

Tabla 7. Conjunción de la información como apoyo para realizar la Triangulación de resultados.
Categorías de análisis, fuente de información e instrumento de medición

Categoría de Análisis	Fuente de Información	Instrumento de medición
Relación Ansiedad – desempeño en el examen estandarizado TOEFL		
❖ Puntaje en el examen	Docente	Examen estandarizado
	Examen Diagnóstico	
❖ Promedio de puntaje	Remedial 1 Remedial 2	
TOEFL por grupo	G1 G2	
	401 414 420	Diagnóstico
	Examen Parcial	
	411 435 439	Primer parcial tipo TOEFL
❖ Ansiedad por el examen estandarizado	Discente	FCLAS ©Horwitz,1986
	Remedial 1 Remedial 2	
	G1 G2	
	20 25 20	
❖ Promedio de ansiedad en anxiómetro	Discente- Docente	Anxiometer © MacIntyre & Gardner
	Remedial 1 Remedial 2	
	G1 G2	
	5 6 7	
❖ Estado físico y mental al contestar el examen	Discente	Entrevista inicial de sondeo
	Comentarios en la entrevista:	
	En mí había como un sentimiento de inferioridad y una gran decepción al darme cuenta que no sé nada. “Terror, nunca había hecho uno, no sabía ni qué hacer con las hojas de <i>listening</i> hasta que me di cuenta que ahí buscaban las respuestas”. “Presentar el examen es útil pues así sabes en que nivel andas y que tanto te hace falta practicar o estudiar”. “Me dolía todo el cuerpo, todos estaban tensos”. “Después del diagnóstico, como en el parcial ya sabía de que se trataba me di cuenta de que si sabía”.	

Ansiedad y desempeño TOEFL afectados por el nivel de inglés	Docente			
❖ Promedio de puntaje TOEFL por grupo				Examen estandarizado
	Examen Diagnóstico			
	Remedial 1		Remedial 2	Diagnóstico
	G1	G2		
	401	414	420	
	Examen Parcial			
	411		435	Primer Parcial tipo TOEFL
	G1	G2		
	5	6	7	Anxiómetro
Relación entre el tipo de ansiedad y habilidades afectadas				
❖ Producción Oral	Discente			FCLAS©Horwitz,1986
	Remedial 1		Remedial 2	
	G1	G2	Total	
	33	44	38	33
❖ Aprehensión por la Comunicación	Discente			
	Remedial 1			
	G1	G2	Total	Remedial 2
	40	55	48	58
Cómo afectan las decisiones del puntaje el grado de ansiedad				
❖ Ansiedad por alcanzar el estándar requerido	Discente			FCLAS©Horwitz,1986
	Remedial 1		Remedial 2	
	G1	G2	Total	
	4	5	9	9
Cómo afecta las decisiones del puntaje el autoestima del alumno				
❖ Preocupación por la opinión de los demás y autoestima	Discente			FCLAS©Horwitz,1986
	Remedial 1		Remedial 2	
	G1	G2	Total	
	27	52	39	43

La tabla 8 muestra una relación individual entre el puntaje TOEFL por participante y su respuesta al anxiómetro.

*Tabla 8.
Grado de ansiedad en el anxiómetro y puntuación TOEFL por grupo*

Remedial 1 Grupo 1											
Anxiómetro	1	5	4	7	6	8	5	8	3		
Puntaje TOEFL	400	420	380	393	347	410	433	370	460		
Remedial 1 Grupo 2											
Anxiómetro	0	10	7	7	8	6	6	1	7	5	8
Puntaje TOEFL	477	403	393	343	453	473	353	417	470	413	363
Remedial 2											
Anxiómetro	8	7	8	4	8	6	5	6	8	7	
Puntaje TOEFL	397	427	430	357	400	473	393	427	443	450	

Luego del análisis de información y datos obtenidos en el estudio y con el propósito de llegar a las conclusiones pertinentes, se hace necesario el análisis y discusión de resultados que permita incluso llegar a las conclusiones, mismos que se presentan en e capítulo 6. Con ello, se dará a su vez respuesta a las preguntas de investigación enunciadas en el capítulo 3 una vez que se contrasten lo resultados con la teoría respectiva.

CAPÍTULO 6.

Discusión

El capítulo que aquí inicia, representa la culminación del proceso de descubrimiento en primera instancia y de análisis y comprensión posterior, de algunos aspectos psicopedagógicos que discentes universitarios de inglés en nuestro país, externaron al ser partícipes de esta investigación. La triangulación de resultados presentada en el capítulo anterior, se interpretó y discutió en el presente capítulo para concluir respecto de los objetivos y preguntas de investigación planteados en este estudio constituyéndose así en la guía del capítulo. Cabe mencionar que tanto el contraste con las teorías derivadas de investigaciones previas, la autoevaluación, los alcances y limitaciones, las recomendaciones para estudios futuros así como las conclusiones, son el fruto del análisis de datos global.

Respuestas a las preguntas de investigación

Los resultados obtenidos que se discuten a continuación, se enfocan a resolver el problema de investigación plasmado en la siguiente pregunta:

¿De qué manera se relaciona la ansiedad del discente de inglés de nivel universitario con su desempeño en una evaluación estandarizada del idioma?

En este sentido, el análisis se centra en definir la relación entre el grado de ansiedad y el puntaje obtenido en la evaluación estandarizada en cuestión. Debe recordarse que el grupo de participantes respondieron a un par de evaluaciones que correspondieron al examen diagnóstico y al primer parcial, al inicio del semestre y al término de la cuarta o quinta semana de clases del semestre enero mayo del año en curso respectivamente. La Tabla 7 muestra el puntaje promedio alcanzado en los tres grupos, así como también, se puede contrastar los resultados por nivel de inglés en cuanto a ansiedad medida por ambos criterios (escala FCLAS ©Horwitz (1986) y anxiómetro). Se observa en primera instancia que de acuerdo con la escala mencionada, la ansiedad por el examen estandarizado en los tres grupos se considera similar en promedio o bien que afecta al discente en grados similares puesto que en los tres grupos la

incidencia de respuestas es de alrededor del 20 % de acuerdo con la escala FCLAS ©Horwitz (1986) y para el anxiómetro de 5 a 7. Puede concluirse que el grado de ansiedad discente por el examen estandarizado es tan bajo que permite un incremento en el puntaje TOEFL de la evaluación diagnóstica a la primera evaluación parcial. Por lo tanto podemos concluir que por lo menos al inicio del semestre, en los niveles Remedial 1 y 2, el grado de ansiedad del discente por el examen estandarizado aplicado en la institución sede, no afecta de manera preocupante el desempeño discente al momento de la evaluación.

La discusión de este punto invariablemente nos lleva a responder la primera pregunta subordinada: ¿Cómo afecta el nivel de inglés del discente su estado de ansiedad y su desempeño al responder un examen estandarizado?

