



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA  
EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS

Tesis presentada por:

KAROL ESTEFANI CÁCERES CABALLERO

KATHERINE MILUSKA MEZA ARANDA

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

Con Mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Asesor

Mario Santiago Bulnes Bedón

Cód. Orcid: 0000 - 0001 -7126 – 970X

Lima - Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

CÁCERES CABALLERO KAROL ESTEFANI

MEZA ARANDA KATHERINE MILUSKA

Mario Santiago Bulnes Bedón

---

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Hugo Montes de Oca Serpa

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Sabina Lila Deza Villanueva

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado



## RESUMEN

El trabajo de investigación que se presenta tiene como objetivo realizar una comparación de la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera entre los estudiantes universitarios de nivel básico e intermedio de un centro de idiomas del distrito de Surco. La muestra fueron 236 alumnos (varones y mujeres) entre 17 y 32 años de edad. Dentro de la población en mención 162 estudiantes se encontraban estudiando en el curso de nivel básico mientras que los otros 74 se encontraban en el nivel intermedio. El diseño del presente estudio es de nivel descriptivo, tipo sustantivo y diseño descriptivo comparativo. De igual manera, los instrumentos que se usaron para el recojo de datos fueron la versión en español mexicano de la escala "Foreign language Classroom Anxiety scale" (FLCAS), para la medición de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mientras que se realizó la adaptación al español del instrumento 'The Reading Anxiety scale' para la medición de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés. Los resultados obtenidos evidenciaron que no se presentan diferencias estadísticas significativas entre los grupos estudiados en ninguna de sus dos variables. Sin embargo, como datos complementarios se pudo establecer que el nivel de ansiedad experimentado por ambos niveles era el mismo, es decir, a pesar de que ambos grupos contaban con diferentes tiempos de inmersión con el idioma, demostraron tener un nivel de ansiedad intermedia tanto durante el aprendizaje del idioma inglés como durante la comprensión lectora de un texto en el mismo idioma.

**Palabras clave:** Ansiedad, ansiedad en el aprendizaje, lengua extranjera, comprensión lectora.

## ABSTRACT

The research work presented aims to make a comparison of anxiety in learning and reading comprehension in English as a foreign language among university students of basic and intermediate level of a language center in the district of Surco. The sample was 236 students (males and females) between 17 and 32 years of age. Within the population in question 162 students were studying in the basic level course while the other 74 were in the intermediate level. The design of the present study is descriptive level, substantive type and comparative descriptive design. Similarly, the instruments used to collect data were the Mexican Spanish version of the "Foreign language Classroom Anxiety scale" (FLCAS), for measuring anxiety in learning English as a foreign language, while The instrument 'The Reading Anxiety scale' was adapted to Spanish to measure anxiety in reading comprehension in English. The results obtained showed that there are no significant statistical differences between the groups studied in any of its two variables. However, as complementary data, it was possible to establish that the level of anxiety experienced by both levels was the same, that is, despite the fact that both groups had different immersion times with the language, they demonstrated to have an intermediate level of anxiety both during the learning of the English language as during the reading comprehension of a text in the same language.

**Key words:** Anxiety, Anxiety on learning, foreign language, reading comprehension.

## RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA

A mi padre y madre, por ser aquellas personas quienes día a día me motivan e incentivan a ser una mejor persona, cumpliendo con cada una de las metas que me he propuesto. Son de quién espero ser el mayor orgullo, y quienes con su ejemplo me han enseñado que no hay meta que no pueda lograr cumplir.

A mi hermana, por su apoyo y aliento durante este tiempo, para quien espero ser un ejemplo y motivación para seguir adelante y no rendirse ante las dificultades.

Karol Estefani Caceres Caballero

A mi madre, por ser una mujer ejemplar, valiente y animosa que siempre supo motivarme y enseñarme a ser mejor. Su sonrisa siempre será el mejor impulso para culminar cada una de mis metas propuestas.

A mi padre, por ser aquella persona que me enseñó que por más difícil que sea el camino, uno siempre debe salir adelante, que la responsabilidad es lo más importante en esta vida y que siempre podré contar con ambos al final del camino.

Katherine Miluska Meza Aranda

# ÍNDICE

	Página
CARÁTULA.....	1
PÁGINA DE FIRMAS.....	2
RESUMEN / ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE FIGURAS.....	9
LISTA DE TABLAS.....	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación.....	21
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	22
1.3.1 Delimitación.....	22
1.3.2 Limitaciones.....	26
1.4 Objetivos de la investigación.....	26
1.4.1 Objetivo general.....	26
1.4.2 Objetivos específicos.....	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 Antecedentes de la investigación.....	29
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	29
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	31
2.2 Bases teóricas.....	36
2.2.1 El aprendizaje de una lengua extranjera.....	36

	Página
2.2.1.1 Ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	38
2.2.1.1.1 Definición de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera .	40
2.2.1.1.2 Variables relacionadas .....	41
2.2.1.1.3 Enfoques para su identificación e investigación .....	43
2.2.1.1.4 Causas de la ansiedad en un contexto de aprendizaje extranjero ....	44
2.2.1.1.5 Efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera .	45
2.2.1.1.6 La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: ¿causa o consecuencia?.....	50
2.2.2 La comprensión lectora en inglés .....	52
2.2.2.1 Ansiedad en la comprensión lectora en inglés .....	54
2.2.2.1.1 Definición de ansiedad en la comprensión lectora .....	55
2.2.2.1.2 Variables que influyen en la ansiedad en la comprensión lectora en inglés .....	56
2.2.2.1.3 Ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la pedagogía .....	58
2.3 Definición de términos .....	59
2.4 Hipótesis.....	59
2.4.1 Hipótesis general .....	59
2.4.2 Hipótesis específicas .....	60
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	62
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	62
3.2 Participantes.....	63
3.2.1 Población.....	63
3.2.2 Muestra.....	64
3.3 Variables de investigación.....	66

	Página
3.3.1 Ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero .....	66
3.3.2 Ansiedad en la comprensión lectora en inglés .....	67
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	68
3.4.1 Procedimiento de recolección de datos .....	68
3.4.2 Instrumentos de recolección de datos .....	70
3.4.2.1 Instrumento para medir la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero .....	70
3.4.2.2 Instrumento para medir la ansiedad en la comprensión lectora en inglés .....	73
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	78
4.1 Resultados descriptivos.....	78
4.2 Resultados de la contrastación de hipótesis.....	82
4.3 Resultados complementarios.....	89
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	91
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	100
6.1 Conclusiones.....	100
6.2 Recomendaciones.....	102
REFERENCIAS.....	105
APÉNDICE.....	111
Apéndice A: Formato de carta de consentimiento informado.....	112
Apéndice B: Carta de autorización del instrumento FLACS.....	113
Apéndice C: Carta de autorización del instrumento ELFRAI.....	114
Apéndice D: Formato de carta solicitando juicio de expertos.....	115
Apéndice E: Carta de permiso de investigación.....	117



## LISTA DE FIGURAS

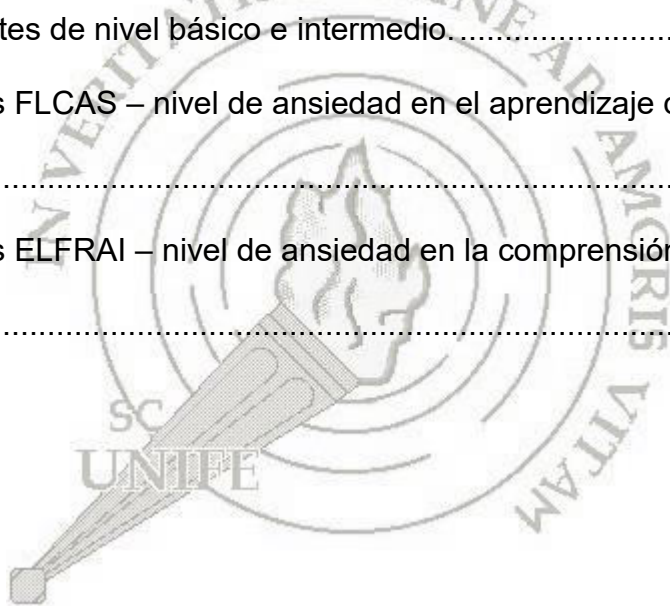
Figuras	Página
1. Krashen (1982) Mecanismo de filtro afectivo.....	36
2. Tobías (1999) Modelo del efecto de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.....	47



## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1	Distribución de estudiantes de acuerdo con sus cursos y el equivalente al nivel de inglés adquirido ..... 63
2	Operacionalización de la variable ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera ..... 65
3	Operacionalización de la variable ansiedad en la comprensión lectora en inglés ..... 66
4	Validez de contenido del inventario ELFRAI, según el coeficiente V. de Aiken..... 75
5	Valores descriptivos del cuestionario FLCAS en la muestra total..... 78
6	Valores descriptivos del cuestionario FLCAS entre los estudiantes de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio... 79
7	Valores descriptivos del inventario ELFRAI en la muestra total ..... 80
8	Valores descriptivos del inventario ELFRAI entre los estudiantes de nivel básico e intermedio ..... 81
9	Análisis de normalidad de la variable Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera a través del coeficiente Kolmogorov-Smirnov ..... 82
10	Análisis de normalidad de la variable Ansiedad en la lectura en inglés como a través del coeficiente Kolmogorov-Smirnov ..... 83
11	Comparación de las variables Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera entre estudiantes de nivel básico e intermedio..... 84

Tabla	Página
12 Comparación de las dimensiones de la variable Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera entre estudiantes de nivel básico e intermedio.....	86
13 Comparación de las dimensiones de la variable Ansiedad en la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera entre estudiantes de nivel básico e intermedio.....	88
14 Baremos FLCAS – nivel de ansiedad en el aprendizaje del idioma ingles .....	89
15 Baremos ELFRAI – nivel de ansiedad en la comprensión lectora en ingles .....	89



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación estudia las variables de ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero, así como la ansiedad en la comprensión lectora del idioma en mención en una población de 236 estudiantes universitarios de un centro de idiomas ubicado en el distrito de Surco. Así mismo, se desea incidir en estas dos variables bajo la experiencia de dos grupos de estudiantes, aquellos que pertenecen al nivel de inglés básico y aquellos estudiantes del nivel intermedio. En tal sentido, el estudio tiene como objetivo comparar la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera entre los estudiantes de nivel básico e intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

Para la realización de la investigación, no se encontraron antecedentes que vinculen a ambas variables mencionadas previamente tanto a nivel nacional como internacional, por lo que los resultados obtenidos aportarán información para continuar con la línea de investigación de la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Además, los resultados obtenidos ayudarán a fomentar la reducción de los niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje de los mismos y que los docentes puedan considerar al aspecto emocional como parte vital durante la adquisición de un idioma.

El estudio realizado está organizado en seis capítulos; el capítulo I corresponde al planteamiento del problema, en el que se evidencia la justificación del estudio, se delimita el marco de la investigación, se explican las limitaciones y se plantean los objetivos de la misma.

En el capítulo II se presenta el marco teórico que inicia con los antecedentes nacionales e internacionales sobre las dos variables estudiadas. Seguidamente se presentan las bases teóricas que fundamentan los conceptos acerca de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero, así como la ansiedad en la comprensión lectora en inglés. Este capítulo finaliza con la definición de términos y el planteamiento de las hipótesis de la presente investigación.

El capítulo III contiene la descripción de la metodología aplicada donde se mencionarán el tipo, nivel y diseño de la investigación, la descripción de los participantes, variables de investigación e instrumentos utilizados para la recolección, procesamiento y análisis de datos.

El capítulo IV se muestran los resultados de la investigación y la interpretación de los mismos, donde encontraremos que no existen diferencias estadísticamente significativas de la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco. Es decir, ambos grupos de estudiantes experimentan un mismo nivel intermedio de ansiedad.

Finalmente, en el capítulo V se encontrará la discusión de los resultados en donde se tomarán en cuenta las similitudes o discrepancias halladas en otras investigaciones y teorías propuestas por los diversos autores mientras que, en el capítulo VI se hallarán las conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta para futuros estudios de las variables analizadas en la presente investigación.

# CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se exponen las razones esenciales por las cuales se optó por estudiar la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora de una lengua extranjera, realizando una comparación entre dos grupos de estudiantes universitarios de un centro de idiomas de nivel básico e intermedio, por ello, se realiza la presentación de un análisis nacional e internacional, con el fin de justificar y delimitar la investigación, posteriormente, se indica el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

## 1.1 Planteamiento del problema

El acelerado crecimiento de un mundo moderno alejado de la monotonía e inmerso en el constante cambio presenta diversos retos que se debe asumir en nuestro día a día. Durante este proceso de enfrentamiento cada persona asimila y maneja de forma distinta determinada situación para lograr su futuro éxito.

En tales circunstancias, muchas de las personas pueden presentar ansiedad como una respuesta lógica y universal que se activa ante cualquier situación nueva que pueda generar estrés, preocupación o un simple temor al tener que lidiar con cualquier particularidad de la vida misma (Sandín, 1990). Al estar diseñados para lidiar diariamente con nuestra propia supervivencia, la ansiedad actúa como un mecanismo de defensa (Taylor, 1953). De la misma manera, esta se activará cada vez que se encuentren ante posibles exigencias y muchas veces esta ayudará a tener un mejor desenvolvimiento, así como una respuesta pronta y provechosa ante cualquier desafío o cambio. (Tobal, 1999).

No obstante, cuando la ansiedad pasa de ser un mecanismo de defensa netamente universal y espontáneo, esta puede llegar a convertirse en aquella ansiedad patológica que afecta no solo el desenvolvimiento como ser humano sino también en el proceso de adaptación y convivencia con los demás (Ayuso, 1988). Es decir, este trastorno se califica como patológico siempre y cuando afecte las percepciones para distorsionarlas y hacerlas ver desmesuradamente amenazantes logrando así incapacitar o condicionar alguna conducta.

La ansiedad viene aumentando notablemente en niños de un 3,5% a 4,1% en los últimos 20 años, de acuerdo con el último informe emitido por el Instituto de la Mente Infantil (Child Mind Institute, 2017) mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) deduce que a nivel internacional, cerca de 260 millones de individuos, conviven con algún tipo de trastorno de ansiedad, donde solo un 20% de personas realizan un correcto tratamiento para un abordaje adecuado, mientras que el 80% restante nunca recibió apoyo ni fue identificado a pesar de los indicadores o síntomas mostrados.

Esto es apoyado por la Fundación de Salud Mental de Reino Unido (2014) en la encuesta que realizaron a 2000 personas del mismo país, donde se pudo evidenciar que, en términos generales, solamente 1 de cada 20 personas nunca ha presentado o convivido con algún síntoma de ansiedad o ha padecido ansiedad propiamente dicha. La encuesta en mención también abordó la ansiedad en diversos aspectos de la vida diaria como el campo laboral, educativo, calidad de vida, entre otros.

La estadística en territorio peruano no es diferente ya que el Ministerio de Salud (MINSA, 2018) reportó que el 7% de peruanos padece de ansiedad y

de algún tipo de fobia resaltando la de tipo social dentro del desarrollo educativo. El rango de edades dentro de las cuales la ansiedad es producida a mayor escala se encuentra entre los 12 y 60 años según la gerencia regional de salud (GERESA, 2018).