Para dar respuesta a esta pregunta y recurriendo nuevamente a la Tabla 7 en donde se muestran los resultados de manifestaciones de ansiedad por la evaluación estandarizada medida por ambos métodos, se observa que existe una relación equitativa entre el Remedial 1 y el 2 en cuanto a la escala FCLAS ©Horwitz (1986). En cuanto a la medición del grado de ansiedad por el anxiómetro, existe un aparente incremento en los resultados desde el Remedial 1 grupo 1 hasta el Remedial 2 que por un lado no afecta el desempeño discente en el examen pero tampoco podría considerarse que es representativo del comportamiento de la relación ansiedad por el examen y el nivel de inglés. Estos resultados no son suficientes para establecer que a mayor nivel de inglés mayor ansiedad o viceversa, sería un error afirmar que a mayor o menor nivel de inglés, mayor o menor ansiedad ante la evaluación estandarizada, en los niveles remedial I y II al inicio del semestre especialmente tomando en consideración los subjetivos del método de medición de la ansiedad por el anxiómetro, es claro que para cada discente su estado de ansiedad representa un número y si bien pueden resultar dos números iguales, ello no necesariamente indica que tenemos dos alumnos con estados de ansiedad idénticos, situación que pudo probarse en la observación de clase. A su vez y en concordancia con Horwitz et. al., (1986) quienes sugieren que la ansiedad en clase de inglés es una serie de

creencias, percepciones y sentimientos, desde el punto de vista de la autora de esta investigación, cuando el discente marca en el anxiómetro su estado de ansiedad al responder el examen, es muy factible que permeen involuntariamente sus creencias, percepciones y sentimientos respecto al aprendizaje del inglés, ya sea por ansiedad en clase de inglés, o por aprehensión al comunicarse, por lo que no puede hacerse una diferencia discriminatoria. En contraste, el uso de la escala FLCAS ©Horwitz representa de hecho una garantía de validez interna en el sentido de que esta escala tiene un coeficiente alpha del 0.93 y todos los reactivos presentan una confiabilidad más allá de los 8 meses de aplicación de 0.83. Por consiguiente, los resultados de la Tabla 8, en donde debido a la facilidad de análisis de datos provenientes del anxiómetro por su registro individual, son relativos en el sentido que tampoco puede inferirse que a mayor ansiedad mayor o menor puntaje *TOEFL*. Sin embargo, dado el aspecto subjetivo de la medición, sería de gran utilidad complementar la tabla con los resultados de las evaluaciones parciales y final por discente, entonces el análisis particular sería de gran utilidad personal para cada discente a diferencia del contraste y comparación grupales.

El análisis tocante a la relación entre el tipo de ansiedad y la habilidad lingüística directamente afectada, se discute a continuación para dar respuesta a la segunda pregunta subordinada: ¿Cuál es la relación entre el tipo de ansiedad y la habilidad lingüística directamente afectada?

De la agrupación de reactivos de la escala FCLAS ©Horwitz (Horwitz, et.al., 1986) mostrada en la Tabla 4, se desprenden los resultados plasmados en la Tabla 7 bajo el criterio de ansiedad del discente causada por la producción oral y por lo que Horwitz denominó ansiedad por la aprehensión en la comunicación- conocimiento personal de que difícilmente el discente entenderá a otros y que difícilmente los demás le entenderán-. Se observa de manera clara y evidente que los porcentajes de niveles de ansiedad aumentan considerablemente con respecto a los porcentajes mostrados al nivel de ansiedad por la evaluación estandarizada. Los incrementos varían desde un 10% y hasta en un 20% para el caso de comparar los niveles de

ansiedad originada por la evaluación estandarizada con los manifestados por la ansiedad por la producción oral y se disparan con incrementos en los niveles de ansiedad desde un 20% hasta un 30% en lo que concierne a la aprehensión por la comunicación. En el caso de la producción oral, los participantes del grupo 2 de Remedial 1, mostraron el mayor aumento en ansiedad mientras que para la aprehensión por la comunicación, el grupo de Remedial 2 mostró el mayor incremento, en ambos casos no puede afirmarse que exista una relación entre dichos tipos de ansiedad y el nivel de inglés Remedial.

En cuanto a la siguiente pregunta subordinada ¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen el grado de ansiedad del discente?, se observa que una de las decisiones que se toman en la institución sede, que casi no afectan a los discentes en general, se refiere al pase de nivel. La aplicación de la escala interna básicamente significa que si el discente no obtiene en el examen final *TOEFL* el puntaje requerido para pasar al siguiente nivel de inglés, sin importar su desempeño en el curso, deberá cursar nuevamente el nivel a lo largo del siguiente semestre y subsecuentes si así sucediera, hasta que logre el puntaje *TOEFL* establecido. En el grupo Remedial 2 se manifiesta una mayor ansiedad por alcanzar la puntuación requerida para pasar de nivel que en los grupos de Remedial 1, que de cualquier manera, sigue siendo mucho menor que el porcentaje de ansiedad por la aprehensión en la comunicación mostrada en los tres grupos. Se desprende de esta discusión una sorprendente conclusión en el sentido de que para al menos estos tres grupos de discentes de grupos Remediales 1 y 2 de inglés participantes en este estudio, la mayor preocupación por lo menos al inicio de semestre no es la evaluación estandarizada ni el hecho de lograr la puntuación requerida para pasar de nivel, sino el hecho de sentir una fuerte necesidad de entender cada palabra vertida en el aula dando lugar a la ansiedad por aprehensión en la comunicación en clase y sin embargo, es posible que al avanzar el semestre o bien al acercarse el examen final, éstos índices cambien.

Una de las preocupaciones que todo docente debiera tener presente al momento de preparación de clase, es la autoestima discente, cuestión que se explora en la última pregunta subordinada: ¿Cómo afectan las decisiones derivadas de la puntuación obtenida en el examen la autoestima del discente?

La afectación a la autoestima discente emerge, según se observa en la Tabla 7, cuando está preocupado por la opinión que tengan de él o ella sus compañeros; éste es el segundo resultado más alto después de la aprehensión por la comunicación. Ambos resultados coinciden para poder suponer que por lo menos al inicio de semestre, en los discentes de niveles Remedial 1 y 2 objetos de este estudio existen dos causas importantes generadoras de ansiedad en el discente. Por un lado la preocupación discente de cometer errores en clase deteriorando su imagen ante los demás en una presentación oral o en la simple participación cotidiana, y por otro lado, la aprehensión por la comunicación en la que el discente desea entender palabra por palabra lo que se dice a su alrededor en inglés, son factores que provocan mucho mayores niveles de ansiedad que la evaluación estandarizada misma afectando la autoestima discente.

Aunado a la conclusión vertida líneas arriba respecto a la autoestima discente es claro que la falta de dominio del idioma que impacto el puntaje TOEFL obtenido, con las implicaciones que ello conlleva, representa para los discentes una alta afectación en autoestima, existiendo una notable relación negativa en mucho mayor grado para el caso de los participantes de Remedial I grupo 2.

Los comentarios vertidos en la entrevista inicial de sondeo confirman lo impactante que resultó el examen de ingreso o el de ubicación para algunos discentes como lo muestran los siguientes comentarios:

“En mí había como un sentimiento de inferioridad y una gran decepción al darme cuenta que no sé nada”.
“Sentí terror, nunca había hecho uno, no sabía ni qué hacer con las hojas de *listening* hasta que me di cuenta que los compañeros del examen de ingreso ahí buscaban las respuestas”.

“Presentar el examen es útil pues así sabes en qué nivel andas y qué tanto te hace falta practicar o estudiar”.
“Me dolía todo el cuerpo, todos estaban tensos”.
“Después del diagnóstico, como en el parcial ya sabía de qué se trataba me di cuenta de que si sabía”.

Cumplimiento de Objetivos

Un segundo aspecto de igual relevancia que el dar respuesta a las preguntas de investigación, es el hecho de analizar el cumplimiento de los objetivos de la investigación. La primera parte del objetivo general de esta investigación: explorar la psicopedagogía involucrada en la presentación de un examen estandarizado de inglés al estudiar el impacto de la ansiedad en el desempeño del discente en dicho examen, se ha cumplido. Algunos aspectos pendientes por analizar y que se encuentran definidos en el objetivo general son: aprender a identificar al discente ansioso, así como aportar ideas básicas de autoayuda al mismo.