Todo ello es debido a las constantes demandas y exigencias tanto sociales como educativas hacia los niños y adolescentes por cumplir con todos los estándares escolares esperados para su edad y año escolar desarrollando en ellos ciertos indicadores negativos de ansiedad.

Por consiguiente, el Ministerio de salud (MINSAL, 2019) muestra que el 60 y 70 % de sus pacientes atendidos psicológicamente son menores de edad mientras que el Instituto Nacional de Salud Mental de niños y adolescentes (2012) proporciona la información que sustenta que el 20.5% de niños menores de 10 años y los adultos jóvenes entre 18 y 25 años en etapa escolar y universitaria respectivamente presentan cuadros de ansiedad donde esta respuesta anticipatoria cotidiana termina siendo uno de los grandes factores que los lleva a buscar atención psicológica.

Dicha atención psicológica según el Seguro social de salud del Perú (ESSALUD, 2017) enfatiza que en su mayoría la ansiedad muestra como principal evidencia el rechazo por asistir al centro de estudios dando como consecuencia un profundo temor al no saber si serán capaces de lidiar con los nuevos retos (físicos, cognitivos y sociales) sumado a la sobrecarga curricular y escolar que llevan los jóvenes y adolescentes.

Asimismo, dentro del campo universitario se puede enfatizar aún más la exigencia y sobrecarga en cuanto al aprendizaje no solamente de los contenidos básicos estudiados durante una carrera profesional si no también la



adquisición de un idioma en particular, el idioma inglés, ya que según la ley preuniversitaria N° 3020020 el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente inglés es una de las condiciones obligatorias para poder culminar satisfactoriamente la carrera profesional y obtener el diploma que certifique la obtención del grado en mención. De la misma manera, la ley N° 23733 exige el conocimiento certificado de una lengua extranjera para culminar los estudios de maestría y dos en el caso de doctorado.

Todo ello desemboca en un desarrollo de ansiedad puesto que siempre existe la exigencia como medida de predisposición de los alumnos a causa de sus propias preocupaciones en relación con su etnicidad, futuro y nivel de manejo del idioma requerido (Horwitz, 1991).

Esto es debido a que se ha dejado a un lado el concepto de “bilingüismo” para ser reemplazado por “multilingüismo” que se evidencia como una condición necesaria de la persona por poseer un dominio sobresaliente del idioma inglés. (Crystal, 2002)

Es por esta razón que muchas de estas personas optan por iniciarse en el camino largo pero provechoso de estudiar una lengua extranjera. Sabiendo que la lengua inglesa, tienen el tercer lugar como el idioma más hablado del mundo, el Instituto Lingüístico del Mundo (Ethnologue,2019) nos hace saber que en el año 2019 contábamos con aproximadamente mil millones de anglohablantes, de los cuales, cuatrocientos millones son nativos y setecientos millones aproximadamente aprendieron el idioma como segunda lengua.

Siendo mayor el número de aprendices no nativos quienes no cuentan con la facilidad natural de aprender una lengua extranjera, MacIntyre y Gardner (1994) quiso encontrar una explicación razonable ante las interrogantes de por

qué muchos de ellos lograban ser más sobresalientes que aquellos otros que experimentan y desarrollan sentimientos negativos como una aprehensión específica y excesiva asociada a los contextos extranjeros abandonando de esta manera su proceso educativo. De este modo, se descubrió que existía una relación negativa entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la ansiedad.

Asimismo, Horwitz y Cope (1986) nos hacen saber que esta ansiedad dentro del campo educativo genera consecuencias negativas como la aprensión comunicativa y actitudes negativas hacia el aprendizaje donde el desarrollo de un nivel elevado de ansiedad ante los métodos y contextos del aprendizaje del inglés, produce inseguridad en el uso de esta tanto dentro como fuera del aula.

Sin embargo, a pesar de haberse estudiado la ansiedad al aprender una lengua extranjera desde la década de los '70 aún no ha podido concretarse con total seguridad cual es el rol de esta en el proceso de aprendizaje ya que Dewaele (2008) perciben a la ansiedad de manera moderada como un factor positivo que puede motivar al alumno a desenvolverse satisfactoriamente dentro de su propio proceso de aprendizaje, ocasionando todo un tema de revuelo ante lo planteado por Horwitz en sus primeros años. Al contrastar ambas investigaciones ambos autores llegaron a la conclusión que la ansiedad en relación al aprendizaje de una lengua extranjera, podría ser subjetiva y cambiante ya que esto podría variar de acuerdo al contexto cultural del país, sexo, edad, etc. Dejando así, abierta la posibilidad de seguir con un continuo estudio aplicado en diferentes contextos y niveles del aprendizaje de la lengua extranjera: básico, intermedio o avanzado, así como en sus 4 componentes

fundamentales o habilidades productivas (speaking y writing) y receptivas (reading y listening).

En este marco, para continuar con el estudio de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cualquiera de sus niveles de adquisición como el básico, intermedio o avanzado. En base a lo previamente mencionado se optó por investigar y comparar el nivel básico e intermedio de adquisición del idioma inglés debido a que, si bien no existen resultados formales de la existencia de la ansiedad entre ambos niveles, según experiencia docente se estima que mientras menor tiempo de exposición al idioma tenga un alumno, mayor será su dificultad y el posible desarrollo de ansiedad ante esta nueva etapa más aun tratándose de un nivel básico que recién inicia este largo camino de adquisición de un nuevo idioma. Por otro lado, el nivel intermedio a comparar es escogido debido a que este es el nivel solicitado por las diversas universidades para poder obtener el grado de bachiller al culminar la carrera de educación, el cual ya cuenta con una inmersión en el idioma de 2 años aproximadamente. Es en este nivel donde se asume que el grado de ansiedad debe ser menor ya que el tiempo de exposición es mayor y el alumno ya ha experimentado, conocido y trabajado con las diversas habilidades propias del idioma como lo es la lectura, escritura, habilidad de escucha y la habilidad oral.

Cabe mencionar también que la segunda variable utilizada en la presente investigación es la de comprensión lectora en inglés debido a que como sustenta (Kuru-Gonen, 2007), la ansiedad ha sido abrumadoramente enfocada solamente en la producción oral dentro del aula de clases. Sin embargo, para poder analizar la ansiedad en el aprendizaje de manera íntegra,

muchos expertos en el área han extendido sus investigaciones enfocadas en las diversas habilidades del idioma inglés distinguiendo así tipos de ansiedad específicas de acuerdo a cada habilidad del idioma en mención. Para esto se han desarrollado numerosas investigaciones como la ansiedad en la comprensión oral (Kim, 2000), ansiedad en la producción escrita (Cheng, 2004), producción oral (Kuru-Gonen, 2007) para finalmente conseguir al menos una en cuanto a la relación entre la ansiedad y la comprensión escrita desarrollada por su pionero Saito (1999). Es por eso que la comprensión lectora no ha sido apreciada como un tipo de ansiedad en una habilidad específica (Kuru-Gonen, 2007).

Siguiendo esta línea, Saito (1999) menciona que, la ansiedad en la comprensión lectora es tan importante como las demás y debe clasificarse como un tipo de ansiedad específica dentro del proceso de aprender un idioma extranjero.

Entre las habilidades presentes en la adquisición de un segundo idioma, la comprensión lectora es considerada como una de las habilidades centrales de aprendizaje de una nueva información (Grabe, 2001) y a pesar de ello se piensa que presenta menos probabilidad de generar ansiedad en comparación con las demás habilidades del idioma, esto por ser una habilidad que se pone en práctica de manera privada e individual, dando poco tiempo a la reflexión y reconsideración de lo que se lee y entiende (Saito, Horwitz y Garza, 1999).

La ansiedad en la comprensión lectora es el tipo de ansiedad experimentada cuando se lee en un idioma que se encuentra en proceso de aprendizaje (Zhou, 2017). Esto puede ser causado por diferentes factores como encontrar textos poco familiares al leer y el sistema de escritura, o el

material cultural (Saito, Horwitz y Garza, 1999) así como también la habilidad en el lenguaje, trasfondo cultural y las motivaciones del aprendiz por el idioma a aprender (Lee, 2000).

Todos estos factores juegan un rol importante al determinar si existe o no ansiedad en la comprensión lectora de acuerdo con las pocas investigaciones realizadas debiendo resaltar que esta no se ha dado en nuestro país.

Por todo lo previamente mencionado, se considera de suma importancia explicar y responder a la siguiente interrogante:

¿Existe diferencia significativa en cuanto a la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco?

## **1.2 Justificación de la investigación**

La presente investigación pretende darnos mejor claridad y valoración en cuanto a la ansiedad y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en nuestro país ya que la infinidad de investigaciones realizadas a través del tiempo en diversos países como China (Liu ,2006), Francia (MacIntyre and Gardner, 1994) o Alemania (Ganschow, 2007) han abordado al idioma español como variable de investigación. Sin embargo, solamente dos investigaciones (Pérez y Martínez, 2000) y (Casado y Dereshiwsky, 2004) tomaron al idioma inglés como fuente de análisis y estudio en alumnos hispano hablantes. La escasez y falta de investigaciones realizadas en dicha población no es ajena al territorio peruano ya que tampoco se encuentra precedente alguno.

Así mismo, este estudio se realizó con la finalidad de valorar el aspecto emocional involucrado dentro del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero ya que por lo general este es relegado ante la parte cognitiva involucrada.

En cuanto a la parte metodológica de la presente investigación, es de suma importancia mencionar que ambos instrumentos utilizados ELFRAI (English Language Foreign Reading Anxiety Inventory) y FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) respectivamente, fueron validados bajo el análisis psicométrico y juicio de expertos correspondiente. De la misma manera, el primer instrumento fue traducido y validado para ser usado en población peruana.

A nivel institucional, al presentarse como población estudiada a alumnos universitarios de la carrera de educación, estos son quienes poseen toda la responsabilidad de educar a futuras generaciones. Es por ello, que se busca promover que estos conozcan como la ansiedad en determinadas situaciones educativas puede o no afectar el proceso de adquisición de la lengua extranjera y el procesamiento directo del texto escrito en inglés.

Finalmente, se cree que los objetivos de la presente investigación son de suma trascendencia, ya que no solo se ha descrito a la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, sino que también se procedió a realizar una comparación entre los estudiantes del nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio del mismo centro de idiomas de un instituto a fin de hacer más provechoso el presente

estudio.

### **1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación**

#### **1.3.1 Delimitación**

La investigación se realizó en el centro de idiomas del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM) que actualmente se encuentra bajo la denominación de “Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública” producto de la solicitud realizada ante el Ministerio de Educación, por lo que dicho ministerio expide la resolución ministerial N°0225-2020-MINEDU el 12 de julio del 2020.

Así mismo, esta institución recibe en el año 2016 la norma n° 30220 conjuntamente con la ley n°23733 que exigen que el área de inglés sea parte de la malla curricular y que, al tener un centro de idiomas dentro de la misma casa de estudio, todos los alumnos de las 7 especialidades (educación inicial, educación primaria, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales, Idiomas- inglés y lengua, literatura y comunicación) impartidas dentro del instituto participen de sus clases activamente.

Es por ello que es necesario recalcar que dicho centro de idiomas es el ente encargado del dictado de clases del idioma extranjero- inglés a fin de poder certificar a sus estudiantes en cuanto a la adquisición del nivel B1 intermedio, según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). Todo este proceso es realizado con la finalidad de que sus estudiantes puedan cumplir con uno de los requisitos imprescindibles para la obtención del grado de bachiller en educación al culminar de la carrera en estudio: el dominio del idioma inglés a nivel intermedio.

El EESPPM ha afrontado diversos cambios durante sus 144 años de servicio y el centro de idiomas no ha sido la excepción. Es por ello que en el ciclo 2020-I se ha iniciado con el segundo año del proyecto de enseñanza del idioma inglés con duración de 3 años que fue iniciado en el 2019. En estos últimos años, este centro ha mantenido su horario extracurricular (de 3:30pm a 6:00pm) y las clases han sido dictadas en un pabellón adicional al instituto. Sin embargo, al culminar de este proyecto se busca que todos sus alumnos se encuentren nivelados en cuanto a la adquisición del idioma y que este que ya no sea dictado fuera del horario académico establecido de la institución (8 am a 2pm) para que finalmente el idioma o curso de inglés sea parte de la malla curricular formal de los estudiantes y no sea dictado en otros ambientes más que en sus propias aulas.

Así mismo, se debe recalcar que el centro de idiomas distribuye a sus estudiantes bajo 6 cursos que al ser finalizados posibilitan a los estudiantes a obtener el nivel B1+ intermedio. Cada curso va siendo desarrollado bajo el siguiente sistema: los estudiantes que se encuentren estudiando ciclos pares (2, 4 y 6) de la carrera de educación podrán ser parte de los cursos pares de inglés, es decir, los cursos 2, 4 y 6 de inglés mientras que los estudiantes que se encuentren estudiando ciclos impares (1, 3 y 5) de la carrera podrán inscribirse en los cursos impares del centro de idiomas, es decir, los cursos 1, 3 y 5 respectivamente. En este sentido, los alumnos de esta casa de estudios terminarán por completar sus estudios del idioma inglés en tan solo 3 años, correspondiendo cada nivel a un ciclo de estudio.

Sin embargo, debido a la coyuntura actual que vivimos producto de la pandemia del COVID- 2019 desde el mes de Marzo 2020 no se ha podido



aperturar el programa de admisión para el presente año lo que hace que no se cuente con estudiantes que sean parte del ciclo 1 y su posterior ciclo 2 de la carrera de educación, motivo por el cual tampoco se aperturó este mismo número de cursos (1 y 2) en el centro de idiomas en mención. Es por ello que el ciclo 2020-I al ser un ciclo impar solo se ha contado con la apertura de los ciclos 3 y 5, mismos alumnos que para el ciclo 2020-II ascenderán a los cursos 4 (nivel básico) y 6 (nivel intermedio) quienes al término habrán alcanzado los niveles A2 - básico (180 estudiantes) y B1+ intermedio (73 estudiantes) respectivamente. Igualmente, cabe mencionar que las clases y el horario durante este tiempo se viene dando de manera sincrónica y remota durante los días martes y miércoles (de 3:00 a 4:30 pm) además de un trabajo asincrónico y autónomo a distancia de 4 horas.

Es por ello que la población actual durante el ciclo 2020- II es de 266 estudiantes entre los cursos de inglés IV y VI por lo que se decidió realizar la aplicación de nuestros instrumentos a una muestra poblacional.

Finalmente, es de suma importancia enfatizar que el nivel básico está representado por los niveles IV A, IV B y VI A, donde este último es considerado dentro de dicho nivel ya que por temas estrictamente bibliográficos se encuentran estudiando con un libro de texto diferente a los demás, lo que hace que a pesar de encontrarse bajo el nombre de nivel de inglés 'VI' aún se encuentran con un nivel real de básico. Por otro lado, el nivel de inglés VI B, será el único nivel que con sus 4 aulas represente al nivel intermedio.

Por otro lado, la presente investigación fue aplicada durante los meses de octubre del 2020 y noviembre del mismo año, tiempo donde el marco teórico ya se encontraba fundamentado para poder aplicar los instrumentos escogidos

de manera contextualizada. Sin embargo, debido a la coyuntura vivida en ese momento los instrumentos fueron aplicados de manera remota a través del uso de una plataforma virtual, la cual facilitó la distribución y aplicación de los instrumentos en la población seleccionada.

Finalmente, para identificar la ansiedad en la comprensión lectora en dicha población se optó por traducir y adaptar por primera vez a la versión en español el instrumento “EFL Reading Anxiety Inventory (EFLRAI)” del Dr. Masoud Zoghi (2014). Esta adaptación al idioma español fue sometida al procedimiento de validez y confiabilidad para su respectiva validación.

### **1.3.2 Limitaciones**

La presente investigación presentó como primordial limitación la ausencia de antecedentes nacionales que den soporte a la primera variable ansiedad en el aprendizaje y a la segunda variable: lengua extranjera en la comprensión lectora en dicho idioma. De esta manera, se encontró como solución considerar antecedentes de la misma temática de ansiedad en el aprendizaje y ansiedad en la comprensión lectora, pero aplicadas en el idioma español.

En cuanto a las limitaciones instrumentales, no se logró encontrar la versión en español del instrumento “EFL Reading Anxiety Inventory (EFLRAI), razón por la cual se planteó como solución la adaptación del instrumento en mención al idioma en español contextualizando el vocabulario del mismo a nuestra realidad cultural.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Comparar la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera entre los estudiantes de nivel básico e intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

1. Determinar las diferencias de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la aprehensión comunicativa de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

2. Determinar las diferencias de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

3. Determinar las diferencias de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la seguridad en cuanto al uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

4. Determinar las diferencias de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en relación a las actitudes negativas hacia el aprendizaje de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

5. Determinar las diferencias de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la lectura descendente de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

6. Determinar las diferencias de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la lectura ascendente de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

7. Determinar las diferencias de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la lectura dentro del aula de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación a los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se exponen las investigaciones más importantes a nivel nacional e internacional en cuanto a la Ansiedad en el aprendizaje y la comprensión lectora del inglés como idioma extranjero. Seguidamente, se presentan las bases teóricas que darán el soporte y sustento necesario a la presente investigación, así como la definición de los términos más relevantes expuestos a lo largo del estudio a fin de clarificar de manera más sencilla el entendimiento de dichas expresiones. Finalmente, se procede a plantear la hipótesis correspondiente al presente estudio.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

En el presente acápite, se realizará la investigación que se relaciona a las variables planteadas en la presente investigación. Partiremos desarrollando y explicando las indagaciones halladas a nivel nacional e internacional con respecto a la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para concluir con la exposición de las investigaciones nacionales e internacionales en relación con la variable de ansiedad en la comprensión lectora en inglés.

#### **2.1.1 Antecedentes nacionales**

Cabe mencionar que durante la búsqueda ardua de antecedentes nacionales que respalden ambas variables en mención ha sido mínima la cantidad encontrada limitándose solo a una por variable, mostrada a continuación.

A nivel nacional, Carrasco (2019) realizó una investigación sobre el estilo de enseñanza, la ansiedad y autoeficacia de impartir el curso de inglés de parte del docente, tuvo como finalidad analizar sobre la relación que existe entre las variables percepción de dos tipos de enseñanza (apoyo de la autonomía y control psicológico) y motivación del alumnado (autonomía y control) con la ansiedad frente a un examen y autoeficacia académica.

Por consiguiente, la autora adaptó a nuestra realidad Peruana el cuestionario Clima de Aprendizaje (William y Deci, 1996) para recoger las opiniones de sus estudiantes sobre el apoyo que recibían de parte de sus profesores, la escala de autorregulación académica (Vansteenkiste y Lens, 2009) que evalúa la motivación autónoma y controlada, Escala de Autoeficacia Académica (Palenzuela, 1983) para el auto reconocimiento de habilidades y destrezas de organización y la escala de ansiedad ante exámenes (Weinstein & Palmer, 1990) para identificar el nivel de ansiedad experimentado durante los exámenes de inglés. Dichos instrumentos fueron aplicados a 394 estudiantes peruanos que tenían entre 14 y 17 años quienes cursaban el 4to y 5to año de educación secundaria de un colegio de Lima.

Los resultados del estudio demostraron que mientras el alumno sienta que se le brinda un estilo de enseñanza que promueve su autonomía, este desarrolla una motivación autónoma siendo capaz de optar por su propio desenvolvimiento ante cualquier circunstancia a lo que se le denominara “autoeficacia”. Sin embargo, cuando el curso de inglés es impartido bajo un control constante, los estudiantes tienden a desarrollar ansiedad no solo durante los exámenes sino durante todo su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Caffó (2019) realizó la investigación denominada ansiedad y comprensión lectora en alumnos del 2do año de educación primaria de las I.E. de San Martín y Los Olivos, con el propósito de determinar una relación entre la comprensión lectora y la ansiedad. A pesar de no ser realizada en el aprendizaje del inglés, se decidió contar con este antecedente ya que se encuentra relacionada con la comprensión lectora.

Se hizo uso de dos instrumentos, de una lista de chequeo conductual de la Ansiedad en Niños creada por Ida Alarcón (1993) y la “Prueba de Comprensión Lectora de la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación” (2011), se utilizó una muestra de 150 alumnos de 2do grado de primaria.

Así también, Clavijo (2017) planteó la tesis denominada Ansiedad y la comprensión lectora en alumnos del 1er año de secundaria de la I.E. 6094 - Chorrillos, tuvo como objetivo encontrar cual era la relación entre la ansiedad y la comprensión lectora.

Para la recolección de datos, la autora aplicó una encuesta de ansiedad (Sandín y Choro, 2003), para determinar el grado de ansiedad de los estudiantes, dicho instrumento fue aplicado a 134 alumnos del primer año de secundaria.

Los resultados de la investigación demostraron la correlación alta entre la ansiedad y la comprensión de textos ya que, ante mayor presencia de ansiedad, la comprensión de textos será baja o nula. Es decir, ambas se correlacionan de manera inversa y significativa.



### 2.1.2 Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Merino (2019) realizó una investigación que pretendía determinar el nivel de ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés, bajo dos contextos: “aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) y enseñanza formal de inglés (EFI)”.

Para ello, la autora aplicó la versión en español de la “escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera” (Foreign Language Classroom Acquisition Scale- FLCAS) en 83 estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de dos provincias de Bajadoz- España. La muestra en mención se encontraba entre 1er y 4to año de ESO donde 50 estudiantes españoles forman parte del contexto AICLE y 33 al contexto EFI.

Así mismo, Ahmad (2018) realizó su tesis titulado Ansiedad en la comprensión lectora oral en alumnos de segundo año de una universidad en Indonesia, con el objetivo de encontrar los factores que generan la ansiedad en la lectura y de lograr encontrar estrategias que ayuden a los estudiantes a superar la ansiedad.

Para la recogida de datos se hicieron uso de dos estrategias: la observación y de la entrevista, con el fin de encontrar los objetivos planteados. Finalmente, los resultados encontrados denotaron que las razones causantes de ansiedad en los estudiantes al momento de leer oralmente, fueron razones de origen personal y las características dificultosas propias del texto.

Los resultados de dicha investigación revelaron que los estudiantes de ambos contextos en mención muestran un nivel de ansiedad medio mientras que, específicamente los alumnos de 1er año de ESO presentan un nivel

mayor de ansiedad debido a que no cuentan con ninguna experiencia previa en relación al tipo de enseñanza del idioma inglés bajo ninguno de los 2 contextos. Asimismo, de acuerdo a las 4 dimensiones con las que cuenta el instrumento aplicado, es en la tercera (uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula) donde los estudiantes evidencian mayor nivel de ansiedad.

Por otro lado, Guevara, Cárdenas, Reyes y Gonzales (2017) investigaron los niveles de ansiedad y de comprensión lectora, en alumnos de educación secundaria de México, el cual tuvo como objetivo explorar los niveles de ansiedad, en una muestra de 122 alumnos entre 12 y 14 años de edad, de seis escuelas tres públicas y tres privadas, inscritos en seis grupos del 1er año de secundaria.

Como resultados se obtuvo, que los alumnos tuvieron un desempeño en su mayoría de nivel intermedio en comprensión lectora, sin mayor diferencia por género, pero si hubo diferencia por tipo de escuela. El nivel de ansiedad fue en su mayoría de nivel intermedio, sin diferencias por género o tipo de escuela.

De la misma manera, Brennan (2016) sustentó la tesis denominada ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero y las tareas asignadas. Dicha investigación buscaba precisar si el tipo, complejidad y secuencia de tareas presentadas durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, influían en los niveles de ansiedad de 108 estudiantes universitarios de la universidad de Barcelona.

De esta manera, la autora utilizó el instrumento FLCAS (Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera) y el TARS (Ansiómetro y escala de reflexión sobre la ansiedad por las tareas) para recolectar información de la muestra señalada.

Finalmente, los resultados mostraron que todos los diversos tipos, secuencia y complejidad de tareas de forma oral provocaban un alto índice de ansiedad dejando de lado aquellas de tipo escrito.

Igualmente, Okada (2015) decidió llevar a cabo la investigación denominada ansiedad en el aprendizaje de inglés como idioma extranjero en estudiantes japoneses residentes en Estados Unidos. Esta investigación tuvo como objetivo precisar la existencia de una relación de la ansiedad experimentada por 151 estudiantes universitarios japoneses en el aprendizaje de un idioma extranjero y el tiempo de residencia en el país anteriormente mencionado.

Es por ello, que la autora adaptó el cuestionario FLCAS (Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera) añadiendo algunas preguntas de carácter demográfico.

De esta manera, concluyó que la relación entre los niveles de ansiedad experimentados durante su aprendizaje y el tiempo de residencia en el país es inversamente proporcional ya que a más cantidad de años se encuentren viviendo en el país, su nivel de ansiedad reduce debido a la inmersión en la cultura y la adquisición del idioma al que se encuentra expuesto.

Chieh- Hsiang (2015) realizó una investigación titulada: la ansiedad del aprendiz y la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: un estudio terciario de las percepciones de profesores y estudiantes universitarios en Taiwan. El objetivo de la investigación fue investigar las percepciones de profesores y estudiantes universitarios Taiwaneses sobre la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero (situaciones, recursos, fuentes y tácticas para lidiar con ello).

Es por eso que el autor utilizó el instrumento ELCAS (escala para la ansiedad experimentada en el aula) que fue aplicada a una población distribuida en 31 aulas de 30 estudiantes universitarios, para finalmente, solo trabajar con los 10 estudiantes más ansiosos por aula obteniendo una muestra de 310 estudiantes quienes posteriormente realizaban entrevistas semiestructuradas con el tesista. En cuanto a los docentes, se trabajó con los 30 tutores en total (uno por aula).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: las situaciones, efectos y tácticas para lidiar con la ansiedad fueron las mismas entre todos los estudiantes a excepción de las fuentes de donde esta provenía. Por otro lado, muchos de ellos sustentaron lidiar con las situaciones que les generaban ansiedad, pero no con las causas que provocaban ello. Finalmente, los profesores demostraron tener mejor manejo de ansiedad y sus tácticas eran directas para canalizar las causas, sin embargo, estas no eran compartidas o enseñadas a sus alumnos.

Finalmente, Santos (2014) desarrolló una investigación sobre la ansiedad y disposición de los alumnos a la comunicación en el aprendizaje del inglés como segunda lengua que buscaba determinar la influencia de los modelos formativos: AICLE Y EFI (Aprendizaje Integrado de contenidos y lenguas extranjera y enseñanza formal respectivamente) en los niveles de ansiedad y DAC-LE (disposición a comunicarse en Inglés como lengua extranjera) de los estudiantes españoles de 2do año de Educación Secundaria Obligatoria(ESO).

Para ello, el autor utilizó un conjunto 3 de autoinformes: la versión española del cuestionario FLCAS (Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera) para medir los niveles de ansiedad-LE que se relaciona con situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera en el salón de clase, State Trait Anxiety Inventory - STAI (Inventario de Ansiedad Rasgo Estado) para aportar datos sobre el estado de ansiedad - LE de estudiantes bajos dos contextos a analizar: AICLE y EFI y el Willingness to Communicate Scale (Medidor de Disposición a Comunicarse en Inglés). Los mismos que fueron aplicados a 185 alumnos (87 AICLE y 98 EFI) del 2do grado de Secundaria de 3 escuelas de Mallorca, España).

Los resultados demostraron que los alumnos que aprendían bajo el modelo AICLE presentaban niveles de ansiedad más altos que aquellos que recibían una metodología EFI. Sin embargo, los alumnos AICLE mostraban mejor predisposición a comunicarse en la lengua extranjera. Por último, el rendimiento académico se relaciona positivamente con los niveles de ansiedad bajos en el aprendizaje del inglés en ambos contextos.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 El aprendizaje de una lengua extranjera**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso consciente, formal y complejo que involucra el desarrollo de aspectos cognitivos, demográficos y emocionales tales como la motivación, actitudes y ansiedad. Todos estos aspectos impactan directamente en la capacidad lingüística que posee el estudiante para aprender un nuevo idioma.

Es decir, el aprendizaje de una lengua extranjera involucra no solo factores lingüísticos sino también aquellos no lingüísticos dentro del cual encontramos al factor emocional como uno de los más determinantes.

Horwitz (1986) argumenta que este proceso no es abstracto ya que va mucho más allá del hecho de solo adquirir nuevo léxico y recordar estructuras gramaticales. Este proceso demanda un compromiso personal que involucra el desarrollo de capacidades sintácticas, semánticas y fonológicas, así como la lucha constante con la ambivalencia o tensión que esta nueva cultura representa.

Tallon (2009) acompaña las afirmaciones previas sustentando que el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero también está condicionada a las diferencias individuales (ID) que cada alumno posee como sus habilidades cognitivas, características de la personalidad, estilos de aprendizaje, contextos sociales y aspectos afectivos. Si este último aspecto no es tomado en consideración puede terminar afectando la autoestima y confianza del estudiante hasta obstaculizar el dominio de la adquisición del idioma.

Es por ello que la consideración de la parte afectiva ha sido desarrollada a gran escala dentro de las teorías de Krashen (1942) de aprender una lengua extranjera donde dentro de sus cinco hipótesis tiende a enfatizar la del filtro afectivo.