Con el propósito de colaborar con aquellos colegas interesados en identificar al discente ansioso de inglés en clase sin necesidad de aplicar instrumentos de medición que puedan entorpecer el ritmo de las actividades en un curso de inglés, se diseñaron actividades relacionadas con la fonética, gramática y ortografía durante las cuales se llevó a cabo la observación del discente. Los resultados obtenidos coinciden con lo que Sparks, et. al. (1992), Ganschow y Sparks (1991) y Chen y Chang (2004), concluyeron respecto de que aquellos discentes que mostraron problemas al aprender a leer y escribir en su lengua nativa cuando pequeños, muestran dificultades en el aprendizaje del inglés, especialmente en fonética pues no pueden integrar ni identificar los sonidos de sus símbolos fonéticos.

Del grupo de participantes, de aquellos discentes que en el cuestionario auto-administrado calificaron como de alto grado de dificultad el aprendizaje del español, uno de ellos no ha mostrado avance en su puntaje TOEFL, confirmando en congruencia con lo que MacIntyre y Gardner (1991) identifican como una de las consecuencias de la ansiedad puesto que no hay procesamiento de la información en inglés, no hay *input*, aunque demostró comprender el inglés

en clase y respondió bien los ejercicios asignados en el período en que se realizó este estudio. A este discente se le observó desempeñar la actividad de fonética, resaltó entonces la dificultad por la que pasó al tratar de clasificar los sonidos del alfabeto bajo el símbolo fonético correspondiente. Al desarrollar esta actividad de fonética, dos participantes de remedial I, mostraron tensión nerviosa, temblor y transpiración, síntomas que Horwitz (1996) considera como manifestaciones de ansiedad. Una de las dos discentes de Remedial 1 mencionadas, ha dado de baja el curso, sin especificar sus motivos; mientras que su compañera, no mostró avances en la comprensión del idioma en clase, al no saber qué hacer luego de que se ha dado una instrucción y mostrar tensión nerviosa; las actividades de *spelling* también le fueron complicadas para ellos.

Los discentes de quienes se ha expuesto lo anterior indicaron haber tenido problemas en el aprendizaje del español cuando pequeños e incluso comentaron tener o haber tenido problemas en lectura y redacción en español. A estos discentes en especial, resulta difícil hacer una recomendación en un campo del cual no se tiene la suficiente experiencia; por ello se ha procurado colaborar con el discente para que trate de librar este obstáculo, diseñando actividades en las que no se provoquen estados de ansiedad sino más bien periodos de relajación en los que el alumno desarrolle su actividad oral sin ninguna tensión, para que de manera natural aflore su potencial verbal y el alumno compruebe que le es posible desarrollar todas sus habilidades lingüísticas.

En cuanto a los objetivos particulares, de una u otra forma, se han verificado tácitamente en cuanto a cumplimiento se refiere, en la discusión de resultados. El último de los objetivos particulares en el que se pretende explorar la relación entre la ansiedad del discente en el aula de lenguas extranjeras, las deficiencias en la segunda lengua originadas por una probable dificultad en el aprendizaje de la misma y el resultado del examen estandarizado también queda evidenciado con la discusión pertinente a los tres discentes cuya participación en este estudio exploratorio ha sido de gran relevancia.

De alta importancia es recalcar que aunque el actuar de los participantes en el estudio en general siempre fue de alta seriedad, dicho carácter exploratorio no permite la transferencia a otros grupos de estudio al no ser representativo de una población *per se*. Sin embargo, la riqueza de la discusión presentada lleva a considerar que esta investigación bien podría constituir el punto de partida de futuros estudios en los cuales se profundice en el estudio de la enseñanza del español como nuestra lengua nativa de tal suerte que pueda vincularse con la enseñanza aprendizaje del inglés en diversas etapas del desarrollo humano impactando tal vez, hasta en el estudio y valoración de los esquemas de procesamiento de la lengua nativa. Por otro lado, la temática podría establecer antecedentes en el desarrollo de una teoría a la medida o basada en la población mexicana misma que en el aspecto del bilingüismo presenta amplias divergencias en nuestra cultura y sociedad.

Alcances y limitaciones del estudio

La aplicación de exámenes *TOEFL* diagnóstico al inicio del curso, revela como se observa en la Tabla 1 que en ambos grupos de remedial I, más de la mitad del grupo está mal ubicado, pues obtuvieron un puntaje superior al establecido en la escala interna para este nivel de inglés del discente. Estos alumnos mal ubicados provocan alto grado de ansiedad en los alumnos que sí pertenecen al nivel remedial I, situación que se hace evidente sobre todo en el remedial I grupo 2, en el que el porcentaje de discentes participantes que mostraron ansiedad por la opinión de los demás y autoestima rebasa el 50% de manera impactante. La misma situación se presenta en los tres grupos de estudio al manifestarse la ansiedad por aprehensión a la comunicación, situación amalgamada por la pobre ubicación de los discentes en los grupos de inglés. Aún más, los alumnos de remedial I que se entiende están bien ubicados de acuerdo a su puntaje *TOEFL* y la escala interna, no necesariamente conforman un grupo puesto que dentro de esa pequeña sub-muestra algunos discentes ya cursaron remedial I el semestre anterior y están repitiendo el nivel I, algunos otros son de nuevo ingreso ya cursaron inglés

antes de ingresar a la universidad pero carecen de las habilidades para dar respuesta al examen estandarizado de ubicación, algunos otros alumnos no presentaron examen de ubicación y otros más jamás han estudiado inglés, según la entrevista inicial de sondeo. El grupo de participantes que cursan remedial II, presenta una distribución de irregularidades más equitativa, por llamarle así, en el sentido de que la mitad del grupo se encuentra bien ubicado en el nivel y la otra mitad pertenece a un nivel más alto o más bajo de lo establecido como criterio interno.

Al no respetarse los criterios de ubicación de los discentes en el grupo de inglés al que verdaderamente pertenecen y aunado a los subjetivo de los métodos de medición de ansiedad se llega a la conclusión de que no puede generalizarse el estudio a otros grupos de estudio, ni aun a otros niveles de inglés. Como resultado de esta breve discusión, se concluye que una generalización del tipo a mayor ansiedad menor desempeño, o a mayor nivel de inglés remedial mayor ansiedad, sería equivocado, por ello esta investigación es un estudio de caso anidado (Yin, 2002).

Recomendaciones para estudios a futuro

La primera recomendación que salta a la vista es que se requiere de un análisis particular, que muestre para cada discente, el avance gradual en lo que corresponde a puntaje en el examen TOEFL y el estado de ansiedad manifestado al término de cada evaluación por un período de por lo menos un semestre. De tal suerte que se armara un historial individual del comportamiento de la relación entre variables: estado de ansiedad- desempeño en la evaluación que diera pie a un análisis global que a su vez se expandiera a un análisis por niveles de inglés para conocer si la ansiedad tan baja frente al examen presente en éste estudio, se incrementa conforme se aproxima el final del semestre o bien si se incrementa al acercarse la culminación de estudios de licenciatura, muy posiblemente esta sería la metodología que coadyuve en el desarrollo e integración de la teoría comprehensiva y más puntual acoplada a los alumnos de idiomas de nacionalidad mexicana.

Al transcurrir el semestre, los alumnos se familiarizaron con el inglés de la investigadora y con el nivel de inglés de sus compañeros afortunadamente. Motivo de otro estudio sería el considerar evaluar la ansiedad del discente hacia el aprendizaje del inglés mediante la aplicación de instrumentos en español en especial a alumnos de remedial I cuyo contacto con el idioma ha sido aún bajo. Las razones expuestas justifican el diseño de un instrumento en español que permita mantener firme la validez (medir lo que realmente se pretende medir) y confiabilidad (el grado de exactitud con el que se mide) del estudio en especial si se continúa ignorando los criterios de ubicación discente por los responsables de tan importante labor.

Analizar los resultados obtenidos en todos los niveles de inglés, incluyendo el avanzado podría arrojar un panorama global de la ansiedad del discente de inglés. Cabe mencionar que será hasta diciembre del año en curso cuando se gradúe la primera generación cuyo puntaje TOEFL se exige de 550 como requisito de graduación, con seguridad una vez que ello suceda, los niveles de ansiedad por el examen estandarizado se dispararán.

Con respecto a las cuatro habilidades de inglés que el discente debe desarrollar, se recomienda al docente creativo, investigue las fortalezas y debilidades que los discentes conocen perfectamente según lo encontrado en el presente estudio: menos del 30% ha desarrollado poco a poco la habilidad oral y la auditiva en contraste con un poco más del 70% que domina la habilidad de lectura de comprensión. El conocimiento de ello, permitirá trazar un plan de acción para acompañar al discente en el logro de sus objetivos, proporcionándoles orientación respecto a la manera de resolver el examen coadyuvando a la disminución de la ansiedad por el examen estandarizado al desarrollar estrategias para la resolución del examen.

Conclusiones

La ansiedad del discente en el aula de inglés, puede manifestarse por una evaluación – estandarizada ó no-; por la importancia que para el discente tiene la opinión de sus compañeros lo que incrementa su terror a cometer errores en clase o evidenciar que no comprende todo lo

que se le dice en inglés; o bien por la aprehensión en la comunicación, aspecto en el que las habilidades de interacción social resultan afectadas como son la comprensión auditiva y la producción oral.

El estudio de la ansiedad de idiomas, data de la década de los 80's y continúa en la actualidad, sin que por ello tenga difusión en México por lo que el fracaso en el dominio del idioma persiste para muchos. En la actualidad, se han fundado instituciones que ofrecen programas bilingües desde la educación básica, seguramente se ignora la existencia de la ansiedad por la lengua extranjera y sus orígenes como muchas otras causas de la ansiedad que se han estudiado: en matemáticas, computación, historia, etc. En las escuelas bilingües de educación media y media superior, se incluyen cursos de ciencias naturales y/o exactas en inglés: química, biología, física, matemáticas o aún de ciertas ciencias sociales como historia universal y geografía incorporándose a la currícula sin tener idea de la existencia de la ansiedad frente a los idiomas y si se afectará el desempeño discente. Es parte del crecimiento en materia de educación de un país contar con tales instituciones, y no existe más por hacer que solicitar al docente que tome en cuenta la existencia de la ansiedad en el diseño de actividades propiciando ambientes de aprendizaje relajados que contribuya al progreso en el dominio del idioma por un lado o del aprendizaje de las ciencias y mejor aún para fomentar el pensamiento científico a pesar de las barreras generadas por el idioma. Estas consideraciones son importantes para evitar acciones a seguir por el impulso que la ansiedad frente al inglés aporte tales como evadir el estudio o la asistencia a clase y caer en situaciones fraudulentas producto de la frustración para tener el éxito que se espera.

En algunos otros casos, es factible que con el afán de que al discente le cueste menos trabajo aprender inglés, se le envíe al extranjero sin saber que en realidad lo que requiere es apoyo de tipo psicológico que coadyuve a superar las causas de la ansiedad que le impiden progresar en el nivel de inglés. Por ello es importante contar con un departamento de ayuda

psicológica al cual se pueda recurrir en donde mediante sesiones de auto ayuda le ayuden a controlar la ansiedad que lo hace sufrir y le impide alcanzar sus metas.

La revisión de literatura de la presente investigación trajo a la luz diversos problemas de investigación, que aunque no son el objeto de este estudio, constituyen oportunidades para dar continuidad y hacer aportaciones en la investigación educativa: el dominio del inglés de la planta docente; la producción oral no debe ser una limitante en el aula de idiomas ni fuera de ella para el egresado; el uso y la relevancia que se le da en cada institución al puntaje obtenido en una evaluación estandarizada de inglés; la carencia de escalas que midan en universitarios mexicanos la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras y la identificación de problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la institución sede, un director de carrera inscribe a un alumno en un nivel de inglés de acuerdo con el puntaje obtenido en el examen TOEFL de ingreso o del final del semestre anterior, que en el caso de no ser el requerido para el siguiente nivel, obliga a repetir el curso. En los grupos de esta investigación participaron alumnos que no estuvieron cursando inglés a lo largo de varios semestres y fueron incorporados nuevamente de acuerdo con el puntaje TOEFL de su historial académico. En un grupo conviven diversos niveles de inglés que aunque gobernados por un puntaje, pudieran no ser representativos del dominio de idioma.

El respeto a los criterios de ubicación en los diversos niveles de inglés, es de suma importancia para no contribuir al desarrollo de la ansiedad del discente en el aula o en el examen de inglés impidiendo con ello el desarrollo de las habilidades de producción (oral y escrita) y de comprensión (lectora y auditiva). Los discentes están conscientes de la importancia que tiene el inglés a nivel mundial, incluso mencionan que no se le da la debida importancia en las escuelas oficiales del país, no le damos el lugar que debe tener, a decir de ellos mismos. ¿Estamos los docentes y las instituciones educativas conscientes de ello?

APÉNDICE A
CUESTIONARIO DE LENGUA NATIVA

Agradezco de antemano tu valiosa participación y te recuerdo que contribuyes así al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Te pido respondas las siguientes preguntas, pensando bien cada una de tus respuestas.

Nombre: _____ Fecha: _____

Con referencia a tu experiencia al aprender español, tu lengua nativa, responde:

1. Aprender a leer en español me dejó:

Muy satisfecho Satisfecho Insatisfecho Muy insatisfecho

2. Aprender a escribir en español me dejó:

Muy satisfecho Satisfecho Insatisfecho Muy insatisfecho

3. Aprender español en el nivel primaria fue:

Muy fácil Fácil Difícil Muy difícil

4. Mis notas en las materias de español fueron siempre:

Excelentes Muy buenas Buenas Malas

5. Mis notas en las materias de ortografía fueron siempre:

Excelentes Muy buenas Buenas Malas

6. Mis notas en las materias de redacción fueron siempre:

Excelentes Muy buenas Buenas Malas

7. En general el grado de dificultad para aprender español del 0 al 10

en donde 0 representa muy fácil y 10 muy difícil es: _____

APÉNDICE B
ENTREVISTA DE HABILIDADES

Por favor expresa tu opinión respecto a los siguientes puntos:

1. Aprender inglés me parece:

Indispensable De gran utilidad Útil Inútil

2. Cuando presento un examen TOEFL, generalmente :

- a. Me concentro fácilmente
- b. Mantengo un nivel de concentración regular
- c. Dificilmente me concentro
- d. Mi mente está dispersa

3. Hasta hoy, has presentado (#) _____ exámenes TOEFL.

Tu mejor puntuación es: _____

4. Con respecto al orden en el que dominas las habilidades en inglés, en donde 1 es la más desarrollada y cinco es la menos desarrollada es:

- a. Producción oral _____
- b. Comprensión auditiva _____
- c. Producción escrita _____
- d. Comprensión de lectura _____
- e. Gramática y ortografía _____

5. Con respecto a mi desempeño en clase de inglés me siento:

Muy satisfecho Satisfecho Insatisfecho Muy insatisfecho

6. En general en clase de inglés me siento: _____

APÉNDICE C

ENTREVISTA INICIAL

Agradeciendo de antemano tu participación y recordándote que tu valiosa participación contribuye al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, te pido de favor responder algunas preguntas. (*Algunas secciones de la entrevista deben realizarse en inglés con elementos sencillos para poder valorar el nivel de expresión verbal del discente*).

Nombre del discente _____ Fecha: _____

Diagnóstico del nivel de expresión verbal _____

Condiciones Objetivas de Existencia

Lugar y fecha de nacimiento _____

¿Estudiaste algún ciclo escolar en una escuela que se hiciera llamar bilingüe?