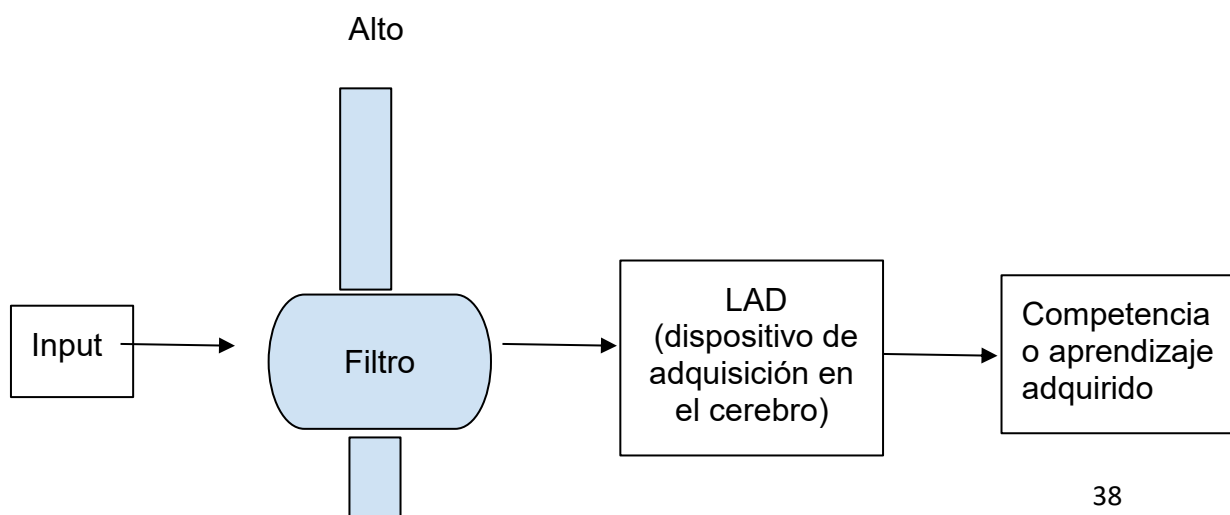


Figura 1. Krashen (1982) Mecanismo de filtro afectivo

*Nota.* La hipótesis del filtro afectivo sostiene que el aprendizaje de un idioma está estrictamente relacionado con las actitudes, disposición y sentimientos ante el idioma del aprendiz ya que cuanto mayor o más alto sea el filtro, este bloquea el ingreso de nuevo aprendizaje mientras que, si el filtro es bajo o regulado, este permitirá que el nuevo aprendizaje ingrese mediante el LAD o dispositivo de adquisición en el cerebro para considerar a este aprendizaje como una competencia adquirida.

Esta hipótesis lleva su nombre debido a que el factor afectivo en el aprendizaje de un segundo idioma tiende a actuar como un filtro que selecciona qué y qué cantidad de aprendizaje no solo es internalizado por el cerebro del estudiante si no cuáles de ellos es aprendido. Es decir, la personalidad, motivación y otras variables emotivas y psicológicas influyen en el aprendizaje de idiomas, cuando hay barreras psicológicas, el aprendiz tiende a tener un bloqueo mental.

La hipótesis del filtro afectivo sustentada por Krashen (1982) indica que la condición emocional del estudiante determinará el éxito del aprendizaje y adquisición de la lengua. Por otro lado, el mecanismo de este filtro se desarrolla de la siguiente manera: mientras el alumno desarrolle cuadros altos de ansiedad, desmotivación, nervios, entre otras emociones negativas el filtro se tornará más alto bloqueando el pase de nuevo aprendizaje, sin embargo, si el alumno se encuentra calmo, motivado y con ausencia de factores

emocionales negativos el filtro se verá reducido facilitando el libre paso de nuevo conocimiento.

### **2.2.1.1 Ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera**

La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua es un campo estudiado desde los años 70. Sin embargo, no fue hasta el año de 1990 donde una teoría formal fue propuesta por su pionera Elaine K. Howirtz (1990) en su trabajo “language anxiety, from theory to classroom implications” quien denominó a esta clase de ansiedad como un síndrome relacionado con otros tres tipos de ansiedad: miedo a la evaluación negativa, aprensión comunicativa y ansiedad ante la evaluación.

La aprensión comunicativa es definida como el sentimiento incómodo y negativo que se encuentra presente al tener que expresar pensamientos, emociones o hechos en público dentro de un contexto de aprendizaje. Así mismo, Young (1992) argumenta que, si a ello le sumamos la falta de dominio de este nuevo idioma, ambos factores contribuyen al desarrollo inconsciente de la ansiedad. Es decir, la falta de habilidad para poder entender y ser entendido dentro de este contexto provoca frustración y la constante aprehensión a comunicarse.

El miedo a la evaluación negativa se manifiesta como aquel temor excesivo y desmesurado ante la auto y coevaluación del docente o compañeros del aprendiz donde estos analizan y valoran objetivamente no solo el desenvolvimiento de la persona durante la tarea sino también hasta qué punto se desarrollan las diversas competencias propias del idioma. Es por ello que Gregersen (2003) nos recuerda que cometer errores dentro del proceso de



aprendizaje de un idioma extranjero está totalmente permitido y se desarrolla de manera natural. Sin embargo, es también este mismo autor quien admite que muchas veces son estos errores los que hacen al alumno encontrarse en constante temor a equivocarse lo que desemboca en una terrible ansiedad ante la impresión que puedan tener los demás sobre el mismo. Es por ello que el estudiante busca minimizar toda oportunidad de participación para evitar alguna evaluación negativa.

Según Fukai (2000) esto puede darnos como producto a un alumno pasivo, sin deseos de aprender o masterizar las habilidades propias del idioma para finalmente no poder afrontar e identificar las debilidades que pueda tener dentro de este proceso de aprendizaje.

De la misma manera, la ansiedad ante la evaluación también está basada en el temor y recelo a fallar o no demostrar suficiente capacidad de dominio de la lengua meta. Esto sucede como resultado de las demandas irrealistas que se plantea el aprendiz donde el único resultado que debe ser alcanzado es la perfección. Esto es debido a que los estudiantes observan a la evaluación (exámenes) como aquella única herramienta inteligente que puede provocar que ellos cometan errores.

#### **2.2.1.1.1 Definición de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera**

MacIntyre y Gardner (1994) sustentan que la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera es un tipo único de ansiedad que cuenta con un estudio teórico amplio y vasto no sólo como un fenómeno abstracto tratado por teoristas que exponen resultados en campos de ansiedad sino también como

parte de aquella realidad que viven muchos aprendices de idiomas extranjeros. Este tipo de ansiedad acompaña al proceso de aprendizaje de la nueva lengua afectando todas las habilidades productivas (habilidades escritas y del habla) como receptivas (habilidades de lectura y escucha) propias del idioma.

De manera general, Young (1992) define a la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera como un fenómeno psicológico complejo y propio del idioma mientras que de manera más específica MacIntyre y Gardner (1994) la conceptualizan como aquel sentimiento de tensión y aprensión asociado con contextos de aprendizaje de una lengua extranjera en relación con el desarrollo de un sentimiento negativo presente al aprender y usar aquella lengua meta de manera oral u escrita.

Dewaele (2008) identifica a la ansiedad bajo el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera como uno de los principales impedimentos para la adquisición y futura producción fluida de la nueva lengua mientras que su pionero Horwitz (1986) la tipifica como aquella ansiedad idiomática relacionada a sentimientos negativos producidos dentro de contextos de aprender un lenguaje extranjero.

Dicho de otra manera, tal como lo dice Garner (1993), la ansiedad es la aprensión experimentada cuando una situación requiere el uso del lenguaje o idioma del cual el alumno no es completamente competente.

En otras palabras, diversos investigadores y autores reconocen la distinción entre la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero de cualquier otro tipo de ansiedad basándose en que la experiencia del aprendizaje del mismo es un proceso único y específico.

### **2.2.1.1.2 Variables relacionadas**

Williams y Andrade (2008) argumentan que la ansiedad por aprender un idioma extranjero puede ser medida con diversas variables, las cuales han sido clasificadas en dos grupos.

#### **A. Variables situacionales**

Las variables situacionales son aquellos factores externos al estudiante que pueden afectar el proceso de aprendizaje de este. Estos pueden ser: factores actitudinales, nivel del curso en el que se encuentra el aprendiz o el nivel de capacidad o competencia actual que el estudiante posea en cuanto a la lengua meta. Es por ello que Ewald (2007), sugiere que mientras el nivel propio del idioma aumenta, la ansiedad también se mostrará elevada debido al nivel de exigencia y complejidad que este exige.

#### **B. Variables del aprendiz**

Dentro de las variables del aprendiz se puede encontrar rasgos más cercanos y propios al estudiante como su edad, sexo, motivación, estilos de aprendizaje, estrategias utilizadas por el aprendiz al momento de estudiar o aprender un nuevo idioma, etc.

Por ejemplo, dentro de los estudios de Donovan y Macintyre (2005) se encontró que la ansiedad en relación a la variable de edad es subjetiva ya que descubrió puntajes más altos dentro de la escala negativa de ansiedad en un curso desarrollado por alumnos universitarios que aprendían Francés como lengua extranjera mientras que la realidad era diferente en un colegio de adolescentes que aprendieron el mismo idioma mostrando un nivel de ansiedad baja.

Por el contrario, Dewaele (2008) sustenta que los adultos que adquieren el idioma inglés de manera multilingüe presentan menor nivel de ansiedad que aquellos adolescentes o aprendices jóvenes. Asimismo, se puede observar el mismo fenómeno en cuanto a la variable sexo ya que Donovan (2002) evidencia dentro de sus observaciones de un programa de inmersión francés que los estudiantes varones mostraron el mismo nivel de ansiedad alta persistente durante el 7mo, 8vo y 9no grado mientras que las niñas lograron mostrar un descenso en el pase de grado entre 8vo y 9no grado. Por lo contrario, en el año 2005, dentro de su trabajo denominado Diferencias de edad y sexo en la disposición a comunicarse, aprensión comunicativa y competencia autopercebida, encontró niveles de ansiedad alta presente en adolescentes mujeres dentro de un programa universitario.

#### **2.2.1.1.3 Enfoques para su identificación e investigación**

A lo largo de los años, la ansiedad de rasgo, la ansiedad de estado y la ansiedad específica de situación se han convertido en los tres principales enfoques para la investigación de la ansiedad en el contexto de aprendizaje y enseñanza. Muchas veces estas tres también han sido catalogadas como aquellos 3 tipos de ansiedad estudiadas dentro de la psicología social. Spielberg & Gardner (1972) fueron los encargados de darles la connotación de “enfoques” para desarrollar un mejor estudio sobre la ansiedad.

En primer lugar, la ansiedad de rasgo forma parte de la estructura de la personalidad que se mantiene de manera estable ante la amplia gama de situaciones que la persona considere de peligro. Es decir, una persona con esta predisposición tiende a ponerse ansiosa en cualquier situación

demostrando que este nivel de ansiedad es mucho más frecuente e intenso de lo normal. Desde este punto de vista, este tipo de ansiedad es considerada como un rasgo de la propia personalidad.

En segundo lugar, la ansiedad de estado se denomina como aquel estado emocional transitorio que puede cambiar con el tiempo y variar en cuanto a intensidad y frecuencia. Este tipo de ansiedad es activado por el sistema nervioso en algún momento en particular de aprehensión.

Finalmente, la ansiedad específica de situación se refiere a la aprehensión de un contexto o situación en particular. Dentro de un contexto educativo esta podrá ser vista como aquella ansiedad producida al tener que estudiar algún curso, resolver ejercicios matemáticos, participar de manera oral en la clase de idioma extranjero o ser evaluado ante un examen de rigor.

Es decir, Spielberg (1972) distingue que la ansiedad de estado es aquel que se manifiesta de manera ocasional dentro de un periodo de tiempo determinado mientras que la ansiedad de rasgo se manifiesta sin causas aparentes que la justifiquen.

En cuanto al enfoque específico de situación, la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjero en un contexto educativo es un claro ejemplo de este enfoque y ha sido estudiado a gran escala desde que su pionera Elaine Horwitz (1970) quien argumentaba que este tipo de ansiedad era el responsable del desarrollo de un sentimiento negativo de aprehensión hacia el propio aprendizaje del alumno debido al enfrentamiento consciente que este debe tener ante el nuevo idioma, cultura y hasta sistema de organización completamente distinto al de la lengua materna.

Dicho de otro modo, la ansiedad en el idioma extranjero está relacionada con la ansiedad específica de la situación. La mayoría de los académicos están de acuerdo con que la ansiedad por el idioma extranjero es un fenómeno complejo y predictor del nivel de logro en la adquisición de dicho idioma.

#### **2.2.1.1.4 Causas de la ansiedad en un contexto de aprendizaje extranjero**

Young (1994) categoriza tres fuentes que generan o causan ansiedad en el estudiante que aprende un nuevo idioma extranjero.

La primera fuente es el propio estudiante donde se encuentran las diferencias individuales (individual differences - ID) que cada alumno desarrolla por sí mismo. Dentro de ellas pueden encontrarse ejemplos como poseer autoestima baja, nivel de competitividad insuficiente, autopercepción de habilidades pobres, falta de pertenencia al grupo y las propias creencias que este mismo pueda tener sobre el nuevo idioma.

En segundo lugar, el factor enseñanza y la manera dictatorial de enseñar un curso pueden generar ansiedad en el estudiante. Es por ello que Palacios (1998) afirmaba que la falta de soporte emocional, actitud acogedora y dedicación de tiempo extracurricular o personal del profesor hacia el estudiante facilita a que éste experimente ansiedad. Sumado a ello, Ando (1999) indicaba que el hecho de tener a un profesor nativo (que cuenta con un idioma afianzado de manera natural) como cabeza del aula podría provocar aún más ansiedad en sus estudiantes debido a que este se mostraría insensible ante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de sus estudiantes no nativos. Finalmente, Oxford (1999) complementaría las previas afirmaciones añadiendo que el estilo de enseñanza del profesor era crucial para el proceso

de aprendizaje ya que, si el estilo de enseñanza no era compatible con el tipo de aprendizaje del estudiante, se provocaría una “style war” (guerra de estilos de enseñanza-aprendizaje).

En tercer y último lugar, la ansiedad institucional sería aquella fuente donde se encuentran inmersas las actividades sugeridas por el currículo como los juegos de roles, presentar ideas expositivas delante de todos sus compañeros, reportes orales o tareas escritas en la pizarra en frente de la clase

#### **2.2.1.1.5 Efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera**

Así como la ansiedad presenta diversos enfoques para su identificación y puede arrojar diversos resultados cuando se relacionan con diversas variables, los efectos que puede producir la misma pueden variar entre ser positivos o negativos.

Por un lado, Oxford (1999) sostiene que la ansiedad puede debilitar, reducir y dañar directa o indirectamente el desempeño del estudiante. De manera directa, el alumno que experimente un nivel de ansiedad elevado tomará como decisión propia evitar a toda costa aquellas oportunidades de intervención dentro de su clase hasta la asistencia a la misma.

De manera indirecta, la ansiedad llena de dudas y miedo al estudiante lo que conlleva a un desarrollo alto de la misma sumado a un nivel de frustración elevado dañando su autoestima y su auto percepción.

Por otro lado, Scovel (1978) propone que la ansiedad no solo debe verse de manera negativa, sino que también defiende a aquella ansiedad (helpful anxiety) que ayuda al estudiante a mantenerse en alerta ante diversas

situaciones que se encuentre dentro del entorno educativo mientras que Krashen (1982) sostiene que no existe una ansiedad facilitadora o de ayuda ya que por definición no debería existir ningún tipo de ansiedad durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Por ejemplo, Kleinmann (1977) encontró que este tipo de ansiedad positiva facilita la producción oral de aquellas estructuras complejas del idioma inglés en estudiantes árabes e hispanos.

Basado en lo previamente mencionado, MacIntyre (1999) argumenta que la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero puede tener efectos negativos en cuatro campos: efectos académicos, efectos cognitivos, efectos sociales y efectos personales.