Si fecha aproximada _____ No

¿Recuerdas en particular alguna actividad que destacara por realizarse en inglés en esa escuela? Si Descripción _____ No

¿En tu familia alguien sabe entiende habla escribe lee domina el inglés?

¿Quién o quienes entienden.....? _____

Comentarios u observaciones que añada el discente: viajes a E.U. o familiares que vivan allá

Descripción desde la perspectiva discente:

Importancia de inglés a nivel mundial _____

Importancia y posición del inglés en México _____

Importancia personal del inglés _____

Para aprender inglés es necesario: Estudiar estar en contacto con el idioma Ambos

Antecedentes

¿Cuántas veces has presentado el TOEFL? _____ Describe la vivencia como evento interno y externo, es decir tus emociones y en general el medio ambiente físico a tu alrededor _____

En tus palabras, cual crees que es la utilidad de presentar ese examen _____

¿Recuerdas que puntaje obtuviste? _____ Consecuencias de tu puntuación _____

Estado Físico y Mental del discente respecto al examen TOEFL:

EXAMEN	ESTADO	
	Físico	Mental
Previo al examen		
De ingreso		
Diagnóstico		
Durante el examen		
De ingreso		
Diagnóstico		
Después del examen		
De ingreso		
Diagnóstico		

APÉNDICE D
FLCAS & ANXOMETER

Name: _____ Date: _____ Hour : _____

Directions: Please mark the box that corresponds to your answer according to the scale:

SA=strongly agree **A**= agree **N**= neither agree nor disagree **D**= disagree **SD**= strongly disagree

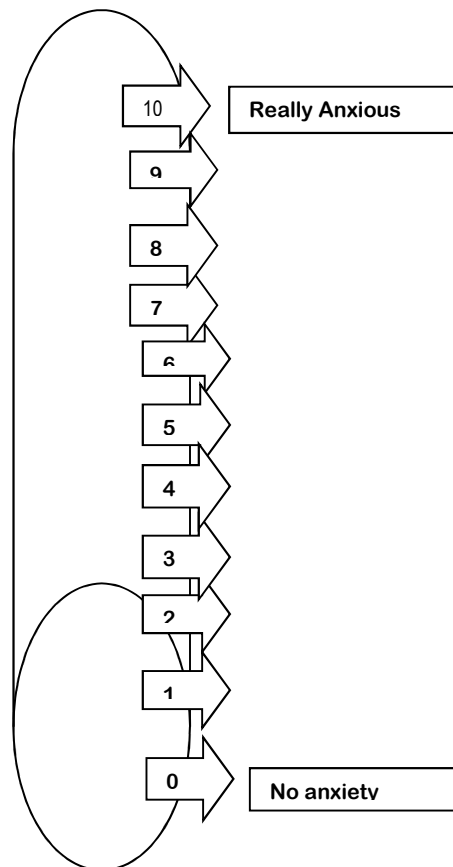
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.	SA	A	N	D	SD
2. I do not worry about making mistakes in language class.	SA	A	N	D	SD
3. I tremble when I know that I am going to be asked to participate in language class.	SA	A	N	D	SD
4. It makes me feel afraid, anxious or nervous when I do not understand what the teacher is saying in the foreign language.	SA	A	N	D	SD
5. I would accept to take more foreign language classes.	SA	A	N	D	SD
6. During language class, I think about things that have nothing to do with the course.	SA	A	N	D	SD
7. I think that the other students are better at languages than I am.	SA	A	N	D	SD
8. I usually feel confident and relaxed during tests in my language class and I can talk to people without feeling nervous or anxious.	SA	A	N	D	SD
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.	SA	A	N	D	SD
10. I worry about the consequences of not reaching the standard that is required in my foreign language course.	SA	A	N	D	SD
11. I do not understand why some people get so worried in language class.	SA	A	N	D	SD
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	SA	A	N	D	SD
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.	SA	A	N	D	SD
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers	SA	A	N	D	SD

15. I feel unhappy when I don't understand what the teacher is correcting.	SA	A	N	D	SD
16. If I am well prepared for language class or not, I feel anxious about it.	SA	A	N	D	SD
17. I often feel I do not want to be in my language class.	SA	A	N	D	SD
18. I feel sure about my abilities, qualities or ideas when I speak in foreign language class.	SA	A	N	D	SD
19. I am worried that my language teacher is ready to correct every mistake I make.	SA	A	N	D	SD
20. I can feel my heart beating with an unusually strong and fast rhythm when the teacher is going to ask me to participate in language class.	SA	A	N	D	SD
21. The more I study for a language test, the more confused I get.	SA	A	N	D	SD
22. I do not feel pressure to prepare very well for language class.	SA	A	N	D	SD
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.	SA	A	N	D	SD
24. I feel very nervous or uncomfortable about speaking the foreign language in front of other students because I know what they think about me or my actions.	SA	A	N	D	SD
25. I worry about making less progress than my language classmates because the class changes very fast.	SA	A	N	D	SD
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.	SA	A	N	D	SD
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	SA	A	N	D	SD
28. When I am walking to my language class, I feel very sure and relaxed.	SA	A	N	D	SD
29. I get nervous when I do not understand every word the language teacher says.	SA	A	N	D	SD
30. I feel dethroned by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.	SA	A	N	D	SD

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.	SA	A	N	D	SD
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.	SA	A	N	D	SD
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I have not prepared in advance.	SA	A	N	D	SD

Adaptado de: Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 pp. 125-132.

Please indicate your level of ANXIETY during the Test of English as a Foreign Language.



Adapted from MacIntyre, P., Gardner, R. (1991) Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41 pp. 513-534.

APÉNDICE E
FORMA DE CONSENTIMIENTO

LA ANSIEDAD DEL DISCENTE, SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS Y EN LA EVALUACIÓN MEDIANTE INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS

Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la ansiedad del estudiante, su impacto en el aprendizaje del idioma inglés y en la evaluación mediante instrumentos estandarizados. Yo soy alumna de la Maestría en Educación con énfasis en los procesos de enseñanza aprendizaje de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Este estudio está siendo realizado por mí para presentar mi tesis con el respaldo de las autoridades del Tecnológico de Monterrey Campus Puebla. Se espera que en este estudio participe una muestra de 9 alumnos. Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en proporcionar tus respuestas a encuestas y cuestionarios referentes a tu estado de ánimo y algunas preguntas de tipo personal. En solo dos ocasiones solicitaré respuestas un test de ansiedad en el aula de inglés y otro de dificultad en el aprendizaje de idiomas. Deberás dar respuesta a solo dos exámenes TOEFL, mismos que de por sí corresponden a tus exámenes diagnóstico y parcial de la universidad. Probablemente, sea un poco molesto para ti platicarme de alguna ocasión en que tu desempeño escolar fue bajo. Es probable que se hagan evidentes algunas respuesta de tu personalidad que desconocías y sin embargo todo ello, ayudará a que te conozcas mejor beneficiando tu madurez. En caso de alguna contingencia, podríamos sacar ventaja de las aulas virtuales de las que disponemos.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Me comprometo a proteger y garantizar la confidencialidad de las encuestas, entrevistas, tests y exámenes que hayan sido diseñados o seleccionado para llevar a cabo este estudio. Personas ajenas al proyecto, no tendrán acceso a los archivos de información que se generen. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de las personas participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tus relaciones con el Tecnológico de Monterrey ni tus calificaciones de la materia de inglés remedial que cursas conmigo. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno.

Si tú tienes alguna pregunta ahora, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo responderé gustosamente. En este último caso, podrás localizarme a mí Ivonne Braun Taber Bazán o a mi asesor Dra. Alejandra Carolina Morales Nasser a través de los siguientes correos: A010096403@itesm.mx y en carolina.morales@itesm.mx. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que tú podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees aun cuando hayas firmado esta carta.

<hr/>	<hr/>	<hr/>
Nombre del Participante	Firma	Fecha
<hr/>	<hr/>	<hr/>
Nombre del Investigador	Firma	Fecha

APÉNDICE F
GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre del observador:

Fecha de observación

Lugar de observación:

Inicio de la observación:

Fin de la observación:

Códigos de Ansiedad

Inquietud = INQ

Negación = NG

Sudoración visible=SV

Nerviosismo= NR

Indiferencia= IND

Frustración = FR

Actividad(es) que se llevó(aron) a cabo:

Hora	Discente observado	INQ	NR	NG	IND	SV	FR
Grupo							

Observaciones:

APÉNDICE G
PERMISOS PARA UTILIZAR ESCALAS

Imprimir mensaje - Windows Live Hotmail

Página 1 de 3

RE: asking for your approval

De: **horwitz@mail.utexas.edu**

Enviado: martes, 02 de febrero de 2010 01:05:46 p.m.

Para: **ivonne braun (ivonnebraun@hotmail.com)**

Best wishes on your project!

Quoting ivonne braun <ivonnebraun@hotmail.com>:

>
> Dr Horwitz:
>
>
>
>
> Thank you so much!!
>
> Sure I will mention it both in the written and oral reports of my project.
>
> In the other hand, please be sure I will inform you on the results.
> I will try
>
> to find the book you mentioned in a library, tomorrow Wednesday I
> will visit the most important bookshops
>
> in order to find out if they can get the book for me.
>
> Again, thank you so much for your permission.
>
> I will keep you informed on everything about the project including
> the date when I must present the oral report of my project.
>
>
> Sincerely
>
> Ivonne Braun Taber Bazán
>
>
> If you visit Mexico, you have a place where to arrive in Cholula, Puebla. :)
> Regards
>
>
>> Date: Mon, 1 Feb 2010 07:59:06 -0600
>> From: horwitz@mail.utexas.edu
>> To: ivonnebraun@hotmail.com
>> Subject: Re: asking for your approval

<http://sn126w.snt126.mail.live.com/mail/PrintShell.aspx?type=message&cpids=a8d15c0f...> 07/04/2010

>>
>> Thank you for your interest in my work. Subject to the usual
>> requirements for acknowledgment, I am pleased to grant you permission
>> to use the Beliefs about Language Learning Inventory in your research.
>> Specifically, you must acknowledge my authorship of the FLCAS in any
>> oral or written reports of your research. I also request that you
>> inform me of your findings. Some scoring information about the FLCAS
>> can be found in my book Becoming a Language Teacher: A Practical
>> Guide to Second Language Learning and Teaching, Allyn & Bacon, 2008.
>>
>> Best wishes on your project.
>>
>> Sincerely,
>> Elaine K. Horwitz
>>
>> It's nice to meet you! Best wishes on the project.
>>
>> ekh
>>
>> Quoting ivonne braun <ivonnebraun@hotmail.com>:
>>
>> >
>> > Dr. Howitz:
>> >
>> >
>> >
>> > My name is Ivonne Braun Taber Bazán. I am Mexican and have been a
>> > teacher of English for around 15 years.
>> >
>> > I have started bilingual programs in a couple of institutions and
>> > even taught biology and chemistry in English in junior high level
>> > because of my background as a food engineer majored at Universidad
>> > de las Américas Puebla, in Mexico.
>> >
>> > Nowadays I am teaching English in college and at the time I have
>> > been studying a masters degree on education at Universidad Virtual
>> > del Tecnológico de Monterrey.
>> >
>> > Time arrived to work on a research so as to present a thesis and get
>> > the degree.
>> >
>> > I decided to study and investigate on topics related to the
>> > students' worries when taking the TOEFL test, which is one of the
>> > issues they must cover so as to graduate from college. Although I
>> > have taught for so long I had no idea about anxiety until I started
>> > researching and... researching and.. finally found your article in
>> > The Modern Language Journal:
>> >
>> >
>> >
>> > Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986). Foreign Language
>> > Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, 70 pp. 125-132.
>> >
>> > Dr Horwitz, I would like to use your scale in order to adapt it to
>> > the level of English of my students, which are in the first level:
>> > beginners, in order to use it as an instrument.
>> > Would you please be so kind and indicate me the steps I have to
>> > follow in order to get your approval to use your 33 questions in the
>> > FLCAS, adapted to my students' level?
>> >

>> > I really hope I can get your authorization and at the time I
>> > apologize for being inoportune bothering you with my message.
>> > If such an idea is an inconvenience for you, please ignore this email
>> > and pardon me for interrupting you.
>> >
>> > Thank you so much in advance for your understanding and for
>> > researching on such an important topic, I have learned a lot from
>> > you and your colleagues up to the point that now I am so passionate
>> > about it. It has helped a lot in my teaching and understanding and
>> > perceptions on my students' attitude, beliefs and fears, although I
>> > am not good so as to identify anxious students from the beginning of
>> > the semester and help avoiding their suffering! At least I do know
>> > now that anxiety might make my students panic in class, impeding
>> > learning.
>> >
>> > Regards
>> > Ivonne Braun Taber Bazán
>> > Av. 22 Oriente 217 Frac Linda Vista de Jesús
>> > Cholula, Puebla, México
>> > (222) 2473284
>> >
>> > Part time teacher at Tecnológico de Monterrey Campus Puebla
>> > ivonne.braun.taber@itesm.mx (this email address will be in
>> > mantainance and with no access until February the 1st)
>> > (222) 303 2000
>> >
>> >
>> >

>> > Descubre Windows 7
>> > <http://www.windows.com.mx>
>> >
>> >
>> >
>> >

> Hotmail: as HOT as always
> www.hotmailhotness.com.mx

Re: asking for your approval

De: **R.C. Gardner** (gardner@uwo.ca)

Enviado: viernes, 05 de febrero de 2010 03:21:06 a.m.

Para: ivonne braun (ivonnebraun@hotmail.com)

Dear ivonne braun

Thank you for your email. It sounds like you have had a very interesting career. Congratulations. My own research is on motivation to learn a second language (see my webpage on my language research interests in signature file below), but I do have two anxiety scales, one on Language class anxiety, and on on Language use anxiety. The items for these are contained in the International Attitude/Motivation Test Battery which is on my webpage.

A researcher more focused on language anxiety is P. MacIntyre. His email address is:
Peter_MacIntyre@cbu.ca

If anyone would have the items used in the article you list, it would be him. In fact, it was he who developed the idea for the anxometer. I am sure he would provide the items and give his permission if you were to contact him. You certainly have my permission to use the anxiety items from the AMTB. Since the anxometer appears in a published article, I believe it is already open for research purposes. I know I have used it in some of my own research without seeking approval.

Good luck with your research, and continued passion with it.

Sincerely, R. C. Gardner, Ph.D.

Ivonne braun wrote:

Dr. Gardner:

My name is Ivonne Braun Taber Bazán, I am Mexican and a teacher of English who has taught English for 15 years almost.
I started bilingual programs in a couple of institutions in junior high and high school and taught biology and chemistry in English because of my background as a food engineer majored at Universidad de las Américas campus Puebla.
Nowadays I am teaching English at college and at the time, studying a masters degree on education at Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.
I am researching on students' worries and reasons why some of them find it hard to score enough in the TOEFL test.
Although I have taught English for several years, I had never heard about language anxiety until I found your article :

MacIntyre, P., Gardner, R.C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Language. *Language Learning*, 41, (4) pp. 513-534

In this article you included the anxiometer. Because I would like to use this great idea on the anxiometer, I am asking for your approval to use it in my thesis as part of the instruments.

What I have the most are interviews I designed from what I have studied but none are as serious as the scales you mentioned in your article, I have not been as lucky as to find them.

I consider as well to be researching on a very important issue that some of us, language teachers do not take in account.