Dentro de los cuatro campos, es Price (1991) quien sostiene que es el segundo efecto el de mayor revuelo ya que aquel estudiante que presente un nivel alto de ansiedad necesita compensar ese sentimiento y resultado negativo intensificando desmesuradamente sus esfuerzos puestos en el estudio y en el proceso cognitivo.

El proceso cognitivo incluye tres etapas dentro de este procedimiento: input (ingreso de la información), processing (procesamiento de la información) y output (producción o salida de la información).

De esta manera, Tobías (1979) argumenta que la ansiedad puede afectar cualquiera de estas 3 etapas, pero en su mayoría bloquea de manera parcial la primera denominada "input" no dejando ingresar toda la información en su totalidad para su continuo proceso.

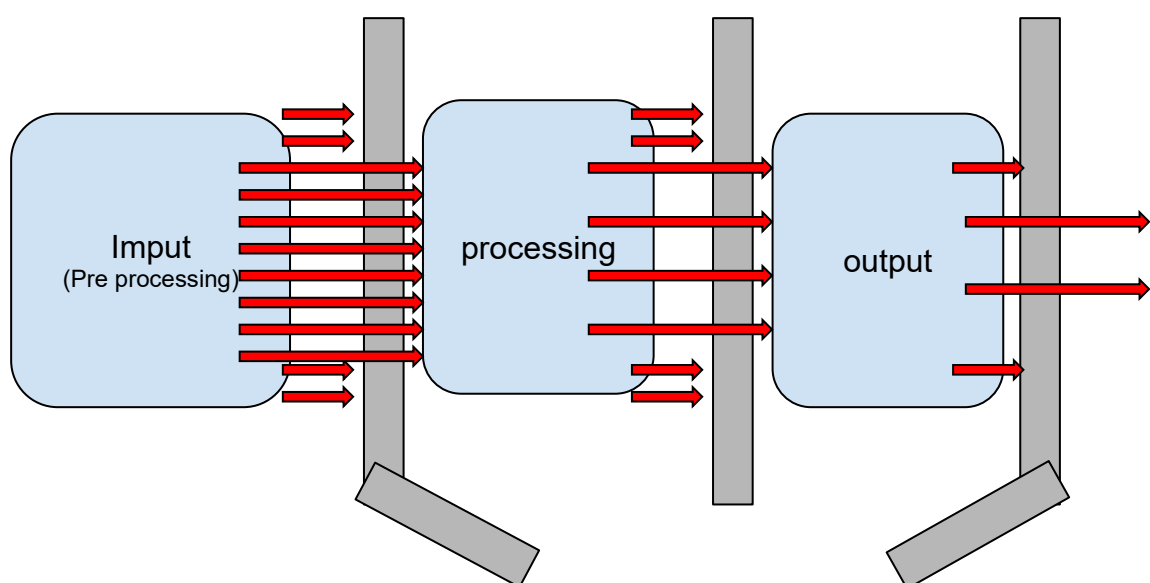
Krashen (1982), es quien dio soporte a esto con su teoría del filtro afectivo, argumentando que aquel alumno que se sienta ansioso dentro de su



clase no podrá prestar atención o ser partícipe dentro de un diálogo oral ya que este fenómeno será entendido como una interferencia dentro del proceso de adquisición de un idioma extranjero, por lo contrario, el alumno que se encuentre relajado podrá vivenciar su proceso de adquisición de manera más eficiente sin ninguna interferencia.

En cuanto a la segunda etapa denominada “procesamiento de información”, la ansiedad pasa de ser un bloqueo a una distracción logrando así que el estudiante no pueda aprender nuevo léxico, formas gramaticales y disminuir su nivel de precisión y velocidad de la lengua meta mientras que aquellos alumnos que no presenten ansiedad en esta etapa logran procesar la información de manera más profunda integrando sus nuevos conocimientos con aquellos previos.

Finalmente, en la etapa final de producción, el estudiante previene conscientemente cualquier oportunidad de expresar lo aprendido ya que muchas veces durante la producción oral olvidan lo que querían afectando la calidad de la comunicación del idioma extranjero.



*Figura 2.* Tobías (1999) Modelo del efecto de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero

*Nota.* El modelo de efecto de la ansiedad sustenta que cuando el aprendiz experimenta ansiedad esta bloquea la cantidad de información (input) que debe ingresar al cerebro del estudiante y cuando esta poca información es recibida, pasa al procesamiento (processing) donde esta empieza a ser afectada por la ansiedad, pero ahora definida como un distractor potencial. Finalmente, el resultado (output) de lo percibido es caracterizado por la auto prevención del aprendiz por no participar, bloqueando todo tipo de comunicación.

De la misma manera, el discernimiento entre sí el impacto de la ansiedad del aprendizaje es positivo o negativo fue acuñado por Kleinmann (1977) quien denominó al efecto positivo como una “ansiedad facilitadora” mientras que el efecto negativo fue denominado como “ansiedad debilitante”.

Por un lado, la ansiedad facilitadora, como su mismo nombre lo dice, impulsará y mejorará de manera positiva el aprendizaje del idioma mientras que la ansiedad debilitante será aquella que conlleva a un aprendizaje pobre y una producción lenta cuando se use la lengua meta.

Sin embargo, autores como Scovel (1978) sostienen que los aprendices experimentan ambos tipos de ansiedad debido a la naturaleza propia del proceso de aprendizaje que puede presentar momentos pasivos y activos durante la clase, la “facilitadora” como aquel factor motivador del aprendizaje durante los momentos donde se requiere que el estudiante sea partícipe y autónomo de su aprendizaje mientras que la “debilitadora” como aquella que le permitirá escuchar y recibir todo tipo de conocimiento impartido por el docente.

Es por ello que Yerkes y Dodson (1908) propusieron una asociación curvilínea entre el nivel de ansiedad experimentado y el nivel de aprendizaje o rendimiento alcanzado. Este autor sostiene que el rendimiento aumenta siempre y cuando el nivel de ansiedad experimentado también aumenta, pero solo hasta cierto punto argumentando que un nivel de ansiedad moderado es óptimo para alcanzar un buen nivel de aprendizaje. Esta ley está representada con la forma de una U invertida donde de manera gráfica se explica que un nivel moderado de ansiedad eleva un pico alto de buena productividad o rendimiento mientras que, si existe un nivel bajo o nulo de ansiedad, este produce un efecto negativo en el aprendizaje.

#### **2.2.1.1.6 La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: ¿causa o consecuencia?**

Dentro de la amplia teoría de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, diversas posiciones se han planteado sobre si esta fuera causa o consecuencia de por qué algunos alumnos logran sobresalir y alcanzar un mayor nivel de logro que otros dentro de este proceso de aprendizaje.

Por un lado, tal cual identificó Tobías (1999) la ansiedad estaría presente como aquella causa que afecta la habilidad cognitiva del estudiante en su proceso de aprendizaje en cuanto a la comunicación de mensajes, falta de internalización de formas gramaticales dando como resultado a estudiantes lentos y de bajo rendimiento.

La ansiedad como causa estaría presente en las 3 etapas del aprendizaje de un nuevo idioma. En la primera etapa (input), la presencia de una ansiedad alta reduciría el nivel de estímulo que se busca preservar en la

memoria, es decir, la nueva información que se adquiere ya no estaría siendo conectada con la orientación, concentración y asimilación de estos nuevos estímulos en el estudiante.

En la segunda etapa de procesamiento (processing), se requieren habilidades como la de organización y elaboración de un nuevo producto que muchas veces no se da debido a la exposición del alumno a un nivel de ansiedad alto que desemboca en la falta de comprensión de la tarea dada así esta sea básica y simple.

De la misma manera, en la tercera y última etapa de producción (output), la ansiedad se hace explícita cuando se le pide al estudiante demostrar la habilidad de implementar ambas previas etapas retardando el proceso de escritura o producción oral. Finalmente, Onwuegbuzie (1999) avala la previa teoría afirmando que basta que el estudiante experimente ansiedad en una etapa, para que se encuentre expuesto a experimentar esta misma en cualquiera de las dos siguientes etapas indicando que esto también puede ser acumulativo.

Otros de los principales autores de la corriente cognitivista en dar la connotación de causa a la ansiedad es MacIntyre (1995) quien argumentó que no se podía hablar de ansiedad sin verla o inferirla como una causa.

Todo lo contrario, y en respuesta a MacIntyre (1995), Argaman y Abu-Rabia (2002), estudiaron la influencia de la ansiedad y el nivel de logro en cuanto a las habilidades de producción escrita y comprensión oral argumentando que la ansiedad no debería ser vista como una causa de fracaso, pero sí como una consecuencia dentro de este proceso de aprendizaje.

Es por ello que Sparks y Ganschow(1995), aseguró ante las afirmaciones de MacIntyre (1995) que la ansiedad podría actuar como un agente causal creando solamente diferencias individuales en los procesos de aprendizaje citando el ejemplo de aquel alumno hábil que conoce lo que está estudiando pero de pronto se bloquea y olvida las respuestas que bien estudiadas tenía frente a un examen dando a entender que aquella teoría de ver a la ansiedad como causa era poco fundamentada y no podía dar explicación al porqué estudiantes avanzados y exitosos o sobresalientes también reportaban reacciones ansiosas.

Asimismo, Sparks y Ganschow (1995) dieron soporte a su teoría de la ansiedad como consecuencia argumentando que el fracaso o dominio de la nueva lengua extranjera será la consecuencia del fracaso o dominio de la lengua materna proponiendo diversos códigos lingüísticos debido a la transferencia de habilidades de un idioma a otro además de las habilidades académicas y cognitivas evidenciadas en la lengua primera.

De estas evidencias, ambas partes admitieron que la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera se podía representar como aquel fenómeno denominado figurativamente como “chicken and egg” (fenómeno del huevo o la gallina) donde solo se puede afirmar que es imposible decidir cuál de los 2 factores dio inicio al otro. Es decir, no se puede afirmar si la ansiedad actúa como causa de la obtención de un bajo rendimiento o es la ansiedad aquella que responde como consecuencia arrojando un bajo desenvolvimiento o rendimiento académico dentro del proceso de aprendizaje del estudiante.

Finalmente, Horwitz (2001) admitió que es sencillo poder conceptualizar la ansiedad en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero como

resultado de la capacidad pobre de aprendizaje del idioma, sin embargo, el desafío es poder determinar hasta qué punto la ansiedad es más una causa que un resultado de un pobre aprendizaje de idiomas.

### **2.2.2 La comprensión lectora en inglés**

El proceso de comprender un escrito en una segunda lengua es un proceso por el cual es necesario poder construir un significado de lo leído, es decir es lograr conocer el contenido de una producción escrita (Mendoza, 1998). Resulta necesario como habilidad del lector, que logre tomar en cuenta conocimientos y experiencias previas del tema a leer.

González (1999), asegura que el poder realizar un proceso de comprensión lectora en una lengua extranjera necesitará y será uno mucho más demandante y complejo que el que se realiza en una lengua materna, este en muchos casos exige esfuerzos considerables, logrando así que la comprensión lectora competente. El lograr reconocer las palabras, mientras se lee en una lengua materna se hace de manera espontánea, a diferencia del mismo proceso realizado en una segunda lengua en donde se es necesario dirigir mayor atención a las palabras nuevas, haciendo muchas veces que se resta atención a los procesos propios y necesarios en la comprensión lectora.

Resulta de vital importancia que el lector al realizar el proceso de comprensión lectora en una lengua extranjera maneje una variedad de vocabulario y logre ejecutar estrategias cognitivas y metacognitivas propias del proceso de lectura, tal como señala González (1999). Es así que Mendoza (1998), concuerda en la funcionalidad de las estrategias, ya que serán estas las que dirijan la recepción y lograrán llevar al lector a la comprensión del texto

leído, tomando en cuenta acciones conscientes o espontáneas o previamente adquiridas.

Asimismo, de contar con estrategias cognitivas señaladas previamente por parte del lector, Burón (2006) las define como el conocimiento que ya se cuenta de diversas operaciones mentales: que son, como realizarlas y de cuando usar o no una y que factores lograrán ayudar o interferir al llevarlas a cabo. Santiuste y otros (1996), indican que las principales estrategias metacognitivas son: las planificaciones, la supervisión y la evaluación; siendo estas las que permitirán una comprensión lectora planificada, controlada y evaluada durante el proceso propio de lectura.

Velandia (2010) y Heit (2011), afirman que si un lector que cuenta con un nivel inicial o intermedio en una lengua extranjera logra realizar ciertas actividades mentales que lo llevarán a la comprensión del texto leído. Según los autores, estas se darán en cinco fases: decodificación, traducción, precomprensión, comprensión e interpretación. Las dos primeras fases, se llevan a cabo de manera automática (inconsciente), mientras que las demás se dan de manera consciente en donde se ven necesarias también los conocimientos previos y las propias experiencias unidas para así complementar las fases.

### **2.2.2.1 Ansiedad en la comprensión lectora en inglés**

Por muchos años la variable de ansiedad en la comprensión lectora en inglés, permaneció, sin ser estudiada o considerada, Kuru-Gonen (2007), señala la importancia de resaltar que la ansiedad en las aulas de aprendizaje de una lengua extranjera se centraba meramente en el rendimiento oral de los

estudiantes de una segunda lengua dentro del aula, relegando a las otras habilidades inmersas y necesarias para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Al pensar esto no se podría subdividir el momento de ansiedad experimentado en las habilidades del idioma, propias del aprendizaje de un idioma extranjero. Es así, que Saito, Horwitz, y Garza (1999), pioneros en el campo del estudio de la ansiedad en la comprensión lectora en el aprendizaje de un idioma extranjero, ven necesario deslindar lo que a lo largo de los años se vio como una de las habilidades menos afectadas por la ansiedad, la comprensión lectora.

Es por esto que Kuru-Gonen (2007) sostiene que rol de afectación de la comprensión lectora en una segunda lengua, a pesar de haber sido visto en algunas teorías de comprensión lectora como la de Bernhardt's (2000), la ansiedad permaneció como una variable afectiva, menospreciada en este campo.

Señala Saito et. al (1999), que la habilidad de comprensión lectora se realiza de manera privada, con muchas menos oportunidades para poder reflexionar o reconsiderar lo dicho. La lectura, es vista como un acto individual en donde el 'éxito', no dependerá de la construcción de significado de dos o más participantes, en donde un hablante necesita de la interacción, y aunque siendo poco cooperativo o careciendo de habilidades conversacionales, muestre dificultades, puede que sea muy competente y sensible conversacionalmente.

La ansiedad en la comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua deberá distinguirse de la ansiedad experimentada y previamente señala que se muestra propia del aprendizaje de un idioma extranjero, Horwitz y Cope



(1986). Así como, de la ansiedad experimentada por estudiantes de una segunda lengua, resultado de presentar dificultades reales en el procesamiento de textos en lugar de dificultades en la comprensión lectora derivadas de reacciones de ansiedad, Saito et al (1999).

Es así como Saito (1999) et al. sostiene que la ansiedad en la comprensión lectora proviene de fuentes relacionadas al sistema de escritura en una segunda lengua y las percepciones del estudiante de la dificultad de comprensión lectora en una lengua extranjera.