Dr Gardner, I apologize if I am distracting you, please pardon me if this message is inconvenient and forget about it if you find it inopportune.

I want to thank you for your research and for all what I have learned from reading your articles, it such an important issue. I consider myself lucky because I found your articles. I am now passionate on my thesis research!

Thank you so much, I am looking forward to reading from you.

Regards

Ivonne Braun Taber Bazán
Av 22 Oriente 217
Fraccionamiento Linda Vista de Jesús
CP 72760
San Pedro Cholula, Puebla, México
(222) 2473284

Part time teacher at Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Puebla

ivonne.braun.taber@itesm.mx (this email address might not have access right now until February 1st, because of maintainance)

(222) 303 2000

<http://sn126w.snt126.mail.live.com/mail/PrintShell.aspx?type=message&cpids=7a80b9ed...> 07/04/2010

Windows Live y Samsung equipan tu casa. [Participa y gana!](#)

--

R. C. Gardner, Ph.D.
Professor Emeritus
Department of Psychology
University of Western Ontario
London, Ontario N6A 5C2
Office Phone: (519) 661-3670; Fax: (519) 661-3961
E-mail: gardner@uwo.ca

Webpages

For language related files

<http://publish.uwo.ca/~gardner/>

For data analysis files

<http://publish.uwo.ca/~gardner/DataAnalysisDotCalm>

APÉNDICE H
RUBRICS FOR SPEAKING ASSESSMENT

Name: _____

Date: _____

<i>Accuracy</i>	<i>Fluency</i>
1. Little or no language produced	1. Little or no communication
2. Poor vocabulary, mistakes in basic grammar, may have very strong foreign accent	2. Very hesitant and brief utterances, sometimes difficult to understand
3. Adequate but not rich vocabulary, makes obvious grammar mistakes, slight foreign accent	3. Gets ideas across, but hesitantly and briefly
4. Good range of vocabulary, occasional grammar slips, slight foreign accent	4. Effective communication in short turns
5. Wide vocabulary appropriately used, virtually no grammar mistakes, native-like or slight foreign accent	5. Easy and effective communication, uses long turns

TOTAL SCORE OUT OF TEN (Accuracy + Fluency): _____

(Ur, 2002)

APÉNDICE I
INTERVIEW ON ATTITUDE

Thank you for your time. Please express your opinion about the following statements.

1. Is there a special reason why your teachers want you to learn English?

2. You have had at least two TOEFL exams, please express:
 - a. Your emotions the day of the exam _____
 - b. Do you consider that your emotions affected your performance and you score on the TOEFL?

3. Describe the effect of your emotions on your attitude towards the TOEFL exam.

4. Explain your strategy to focus on the listening section.

5. Describe your strategy when you answer the grammar section.

6. Describe your strategy when you answer the reading section.

7. How many TOEFL exams have you had? _____
8. Give your best score _____
9. Number the following skills according to the one you are good at as number one and so on:
 - a. speaking _____
 - b. listening _____
 - c. writing _____
 - d. structure _____
 - e. reading comprehension _____

Express whether you are happy with your performance in English class _____

APÉNDICE J
INTERVIEW ON SKILLS

Thanks for participating in this study through which you will contribute to the understanding of the teaching learning process of the English Language. When answering the questions, please think on your own experience then express your opinion.

Name: _____ Date: _____ Hour _____

1. Express your point of view on how easy do you consider learning English is.

2. Is it useful to link English to Spanish when you are learning it for the very first time?

3. Do you consider yourself good at spelling?

4. Have you ever studied phonetics? _____

5. Is the understanding of phonetic symbols used in dictionaries easy? _____

6. How do we learn pronunciation of words in English? _____

7. Is it easy to pronounce properly? _____

8. If you had to grade your attitude towards English, what is the number you assign to it?

Use a scale 0 to 10 where 0 is the worst attitude and 10 is the best. _____

9. Describe your grades in English class _____.

APÉNDICE K

YO COMO INSTRUMENTO

Yo, Ivonne Braun Taber Bazán, estoy consciente de mi compromiso de entregar datos e información producto de este estudio que sean resultado de una actitud confiable. A través de este trabajo de investigación, el esfuerzo por que los resultados sean analizados en la vertiente adecuada y con una óptica libre de sesgo será siempre una meta que alcanzar.

Los criterios o conceptos básicos útiles para contrastar, serán herramientas de amplio uso que se extraigan de la literatura respetando al autor de las mismas. Dar crédito a quien se debe, es una obligación. El estudio y los resultados obtenidos, se pretende sean un paso entre varios, hacia la solución del discente aprendiendo inglés libre de ataduras de antaño como es el caso del discente ansioso o del docente ignorante de lo que a sus alumnos les suceda.

Referencias

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 pp. 155-168.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2002). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language teachers*. Consultado el 20 de septiembre en <http://www.actfl.org>
- Berube, C. (2004). Are Standards Preventing Good Teaching? *The Clearing House, Academic Research Library* 77 (6) pp. 264- 267. Consultado el 25 de septiembre en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pgdweb?index=4&sid=4&srchmode=1&vinst=PR OD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=681202291&scaling=FULL&ts=1223167937&vtype=PQD&rt=309&TS=1223167971&clientId=23693>
- Broadfoot, P. (2005). Dark Alleys and Blind Bends: Testing the Language of Learning. *Language Testing*, 22, (2), pp. 123-141.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Cambridge University (2006). *The Common European Framework of Reference for Languages*. United Kingdom. Recuperado el 25 de agosto del 2009, desde http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Chen, T y Chang, G. (2004). The Relationship between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties. *Foreign Language Annals*, 37, (2), pp. 279-289.
- Clift, R. (1991). Learning to Teach English—Maybe: A Study of Knowledge Development. *Journal of Teacher Education*, 42, 357- 372. Consultado en Julio de 2009 de: http://0-ft.csa.com.millennium.itesm.mx/ids70/resolver.php?sessid=p0lpjbn80jsr844u8p4f5r3it0&server=csaweb111v.csa.com&check=5b2e5934a761d3bb1fb01f8061d29d83&db=sageduc-set-c&key=0022-4871%2F10.1177_002248719104200505&mode=pdf
- Crystal, D. (2002). *English as a Global Language*. UK: Cambridge University Press.
- Davidson, J., Dreher, H. (2003). *The Anxiety Book. Developing Strength in the Face of Fear*. New York: Riverhead Books.
- De Lima, D. (2001). *English-as-a-foreign-language teacher-training programs: An overview*. Consultado en septiembre de 2009 en: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n2/i_diogenes.pdf
- Duffy, C. y Mahnke, K. (2006). *The Heinemann ELT TOEFL. Practice Tests*. Thailand: Macmillan Heinemann ELT.
- ELLI inventario. Consultarse en: <http://www.ellionline.co.uk/login.php>

- Fuentes, S. (2009). *Language Theories and Strategies*. Documento presentado en la Conferencia Binacional de la Enseñanza del Inglés (*Binational Conference*) . Tijuana, México.
- Ganschow, L., Sparks, R. (1991). A Screening Instrument for the Identification of Foreign Language Learning Problems. *Foreign Language Annals*, 24, (5), pp. 383- 398.
- Ganschow, L., Sparks, R. (2001). Learning Difficulties and Foreign Language learning: A review of Research and instruction. *Language Teaching*, 34, pp. 79-98.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Hoff, D. (2003). Large-Scale Study finds Poor Math, Science Instruction. *Education Week*, 23,1 p.8. Consultado el 20 de septiembre en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=3&did=1453255391&SrchMJouod e=1&sid=2&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1221979939&clientId=23693>
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 pp. 125-132.
- Huff, K. (2003). *An item modeling approach to descriptive score reports*. (Disertación doctoral, Universidad de Massachusetts Amherst, 2003). Recuperado el 4 de octubre de 2008 de: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=1&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientId=23693&vname=PQD&did=766059161&scaling=FULL&ts=1223204557&vtype=PQD&rt=309&TS=1223204565&clientId=23693>
- Johnson, K. (2008). *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras*. Una introducción. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, D. y Johnson R. (2002). Standardized Tests. En Johnson, D. y Johnson (Ed.), *Meaningful Assessment. A Manageable and Cooperative Process*. (pp. 53-61). Boston: Allyn & Bacon.
- Karabenick, S., Clemens, P. (2004). Professional Development Implications of Teacher's Beliefs and Attitudes Toward English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 28, 55-75. Consultado en septiembre de 2009 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?did=920439701&sid=1&Fmt=4&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>
- Lai, E. y Waltman, K. (2008). Test Preparation: Examining Teacher Perceptions and Practices. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 27, (2), pp. 28-44. Consultado el 5 de octubre en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=4&sid=2&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=->

[1&clientid=23693&vname=PQD&did=1495690581&scaling=FULL&ts=1223238720&vtype=PQD&rqt=309&TS=1223238749&clientId=23693](http://proquest.umi.com/millennium/itesm.mx/pqdweb?index=5&did=1495690581&scaling=FULL&ts=1223238720&vtype=PQD&rqt=309&TS=1223238749&clientId=23693)

- Lucas, T., Villegas, A. y Freedson-González, M. (2008). Linguistically Responsive Teacher Education. Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. *Journal of Teacher Education*, 59, 361- 373. Consultado en Julio de 2009 en: http://0-ft.csa.com.millennium.itesm.mx/ids70/resolver.php?sessid=p0lpjbn80jsr844u8p4f5r3it0&server=csaweb111v.csa.com&check=c6f68d65a1266642d892b6c40653d903&db=sageduc-set-c&key=0022-4871%2F10.1177_0022487108322110&mode=pdf
- Luxia, Q. (2005). Stakeholders' Conflicting Aims Undermine the Washback Function of a High-stakes Test. *Language Testing*, 22 (2), pp. 142-173. Consultado el 16 de Octubre de 2009.
- MacIntyre, P., Gardner, R.C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Language. *Language Learning*, 41, (4) pp. 513-534
- McCollum, D. (2003). Utilizing Non-Cognitive Predictors of Foreign Language Achievement. *Applied Language Learning*, 13, (1), pp. 19-32.
- Menken, K. (2006). Teaching to the Test: How No Child Left Behind impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 30, (2), pp.521- 546. Consultado el 19 de septiembre de 2008 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=5&did=1542189991&SrchMode=1&sid=7&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1221901543&clientId=23693>
- Meshcyan, G., Hernández, A. (2002). Is Native-Language Decoding Skill Related to Second-Language Learning? *Journal of Educational Psychology*, 94, (1), pp. 14-22.
- Modiano, M. (2001). Linguistic Imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55 (4), 339-346. Recuperado octubre 3 de 2008 de: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=1&did=372960801&SrchMode=1&sid=4&Fmt=10&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1223135393&clientId=23693>
- Munroe, A. y Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66, (5), pp. 819- 834.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005, 27 de mayo). *The Definition and Selection of Key Competencies*. [Executive Summary]. Recuperado el 15 de Junio de 2010 de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. España: Pearson Prentice Hall
- Pearson, L., Fonseca-Greber, B. & Foell, K. (2008). Advanced Proficiency for Foreign Language Teacher Candidates: What Can We Do to Help them Achieve this Goal? *Foreign Language Annals*, 39, 3 p. 507. Consultado el 19 de septiembre de 2008 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx:80/pqdweb?did=1145080491&sid=10&Fmt=3&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>

- Pray, L. (2005). How Well Do Commonly Used Language Instruments Measure English Oral-Language Proficiency? *Bilingual Research Journal* 29, (2), pp. 387- 500. Consultado el 20 de septiembre de 2009 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx:80/pqdweb?did=914809711&sid=1&Fmt=4&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>
- Roemer, A. (2002). A More Valid Alternative to TOEFL? *College and University*. 77 (4), 13-17. Consultado el 3 de octubre de 2009 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=2&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=250188071&scaling=FULL&ts=1223204039&vtype=PQD&rqt=309&TS=1223204076&clientId=23693>
- Ruggieri, C. (2008). Reaching All Learners. Teaching Beyond the Tests. Tools for Teaching. *English Journal*, 97,5 p. 106. Consultado el 19 de septiembre en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=2&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=1490354071&scaling=FULL&ts=1221900444&vtype=PQD&rqt=309&TS=1221900488&clientId=23693>
- Sharpe, P. (2006) *Passkey to the TOEFL iBT*. USA: Barron's Educational Series.
- Sireci, S. (2007). On Validity Theory and Test Validation. *Educational Researcher*, 36,8 p. 477. Consultado en Proquest Educational Journal el 29 de septiembre en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=2&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=1403803131&scaling=FULL&ts=1223167411&vtype=PQD&rqt=309&TS=1223167430&clientId=23693>
- Sparks,R. Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale Measuring Anxiety or Language Skills? *Foreign Language Annals*, 40 (2), 260- 287. ProQuest Educational Journals. Recuperado el 19 de septiembre de 2008 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=1&sid=5&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=1303876811&scaling=FULL&ts=1221901238&vtype=PQD&rqt=309&TS=1221901257&clientId=23693>
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. y Patton, J. (1992). Identifying Native Language Deficits in High- and Low- Risk Foreign Language Learners in High School. *Foreign Language Annals*, 25 (5), pp 403- 418.
- Taylor, A. (2006). The Changing Landscape of English: Implications for Language Assessment. *ELT Journal*,60,1, p.51. Consultado el 20 de septiembre en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdweb?index=13&did=958836811&SrchMode=3&sid=2&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1223146502&clientId=23693>
- Torres, M. (2001). Teacher-Researchers Entering into the World of Limited-English- Proficiency (LEP) Students. Three Case Studies. *Urban Education*,36, (2), pp. 256-289.

- Ur, P. (2002). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Varela, P. (2004). *ansiosa- MENTE* . Claves para reconocer y desafiar la ansiedad. Argentina: El Ateneo
- Vélez-Rendón, G. (2006). From Student to Teacher: A Successful Transition. *Foreign Language Annals*, 39 (2). 320-333. Consultado el 20 de septiembre de 2008 en: <http://0-proquest.umi.com/millennium.itesm.mx/pqdweb?index=8&sid=13&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=1081142981&scaling=FULL&ts=1221902803&vtype=PQD&rqt=309&TS=1221902811&clientId=23693>
- Verdugo, R., Flores, B. (2007). English-Language Learners. Key Issues. *Education and Urban Society*, 39, (2) pp. 167-193. Consultado el 23 de septiembre de 2009 en: http://0-ft.csa.com/millennium.itesm.mx/ids70/resolver.php?sessid=m74cq83kqb673j80t1c44def20&server=csaweb115v.csa.com&check=c7f07f1ba070c2aa61c990b14557e70f&db=sageduc-set-c&key=0013-1245%2F10.1177_0013124506294852&mode=pdf
- Yin, R.S. (2002). Designing case studies. En *Case study Research: Design and methods*. Thousands Oaks CA, EE.UU: Sage.
- Yungfeng, Z. (2005). Task type and Teacher's Role: Two important factors in effective group learning. *Thinking Classroom*, 6 (3). 36-41. Consultado el 19 de septiembre de 2008 en: <http://0-proquest.umi.com/millennium.itesm.mx/pqdweb?index=0&sid=12&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=23693&vname=PQD&did=887261971&scaling=FULL&ts=1221899729&vtype=PQD&rqt=309&TS=1221899756&clientId=23693>