#### **2.2.2.1.1 Definición de ansiedad en la comprensión lectora**

Son pocos los autores que al haber investigado la variable de comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera brindan una definición, Horwitz (1986) define a la ansiedad en la comprensión lectora, como un tipo específico de ansiedad desde los tipos más generales de ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua y se encuentra ligado al rendimiento oral.

Así Zhao (2013), define a la ansiedad en la comprensión lectora en una lengua extranjera como la ansiedad proveniente de la experiencia de los lectores durante el proceso de lectura de un texto en una lengua extranjera, que se relaciona con la habilidad de lectura. La ansiedad en la comprensión lectora no resulta ser muy notoria para muchos, a esta habilidad no requerir de una interacción espontánea como las habilidades necesarias para la producción oral.

Como pionero de este término, figura Saito et al. (1999) definiendo a la ansiedad en la comprensión lectora, como una distinción diferente a la

ansiedad experimentada por estudiantes de un segundo idioma como resultado de dificultades propias en el procesamiento de un texto, en vez de solo las dificultades provenientes de reacciones ansiosas.

#### **2.2.2.1.2 Variables que influyen en la ansiedad en la comprensión lectora en inglés**

Diversos estudios e investigaciones han buscado encontrar los factores que influyen y afectan en la comprensión lectora en inglés, es así como MasoudZoghi (2012) deslinda tres factores importantes que se encuentran interrelacionados y provocan ansiedad en la lectura, siendo estos: (a) los relaciones con el texto, (b) los relevantes para el lector, y (c) factores específicos del contexto.

Dentro de los cuales señala que, los factores propios relaciones con el texto son: el vocabulario y la gramática propia del lector y la presente en el texto a leer, dentro de los relevantes para el lector: la propia habilidad de lectura de la persona que leerá y su contexto y conocimiento cultural, y finalmente dentro de factores específicos del contexto, se encuentra el método de enseñanza del docente.

Tomando en cuenta estos factores MasoudZoghi (2012), sugiere que los docentes al haber identificado cada uno de los factores como fuentes principales de ansiedad en la lectura, puedan mejorar la efectividad de la lectura del inglés como lengua extranjera, por medio del diseño de mejores estrategias de enseñanza por las cuales la ansiedad se vea reducida, esto siempre que los docentes tengan mayor información de las experiencias

generadoras de ansiedad y logren identificar donde y porque se producen y puedan modificar la estrategia de enseñanza en favor del estudiante.

Por otro lado, Saito et al. (1999) indica como variables de las cuales emerge la ansiedad en la lectura a dos variables importantes: (a) la escritura y los sistemas de escritura desconocidos, y (b) el aspecto cultural desconocido. De acuerdo con el autor, los aprendices de un idioma extranjero que se encuentren mucho más familiarizados con los sistemas de escritura de la lengua meta que buscan aprender, en menor proporción se espera puedan experimentar la ansiedad en el proceso de lectura. Con respecto a la segunda variable, señala que esta no causa ansiedad de manera inmediata, al ser los lectores quienes decodificarán cada palabra dándole así sentido y significado a la oración. Sin embargo, en medio del proceso de lectura, llegado un punto el lector notará que no ha podido darle sentido al texto como un todo al no tener conocimiento cultural acerca de este.

### **2.2.2.1.3 Ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la pedagogía**

Es importante reconocer y recalcar, el hecho de la falta de estudios en este campo en contraste como las diversas investigaciones realizadas en cuanto a otras habilidades y tipos específicos de ansiedad en una lengua extranjera como: Comprensión oral en una segunda lengua (Kim, 2000), Producción escrita una segunda lengua (Cheng, 2004); y comprensión escrita en una segunda lengua (Sellers, 2000).

A pesar de la habilidad de comprensión lectora en una lengua extranjera junto con la ansiedad, ha sido tomado en diversas teorías como la de

Bernhardt's (2000, 2003), se muestra aún muy escasas y poco apreciadas el trabajo de esta variable, nos señala Kuru- Gonen (2007).

Sin embargo, Saito et. al (1999), le presta atención a esta habilidad, la comprensión lectora, acuñando el término 'foreign language Reading anxiety', con el cual deslinda a la ansiedad propia en el aprendizaje de una lengua extranjera y lo ve de manera particular dentro de esta con una de sus habilidades, la comprensión lectora. Es así, como Saito et al. (1999) resalta la importancia de las dos fuentes generadoras de dificultad en esta habilidad como: el sistema escrito en una segunda lengua y las percepciones de las dificultades propias de la lectura una segunda lengua por los estudiantes. Basado en todo esto, el autor desarrolla un instrumento 'the foreign language reading anxiety scale' (FLRAS) o en español como 'la escala de ansiedad en la comprensión lectora', con el que mide tres niveles de ansiedad en la lectura en términos de procesamiento de textos: (a) la escritura y los sistemas de escritura desconocidos, y (b) el aspecto cultural desconocido.

## **2.3 Definición de términos**

### **Ansiedad**

De acuerdo con Horwitz (1986), la ansiedad por aprender un idioma extranjero es definida como un conjunto de autopercepciones, afirmaciones, emociones y conductas que se relacionan a la propia experiencia del trabajo en aula y por la unicidad del mismo proceso de aprendizaje.

### **Ansiedad en la lectura en inglés**

Considerada como un tipo distinto de ansiedad experimentada como resultado de las dificultades de procesamiento del texto más que de las

dificultades asociadas a reacciones ansiosas, este tipo de ansiedad está relacionada directamente con la habilidad de la producción escrita y con las percepciones negativas de las dificultades que la comprensión lectora en una lengua extranjera trae consigo (Saito, 1999).

### **Comprensión lectora**

De acuerdo con Polloway, Patton y Serna (2018), definieron a la comprensión lectora, como una habilidad de aprendizaje esencial, para la construcción de significado partiendo de un texto escrito, comprendiendo símbolos impresos y logrando darles significado.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

Existen diferencias estadísticamente significativas en la Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera entre estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

**H1:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la aprehensión comunicativa de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

**H2:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera de los estudiantes

universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

**H3:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cuanto a la seguridad y uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

**H4:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cuanto a las actitudes negativas hacia el aprendizaje de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

**H5:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la lectura descendente de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

**H6:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la lectura ascendente de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

**H7:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la lectura dentro del aula de los estudiantes universitarios de nivel básico en

comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.



## CAPÍTULO III: MÉTODO

En el presente capítulo se realiza el análisis metodológico a utilizarse en el desarrollo de la investigación, así como la argumentación para la elección de los participantes y población con la respectiva muestra, finalizando así con la explicación de los instrumentos empleados.

### 3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

De acuerdo con la clasificación emitida por Sánchez y Reyes (2015), la presente investigación pertenece al nivel descriptivo ya que se basa en describir de manera detallada ciertos fenómenos y sus comportamientos estudiados en un determinado periodo de tiempo, en este caso, dicha explicación es relacionada con la descripción de la influencia de la ansiedad tanto en el aprendizaje del idioma inglés, así como su influencia en la comprensión lectora del mismo idioma.

Siguiendo lo sustentado por Sánchez y Reyes (2015), el tipo de investigación realizada es sustantiva ya que se identificó un problema a estudiar en busca de información para su descripción en un escenario real. De esta manera se busca complementar las teorías ya existentes que dan soporte a la ansiedad como una condición negativa en el proceso de aprendizaje de un idioma y la comprensión lectora del mismo.

El diseño utilizado corresponde al descriptivo-comparativo (Sánchez y Reyes, 2015) ya que se comparó los resultados obtenidos de dos muestras diferentes en relación al nivel de estudio del idioma inglés: básico e intermedio



para ser descritas dentro de las dos variables de investigación: Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.

El diagrama de la investigación es el siguiente:



Donde:

M1: Estudiantes de inglés - nivel básico.

O1: Observación de la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés. como lengua extranjera que experimenta M1.

M2: Estudiantes de inglés - nivel intermedio.

O2: Observación de la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés. como lengua extranjera que experimenta M2.

### 3.2 Participantes

A continuación, se procede con la descripción de la población y muestra seleccionada para el desarrollo de la presente investigación.

#### 3.2.1 Población

La población del centro de idiomas de la Escuela de Educación Superior Pública asciende a 248 estudiantes distribuidos en dos niveles de inglés: básico e intermedio.

Tabla 1

*Distribución de estudiantes de acuerdo a cursos y nivel de aprendizaje*

Ciclo	Curso	Aulas	Nivel	N°
Ciclo IV	Inglés IV A	4 aulas	Básico	174
	Inglés IV B	3 aulas		
	Inglés VI A	3 aulas	Intermedio	
Ciclo VI	Inglés VI B	4 aulas		74
Total				248

**Criterios de inclusión**

- Pertenecer entre el primer y 6to ciclo de la carrera de educación del EESPPM.
- Encontrarse inscrito en las clases de inglés en el nivel básico o intermedio.

**3.2.2 Muestra**

La muestra poblacional de la presente investigación se seleccionó bajo el diseño no probabilístico de tipo intencional como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), para evaluar a todos los 248 estudiantes de los niveles básico e intermedio de un centro de idiomas.

Cabe resaltar que la muestra inicial calculada fue de 248 estudiantes tal cual se mencionó líneas arriba, sin embargo, debido a ciertas ausencias por motivos de salud y laborales de los participantes, solo se contó con una muestra final de 236 estudiantes.

En los siguientes párrafos se procede a realizar una descripción de los 2 grupos de estudiantes que formaron parte de la investigación:

**Estudiantes del nivel básico del curso de inglés**

Debido a la coyuntura vivida en estos momentos, en el presente año el horario de clase fue sometido a una restructuración de lo que originalmente se contaba con 6 horas de trabajo presencial, ahora los estudiantes de la carrera educación pertenecientes al nivel básico cuentan solo con 2 horas de trabajo sincrónico y 4 horas de trabajo asincrónico semanal desarrollado a través de clases remotas. Estos estudiantes se encuentran en sus dos primeros años de carrera dentro de la institución y cumplen con estas clases como parte de su carga académica formal e indispensable. El tiempo de inmersión actual con la que cuentan es de casi 2 años.

### **Estudiantes del nivel intermedio del curso de inglés**

Los estudiantes de la carrera educación pertenecientes al nivel intermedio se encuentran en la etapa final para obtener el nivel B1 intermedio, habiendo sido expuestos al idioma durante 3 años (proceso que dura la inmersión en cuanto al nivel básico hasta finales del intermedio). De la misma manera, debido a la coyuntura que vivimos, estos estudiantes cuentan con 2 horas de trabajo sincrónico y 4 horas de trabajo asincrónico semanal desarrollado a través de clases remotas después de haber sometido a cambios su horario pasado de 6 horas presenciales.

## **3.3 Variables de investigación**

### **3.3.1 Ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero**

**Definición conceptual:** “Conjunto de autopercepciones, afirmaciones, emociones y conductas que se relacionan con el aprendizaje de idiomas en el aula que surgen de la singularidad del proceso de aprender idiomas extranjeros” (Horwitz, 1986, p. 57).

**Definición operacional:** Ansiedad en el aprendizaje del Inglés como idioma extranjero será medida a través de “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) en versión Español, adaptado por Marcela García Ramos, María Georgina Ochoa García y María del Carmen Hernández Cueto al idioma español hablado en México en el 2016 cuyas dimensiones son: ansiedad por procesos y la situación del aprendizaje, aprensión comunicativa, obtener la seguridad del uso del idioma extranjero dentro y fuera del salón de clase y condiciones negativas por el aprendizaje.

Tabla 2

*Operacionalización de la variable ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés*

Dimensiones	Indicadores	Items
Aprensión comunicativa	- Respuestas de comportamiento ansioso: nerviosismo, miedo y reacciones corporales.	2, 3, 4, 9, 12, 13, 19, 20, 24, 27, 28, 31, 33
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	-Ansiedad ante los exámenes -Ansiedad con relación al curso de inglés -Ansiedad con relación al docente	8, 21, 30 10, 16, 25, 26 15, 29
Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula	-Ansiedad ante el uso interno de la lengua extranjera -Ansiedad ante el uso externo de la lengua extranjera	1, 7, 23 14, 18, 22, 32
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	-Experiencias angustiosas durante el aprendizaje de idiomas extranjeros	5, 6, 11, 17

### 3.3.2 Ansiedad en la comprensión lectora en inglés

**Definición conceptual:** considerada como un tipo distinto de ansiedad experimentada como resultado de las dificultades de procesamiento del texto más que de las dificultades asociadas a reacciones ansiosas, este tipo de ansiedad está relacionada directamente con la habilidad de la producción escrita y con las percepciones negativas de las dificultades que la comprensión lectora en una lengua extranjera trae consigo (Saito, 1999).

**Definición operacional:** La ansiedad en la comprensión lectora en Inglés será medida a través de “The EFL reading anxiety: Inventory” (EFLRAI) del Dr. MasoudZoghi, cuyas dimensiones son: ansiedad en la lectura descendente que cuenta con las subdimensiones de contexto y conocimiento cultural y habilidad general de lectura, ansiedad en la lectura ascendente que cuenta con las subdimensiones de vocabulario y gramática y la dimensión de ansiedad en la lectura dentro del aula que cuenta con la subdimensión de método de enseñanza.

Tabla 3

*Operacionalización de la variable ansiedad en la comprensión lectora en inglés*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>
Ansiedad en la lectura descendente: Contexto y conocimiento cultural	Facilidad y conocimiento del contexto en el texto.	1,2,3
Habilidad general de lectura	Reconocimiento de elementos propios de un texto	4,5
Ansiedad en la lectura ascendente: Vocabulario	Identificación del significado de vocabulario conocido y no conocido dentro de un texto	6,7,8,9
Gramática	Reconocimiento de tiempos gramaticales, así como de partes del lenguaje en oraciones dentro de un texto	10,11,12,13,14,15
Ansiedad en la lectura dentro del aula: -Método de enseñanza	El profesor como medio a provocar angustia en el proceso de lectura Las estrategias propias del docente como generadores de angustia en el proceso de lectura	16,17,18,19,20

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, en este acápite, se realiza el procedimiento para la recolección de la información, asimismo, se presentan las características de los instrumentos a utilizarse.

### **3.4.1 Procedimiento de recolección de datos**

El presente estudio se realizó en dos momentos importantes. El primer momento es entendido como la organización y coordinación directa con el EESPPM y con la coordinadora del centro de idiomas, mientras que el segundo momento es referido a la aplicación íntegra de los instrumentos de recojo de información de manera virtual.

#### **Coordinación con el instituto:**

Se coordinó el permiso, fechas, horarios y accesos digitales para poder hacer llegar nuestros instrumentos y diversa documentación necesaria a las autoridades del EESPPM y a la coordinadora del centro de idiomas. Una vez obtenido el permiso para la aplicación, se nos brindaron tanto fechas para reunirnos con las docentes encargadas a fin de compartir con ellas y hacer de su conocimiento la investigación a realizarse, así como la oportunidad de tener acceso a todas las sesiones virtuales de los estudiantes de nivel básico e intermedio.

#### **Aplicación de los instrumentos:**

Los instrumentos de recojo de información fueron adaptados y editados para su administración y aplicación bajo la plataforma GOOGLE FORMS buscando que esta sea sencilla de resolver y permita a los estudiantes enviar sus resultados de manera espontánea, clara y automática.

Así mismo, a partir de las coordinaciones realizadas con el centro de idioma en mención, se pudo ingresar a las distintas sesiones virtuales que tenían los estudiantes a quienes se les explicó el propósito de la investigación, la participación voluntaria y la naturaleza anónima de los instrumentos a fin de

poder ser notificados sobre el consentimiento informado. De esta manera y bajo estos criterios, se procedió a la aplicación colectiva de ambas pruebas en el mes de octubre del 2020.

### **3.4.2 Instrumentos de recolección de datos**

El instrumento seleccionado para recoger información y medir el nivel de ansiedad experimentado durante el aprendizaje del inglés como idioma extranjero fue el “FLCAS” (foreign language classroom anxiety scale) mientras que, el “ELFRAI” (the reading anxiety scale) nos permite saber cuál es el nivel de ansiedad experimentado durante la comprensión lectora en el idioma mencionado previamente.

#### **3.4.2.1 Instrumento para medir la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero**

Seguidamente se presentan los datos del instrumento, así como la descripción del mismo, los criterios de confiabilidad y validez.

##### **1. Ficha técnica**

- Nombre original del instrumento: “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS)
- Autor: Elaine Horwitz (1986)
- Institución: Universidad de Texas, Austin
- Adaptación al español realizada por: Marcela García, María Ochoa y María Hernández.
- Año de la adaptación: 2016
- Administración: Colectiva

- Tiempo de aplicación: libre
- Dimensiones: aprensión comunicativa, ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera, seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula y actitudes negativas hacia el aprendizaje.
- Calificación: Cuestionario con respuestas en escala Likert con rango del 1 al 5, que corresponde de la siguiente manera: 1) totalmente de acuerdo, 2) De acuerdo, 3) No sé, 4) No estoy de acuerdo y 5) Totalmente en desacuerdo.

## **2. Descripción de la prueba**

El instrumento FLCAS está desarrollado en inglés, el cual ayuda a la identificación de la existencia y los niveles de ansiedad experimentado por los estudiantes de lenguas extranjeras.

El instrumento original fue diseñado por Horwitz (1986) y sometido a un pilotaje obteniendo una confiabilidad interna de ,93 en sus cuatro dimensiones: aprensión comunicativa, ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera, seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula y las actitudes negativas hacia el aprendizaje.

- Aprensión comunicativa: Ítems 2, 3, 4, 9, 12, 13, 19, 20, 24, 27, 28, 31, 33
- Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera: Ítems 8, 10, 15, 16, 21, 25, 26, 29, 30
- Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula: Ítems 1, 7, 14, 18, 22, 23, 32
- Actitudes negativas hacia el aprendizaje: Ítems 5,6,11,17



El FLCAS es un auto reporte que mide y asesora el rango de ansiedad percibida, evidenciada por un desarrollo de experiencias y comparaciones sociales, síntomas psicofisiológicos y la evitación de conductas (Horwitz, 1986, p. 559).

### **3. Validez y confiabilidad de la prueba original**

Las experiencias relacionadas en los grupos soporte que contribuyeron a la validación de la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) ha demostrado una alta confiabilidad interna alcanzando un coeficiente alpha de ,93 produciendo correlaciones significativas a escala ítem-total.

Así mismo, se complementan estos resultados positivos con la realización de reevaluaciones (correlación test - retest) para verificar la confiabilidad por 8 semanas alcanzando una  $r = ,83$  ( $p < .01$ ).

### **4. Validez y confiabilidad de adaptación de la prueba al idioma español**

- Población: 53 estudiantes universitarios mexicanos, de los cuales 22 (42%) pertenecían al área de Ciencias Sociales y Humanidades y 31 estudiantes (58%) pertenecen al área Económico Administrativo. La edad promedio es 21 años, Con respecto al sexo 25 son femenino (47%) y 28 son masculinos (53%).
- Propósito: definir el instrumento en idioma español para medir la ansiedad influyente solamente en el idioma inglés como idioma extranjero.
- Validez: realizado bajo el procedimiento de “face validity” obteniendo un 100% de aprobación bajo criterio de jueces.

- Confiabilidad: se utilizó la validez interna obteniendo ,84 utilizando el Alpha de Cronbach.

Cabe mencionar que al ser este instrumento una validación al español mexicano, se vio en la necesidad de modificar cierto vocabulario que facilitó la comprensión de algunos ítems. Un claro ejemplo de ello es el cambio del término “maestro” presente en los ítems 4,15,19 y 29 por la palabra “profesor”, así como la sustitución de la expresión “pienso en temas que no tienen que ver” por “pienso en temas que no están relacionados con” presentes en el ítem 6 y la variación de la frase “me enoja” por “me molesta” en los ítems 15 y 25.

Es debido a estos pequeños cambios que se decidió someter a juicio de expertos el instrumento en mención recibiendo resultados positivos y aplicando ciertas correcciones mínimas para su validez. En cuanto a su confiabilidad, esta se determinó alta, al realizar el análisis del Alpha de Cronbach, como prueba global con un puntaje de .94.

### **3.4.2.2 Instrumento para medir la ansiedad en la comprensión lectora en inglés**

Seguidamente se presentan los datos del instrumento, así como la descripción del mismo, los criterios de confiabilidad y validez.

#### **1. Ficha técnica**

- Nombre original del instrumento: “EFL Reading Anxiety Inventory” (EFLRAI)
- Autor: MasoudZoghi (2012)
- Institución: Islamic Azad University
- Administración: Colectiva

- Tiempo de aplicación: libre
- Dimensiones: Ansiedad en la lectura descendente (Contexto y conocimiento cultural, habilidad general de lectura), ansiedad en la lectura ascendente (Vocabulario, gramática) y Ansiedad en la lectura dentro del aula (Método de enseñanza)

## 2. Descripción de la prueba

El EFLRAI es un instrumento que se desarrolla en el idioma inglés, identifica la existencia y niveles de ansiedad en la comprensión escrita experimentado por estudiantes de lenguas extranjeras. Es así como MasoudZoghi define a su instrumento de la siguiente manera:

El EFLRAI indica los niveles de ansiedad en la lectura, entre estudiantes de primer año de carrera de los cuales su primera lengua no es inglés. Así también discute el concepto de ansiedad en la lectura en lenguas extranjeras y defiende el desarrollo de una medida principalmente relacionada a niveles terciarios donde el inglés es enseñado como una lengua extranjera, y más importante donde se cree que la ansiedad impacta en el rendimiento en la lectura de estudiantes no inglés hablantes (MasoudZoghi, 2014, p.31).

El instrumento fue diseñado y sometido a un pilotaje obteniendo una confiabilidad interna de ,93 en sus tres dimensiones: (1) ansiedad en la lectura descendente con las subdimensiones de contexto y conocimiento cultural, habilidad general de lectura, (2) ansiedad en la lectura ascendente con las subdimensiones de vocabulario y gramática) y finalmente, (3) ansiedad en la lectura dentro del aula con la subdimensión de método de enseñanza.

- Ansiedad en la lectura descendente: subdimensión de contexto y conocimiento cultural (3 ítems, preguntas de la 1,2 y 3) y habilidad general de la lectura (2 ítems, preguntas de la 4 y 5)

- Ansiedad en la lectura ascendente: con las subdimensiones de vocabulario (4 ítems, preguntas 6,7,8 y 9) y gramática (6 ítems, preguntas 10,11,12,13,14 y 15)
- Ansiedad en la lectura dentro del aula: subdimensión de método de enseñanza (5 ítems, preguntas 16,17,18,19 y 20)

### **3. Validez y confiabilidad de la prueba**

Para proceder con una correcta validación de la prueba se inició por llevar a cabo un estudio exploratorio con un cuestionario - entrevista, el cual constaba de 3 preguntas abiertas en su idioma natal. Con este cuestionario se buscó poder recabar información importante acerca de (a) situaciones en las que el inglés les provocaba ansiedad, (b) las razones de sus reacciones ansiosas, y (c) los problemas que ellos tenían cuando atendían clases de inglés como lengua extranjera. Fueron consultados dos profesores universitarios expertos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, acerca del cuestionario antes mencionado.

Así también, se complementó con test -retest del EFLRAI donde fue examinado usando el momento - producto de Pearson, mostrando un coeficiente de correlación muy alto, entre la primera evaluación y la segunda evaluación del EFLRAI ( $r = .97$ ,  $n = 251$ ,  $p < .05$ ), lo que comprueba la estabilidad y fiabilidad del EFLRAI a lo largo del tiempo.

- Población: 251 estudiantes: de dos facultades de la misma universidad Facultad de ingeniería y la facultad de humanidades. De los cuales 53.4% eran hombres ( $n = 134$ ), y 46.6% mujeres ( $n = 117$ ), entre las edades de 22 y 24 años.

- Validez: realizado bajo el procedimiento de “face validity” obteniendo un 100% de aprobación bajo criterio de jueces.
- Confiabilidad: se utilizó la validez interna obteniendo .89 (n = 251) utilizando el Alpha de Cronbach.

#### 4. Validez y confiabilidad de la adaptación de la prueba al idioma español para el presente estudio

Debido a que el instrumento original “EFL Reading Anxiety Inventory” (EFLRAI) se encuentra redactado y aplicado en el idioma inglés, surgió la necesidad de traducir el mismo al idioma español. Es por ello que esta nueva traducción fue evaluada en cuanto a la representación del área y claridad en la redacción para su validación a través del juicio de expertos obteniendo un resultado positivo para su aplicación. Es por ello que se utilizó el Coeficiente V de Aiken (tabla 4) donde se puede apreciar que los ítems obtuvieron valores mayores a .91, es decir, se obtuvo una validez significativa del instrumento.

Tabla 4

*Validez de contenido del inventario ELFRAI, según el coeficiente V. de Aiken*

Dimensión	Ítem	Total	Total
Ansiedad en la lectura descendente	1	.87	.91
	2	.87	
	3	.95	
	4	.92	
	5	.92	
Ansiedad en la lectura ascendente	6	.95	.93
	7	.95	
	8	.92	
	9	.95	
	10	.90	
	11	.90	
	12	.95	
	13	.95	
	14	.95	
15	.90		
Ansiedad en la lectura dentro del	16	.95	.94
	17	.95	
	18	.95	

---

aula	19	.95
	20	.91

---

En cuanto a la confiabilidad se aplicó el análisis de consistencia interna a través del estadístico alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de confiabilidad mayor a .91 como prueba a nivel global.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Los datos obtenidos se procesarán a través del programa estadístico SPSS v24, tanto para el análisis psicométrico de las pruebas como para el análisis de los resultados.

Se realizó los siguientes procedimientos estadísticos:

- Estadística descriptiva: dirigido a encontrar los datos básicos de las aplicaciones en relación con la media (M), mediana (Mdn), desviación estándar (DE), valores mínimos (Min.) y máximos (Máx.) obtenidos, y varianza (Var.).
- Análisis de distribución normal: procedimiento para seleccionar el estadístico apropiado que permitió dar respuesta a las hipótesis planteadas. Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov arrojando que existía una diferencia significativa por debajo de ,05, es decir, el estadístico aplicado es el no paramétrico.
- Inferencia estadística: Al conocer que la distribución de los datos obtenidos evidencia una distribución no paramétrica, se aplicó el coeficiente U de Mann – Whitney para analizar las comparaciones de dos muestras independientes.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se evidencian los resultados obtenidos en la presente investigación en relación tanto a los objetivos como a las hipótesis planteadas. En primer lugar, se procede a la presentación de los resultados a nivel descriptivo de las dos variables en estudio para posteriormente realizar la contrastación de las hipótesis.

Finalmente, se presentan resultados complementarios en cuanto al nivel de ansiedad experimentado por los estudiantes de nivel básico e intermedio.

### 4.1 Resultados descriptivos

Para la realización del análisis descriptivo, se optó por aplicar las medidas de tendencia (media, mediana y moda), puntajes mínimos y máximos, así como las medidas de variabilidad (desviación estándar).

Por un lado, se presenta en la tabla 5 los valores de medida de tendencia central del instrumento FLCAS tanto en el grupo de estudiantes de nivel básico e intermedio, es decir, en la muestra total.

En cuanto a la dimensión *Aprensión comunicativa*, la puntuación promedio fue de 34,80 donde los estudiantes alcanzaron 36 puntos, siendo esta la dimensión mayor puntuada por los estudiantes. Estos puntos se dispersan en promedio de su valor central en 12,26 puntos.

Respecto a la dimensión *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera* la puntuación promedio fue de 27, 14 donde los evaluados alcanzaron 27 puntos siendo esta la segunda dimensión

mayor puntuada por los estudiantes. Las puntuaciones en mención se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 8,37 puntos.

Seguidamente, la dimensión *Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula* evidencia una puntuación promedio fue de 22,18 donde los estudiantes obtuvieron 22 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 5,81 puntos mientras que la dimensión menor puntuada fue *Actitudes negativas hacia el aprendizaje* con una puntuación promedio de 10,36 donde los evaluados alcanzaron 10 puntos. Estas puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 3,23 de dispersión en promedio de su valor central aproximadamente.

En cuanto al puntaje total, la puntuación promedio fue igual a 94,47 puntos donde los estudiantes tanto de nivel básico como intermedio alcanzaron 98 puntos. Las puntuaciones en mención se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 26,32 puntos.

Tabla 5

*Valores descriptivos del cuestionario FLCAS en la muestra total*

<b>Dimensión</b>	<b>M</b>	<b>Mdn</b>	<b>DE</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Var.</b>
Aprensión comunicativa	34,80	36,00	12,26	12	60	150,43
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	27,14	27,00	8,38	9	45	70,24
Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula	22,18	22,00	5,81	10	35	33,80
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	10,36	10,00	3,23	4	20	10,49
Puntaje Total	94,47	98,00	26,32	40	156	693,12

n=236



Así mismo, la tabla 6 se muestra los valores de medida de tendencia central y dispersión en el cuestionario FLCAS entre los estudiantes de nivel básico e intermedio. Se puede observar que esos valores son relativamente cercanos entre ambos niveles, sin embargo, el nivel de inglés intermedio demuestra valores ligeramente menores en todos los casos.

Tabla 6

*Valores descriptivos del cuestionario FLCAS entre el nivel básico e intermedio*

Dimensión	Media		Mdn		D. E.	
	básico	intermedio	Básico	Intermedio	Básico	Intermedio
Aprensión comunicativa	34,81	34,77	36,00	36,50	11,85	13,20
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	27,44	26,46	27,00	27,00	8,07	9,03
Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula	22,49	21,49	23,00	21,50	5,64	6,14
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	10,52	9,99	10,50	9,50	3,30	3,08
Total	95,28	92,70	98,00	98,00	25,39	28,36

Básico: n= 162 / Intermedio: n= 74

Por otro lado, los valores de medida de tendencia central del instrumento ELFRAI en la muestra total se presentan en la tabla 7 donde se puede evidenciar que la dimensión *Ansiedad en la lectura descendente* con sus respectivas sub dimensiones de *Contexto y conocimiento cultural* y *Habilidad general de lectura* generó una puntuación promedio fue de 14,55 donde los evaluados alcanzaron 15 puntos. Esta evaluación se dispersa en promedio su valor central en 3,40 puntos.

Respecto a la dimensión *Ansiedad* en la lectura ascendente con sus respectivas sub dimensiones de *Vocabulario y Gramática*, demostró una puntuación promedio fue de 28,64 donde los estudiantes alcanzaron 29 puntos. Estas puntuaciones se dispersan de su valor central en un promedio de 6,689 puntos.

En tanto que en la dimensión *Ansiedad en la lectura dentro del aula* con la sub dimensión de *Método de enseñanza*, la puntuación promedio fue de 11,33 donde los evaluados alcanzaron 12 puntos. Estas puntuaciones se dispersan de su valor central en un promedio de 3,90 puntos.

En cuanto al puntaje total de la prueba, la puntuación promedio fue de 54,52 donde los estudiantes obtuvieron 55,50 puntos. Estas puntuaciones se dispersan de su valor central en un promedio de 12,19 puntos.

Tabla 7

*Valores descriptivos del inventario ELFRAI en la muestra total*

<b>Dimensión</b>	<b>M</b>	<b>Mdn</b>	<b>DE</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Var.</b>
Ansiedad en la lectura descendente	14,55	15,00	3,40	5	20	11,60
Ansiedad en la lectura ascendente	28,64	29,00	6,68	10	40	44,74
Ansiedad en la lectura dentro del aula	11,33	12,00	3,90	5	20	15,21
Total	54,52	55,50	12,19	21	80	148,75

n= 236

Finalmente, en la tabla 8 se muestran los valores de medida de tendencia central y de dispersión del cuestionario ELFRAI entre los estudiantes de nivel básico e intermedio donde observa que dichos valores son cercanos,

sin embargo, el nivel de inglés intermedio muestra valores ligeramente menores en todos los casos.

Tabla 8

*Valores descriptivos del inventario ELFRAI entre el nivel básico e intermedio*

Dimensión	Media		Mediana		D. E.	
	básico	intermedio	básico	intermedio	básico	Intermedio
Ansiedad en la lectura descendente:						
-Contexto y conocimiento cultural	14,57	14,45	15,00	15,00	3,182	3,87
-Habilidad general de lectura						
Ansiedad en la lectura ascendente:						
-Vocabulario	28,95	27,97	29,00	29,50	6,11	7,80
-Gramática						
Ansiedad en la lectura dentro del aula:						
-Método de enseñanza	11,50	10,95	12,00	11,00	3,81	4,07
Total	55,02	53,42	55,50	55,50	10,99	14,51

Básico: n= 162 / Intermedio: n= 74

#### 4.2 Resultados de la contrastación de hipótesis

A partir de los resultados obtenidos y al contar con datos mayores a 50 participantes se utilizó la prueba de Kolmogorov- Smirnov. Es así como en las tablas 9 y 10 se demuestra que no existe una distribución normal de las puntuaciones a nivel de la muestra poblacional total del estudio ya que se evidencia una diferencia significativa ( $p >, 05$ ), lo que significa que no se cuenta con una distribución normal de datos.

Es por todo lo previamente mencionado que, al encontrar evidencia suficiente de no contar con una distribución normal de datos en ambas

variables, se decidió aplicar pruebas no paramétricas para la contrastación de las hipótesis y los resultados complementarios.

De esta manera, se aplicó el coeficiente U de Mann – Whitney para analizar las comparaciones de dos muestras independientes.

Tabla 9

*Análisis de normalidad de la variable Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés a través del coeficiente Kolmogorov-Smirnov*

<b>Dimensiones</b>	<b>K-S</b>	<b>P</b>
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	,07	,00
Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula	,07	,00
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	,09	,00

n= 236

Tabla 10

*Análisis de normalidad de la variable Ansiedad en la lectura en inglés a través del coeficiente Kolmogorov-Smirnov*

	K-S	P
Ansiedad en la lectura descendente:		
-Contexto y conocimiento cultural		
-Habilidad general de lectura	,11	,00
Ansiedad en la lectura ascendente:		
-Vocabulario		
-Gramática	,08	,00
Ansiedad en la lectura dentro del aula:		
-Método de enseñanza	,10	,00
n= 236		

Para la contrastación de hipótesis general, se presenta en la tabla 11 los resultados de comparación las variables *Ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero* y *Ansiedad en la comprensión lectora en inglés* entre los estudiantes de nivel básico e intermedio. En dicha contrastación se indica un coeficiente U de Mann-Whitney no significativo ( $p > ,05$ ), quiere decir que no hay diferencias estadísticas significativas entre ambas muestras de análisis.

Tabla 11

*Comparación de las variables Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés entre estudiantes de nivel básico e intermedio.*

Nivel de inglés	N	Ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero			Ansiedad en la comprensión lectora en inglés		
		Rango promedio	U	p	Rango promedio	U	p
Básico	162	120,22	5715,50	,56	118,25	5953,00	,93
Intermedio	74	114,74			119,05		

La hipótesis específica H1 busca determinar si hay diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Aprensión comunicativa* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio, en la tabla 12 indican que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) entre dichos grupos, es decir, ambos niveles presentan valores similares en cuanto al ejercicio de aprensión comunicativa.

Asimismo, se realiza la contrastación de la hipótesis específica H2 en la tabla 12 donde se busca determinar que si existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio donde se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) entre los dos grupos en mención, es decir, ambos niveles presentan valores similares en cuanto a la ansiedad demostrada ante los procesos y situaciones de aprendizaje propios de la lengua extranjera.

De la misma manera, en la tabla 12 se evidencia la contrastación de la hipótesis específica H3 que busca determinar si existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio donde se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas ya que los valores mostrados son menores al 0,05 ( $p > ,05$ ) entre los dos grupos de estudiantes evaluados, es decir, ambos niveles presentan valores similares en cuanto a la seguridad demostrada en el uso del inglés dentro o fuera del aula donde se estudia el idioma en mención.

Finalmente, es la misma tabla 12 donde se demuestra la contrastación de la hipótesis específica H4 que busca determinar si existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Actitudes negativas hacia el aprendizaje* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio donde se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) entre los grupos estudiados, es decir, ambos niveles presentan por de igual manera valores similares en cuanto a la actitud negativa hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Tabla 12

*Comparación de las dimensiones de la variable Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés entre estudiantes de nivel básico e intermedio.*

<b>Ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero</b>					
<b>Dimensiones</b>	<b>Nivel</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Aprensión comunicativa	Básico	118,43	5982,00	-, 02	,98
	Intermedio	118,66			
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	Básico	120,61	5651,50	-, 70	,48
	Intermedio	113,87			
Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula	Básico	122,26	5385,00	-1,25	,21
	Intermedio	110,27			
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	Básico	121,32	5537,50	-,94	,34
	Intermedio	112,33			

Por otra parte, en la tabla 13 se realiza la contrastación de la hipótesis específica H5 que busca determinar si existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Ansiedad en la lectura descendente* con las subdimensiones de *contexto y conocimiento cultural y habilidad general de lectura* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio donde se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) entre los grupos evaluados, es decir, ambos niveles presentan valores similares en cuanto a la ansiedad demostrada cuando se trata de la habilidad general en la lectura o cuando no se tiene conocimiento cultural o contextual de un texto determinado.

En relación a la contrastación de la hipótesis específica H6 evidenciada en la tabla 13 que busca determinar si existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Ansiedad en la lectura ascendente* con las sub



dimensiones de *Vocabulario y Gramática* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio, se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) demostrando que ambos niveles presentan valores muy similares en cuanto a la ansiedad demostrada cuando se desconoce alguna estructura gramatical o vocabulario durante la lectura de un texto determinado.

Finalmente, la misma tabla 13 evidencia la contrastación de la hipótesis específica H7 que busca determinar si existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *Ansiedad en la lectura dentro del aula* con las sub dimensiones de *método de enseñanza* de los estudiantes de nivel básico en comparación con estudiantes de nivel intermedio. Es aquí donde se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) entre ambos grupos estudiados, es decir, ambos niveles presentan valores similares en cuanto a la ansiedad demostrada en relación al método de enseñanza impartido para comprender un texto en inglés.

Tabla 13

*Comparación de las dimensiones de la variable Ansiedad en la comprensión lectora en inglés entre estudiantes de nivel básico e intermedio.*

<b>Ansiedad en la comprensión lectora en inglés como idioma extranjero</b>					
<b>Dimensiones</b>	<b>Nivel</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Ansiedad en la lectura descendente:					
-Contexto y conocimiento cultural	Básico	117,07	3762,00	-,47	,63
-Habilidad general de lectura	Intermedio	121,64			
Ansiedad en la lectura ascendente:					
-Vocabulario	Básico	118,66	5968,50	-,05	,95
-Gramática	Intermedio	118,16			
Ansiedad en la lectura dentro del aula:					
-Método de enseñanza	Básico	121,22	5553,00	-,94	,36
	Intermedio	112,54			

#### **4.3 Resultados complementarios**

Durante el desarrollo de la presente investigación se vio de gran necesidad contar como apoyo complementario el poder determinar el nivel de ansiedad experimentado por los estudiantes en referencia a ambas variables estudiadas: ansiedad en el aprendizaje y ansiedad en la comprensión lectora. Partiendo de ello y tal como se puede observar en la tabla 10, los estudiantes del nivel básico obtuvieron una media de 95.68 puntos mientras que los estudiantes de nivel intermedio evidenciaron una media de 92.70 puntos en cuanto a la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero evaluada mediante la prueba FLCAS. Es decir, dichos puntajes indican que ambos grupos experimentan ansiedad en un nivel intermedio según el baremo de la prueba en mención expresada en la tabla 14.

Tabla 14

*Baremos FLCAS – nivel de ansiedad en el aprendizaje del idioma ingles*

<b>Nivel de ansiedad</b>	<b>Puntuación</b>
Bajo	0-55
Medio	56-110
Alto	111-165

Por otro lado, en cuanto a la ansiedad en la comprensión lectora, tal como evidencia la tabla 8, los estudiantes del nivel básico obtuvieron una media de 55.02 puntos mientras que los estudiantes de nivel intermedio evidenciaron una media de 53.42 puntos en cuanto evaluada mediante la prueba ELFRAI. Es decir, dichos puntajes indican que ambos grupos experimentan ansiedad en un nivel intermedio según el baremo de la prueba en mención expresada en la tabla 15.

Tabla 15

*Baremos ELFRAI – nivel de ansiedad en la comprensión lectora en ingles*

<b>Nivel de ansiedad</b>	<b>Puntuación</b>
Bajo	0-33
Medio	34-67
Alto	68-100

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a la hipótesis general planteada, se obtuvo resultados que evidencian que no hay diferencia estadísticamente significativa de la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora del inglés como idioma extranjero de los alumnos universitarios de nivel básico en comparación con los alumnos de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.

Por un lado, en cuanto a la ansiedad en el aprendizaje del inglés, el hecho de no encontrar diferencia estadísticamente significativa entre los niveles básico e intermedio que hacen referencia a la fase de inicio y fase intermedia de la adquisición del idioma respectivamente, es compartido con Merino (2019) quien realizó una investigación para determinar los niveles de ansiedad en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en dos contextos: aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) y enseñanza formal de inglés (EFI) entre los estudiantes españoles de 1er a 5to año de educación secundaria quienes se encontraban estudiando el idioma inglés como lengua extranjera donde no obtuvo diferencia en el nivel experimentado entre los estudiantes de 2do a 4to año de educación secundaria obligatoria. Sin embargo, los únicos estudiantes que diferían del resultado en mención fueron los estudiantes de 1er año.

Si bien el nivel de educación de la población estudiada en dicho estudio difiere del presente, se considera que el nivel de exposición y aprendizaje del idioma inglés es el mismo ya que ambos grupos se encontraban iniciando el proceso de aprendizaje del idioma. Asimismo, la autora manifiesta que la excepción del resultado encontrado en los estudiantes de 1er año se debió a

que estos contaban con un menor tiempo de exposición al idioma. Dicho factor nos hace sugerir que las futuras investigaciones en cuanto a la presente temática de ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés deben considerar como primer grupo de comparación a un nivel de inglés básico que se encuentre recién en sus inicios y no cerca a pasar a ser un nivel intermedio (Nivel básico inglés IV, como el que se eligió en el presente estudio) , dicho esto, ello podría generar que si exista diferencia estadísticamente significativa entre los niveles básico real en comparación con los estudiantes del nivel intermedio o avanzado de un centro de idiomas.

En este punto es de vital importancia mencionar lo que Rubio (2004) confirma al mencionar que, al inicio del proceso de aprendizaje, el estudiante se enfrentará a ciertos obstáculos por causa de su desconocimiento, y la falta de habilidad y cantidad de tiempo expuesto al idioma puesto que el tiempo en contacto con la lengua es menor o nulo mientras que los alumnos que se encuentren en una etapa intermedia o avanzada en relación a la adquisición del idioma percibirán un menor grado de ansiedad. Dicha teoría es confirmada por Young (1991) quien sostiene que existe una relación inversa entre la ansiedad en el aprendizaje del inglés y el tiempo de adquisición del mismo ya que a mayor tiempo de contacto con el idioma (nivel intermedio o avanzado), esto generara menor ansiedad mientras que a menor tiempo de inmersión (nivel básico), mayor nivel de ansiedad.

Cabe precisar que si no se utilizó un nivel de inglés básico I fue debido a que por la actual pandemia del COVID 19 no se realizó el proceso de admisión en la universidad para recibir nuevos estudiantes, por lo que de la misma manera no se contó con estudiantes de nivel básico I. Así mismo, si el presente

estudio no fue sometido a comparación con un grupo de nivel de inglés avanzado es porque la normativa según el numeral 45.1 de la Ley Universitaria precisa que para optar el grado de bachiller es un requisito contar con la certificación del nivel intermedio de inglés, por lo que en su mayoría de universidades no se encuentran grupos de nivel avanzado.

Así mismo, al contrastar los resultados con la H1, indican que si existe diferencias estadísticas significativas en la influencia de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la aprehensión comunicativa de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los alumnos de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, se encuentra que no existen dichas diferencias ya que ambos niveles denotan valores similares. Sin embargo, se puede observar que es la *aprensión comunicativa* la dimensión mayor puntuada con 34.81 como total en ambos niveles, lo que confirma que ambos grupos experimentan ansiedad que se asocia a la comunicación oral, real o anticipada, tanto con el docente como con sus compañeros. De la misma manera, los estudiantes de ambos niveles manifiestan preocupación al cometer errores delante de toda la clase, les asusta no comprender que está diciendo el docente en inglés, les da vergüenza ser voluntarios y sustentan tener falta de seguridad al tener que comunicarse delante de sus compañeros sin haberse preparado previamente. Esto difiere con lo encontrado por Merino (2019) ya que este encontró como dimensión mayor puntuada al *Uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula* afirmando que los estudiantes demostraban una falta de comodidad cuando se utiliza el idioma dentro del salón de clase o con nativo hablantes del idioma fuera del contexto de aprendizaje.

En la hipótesis específica H2, en la que se considera que tienen diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ante los procesos y situaciones de aprendizaje del idioma extranjero de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, se niega esta afirmación ya que ambos niveles denotan valores similares. Sin embargo, esta fue considerada como la segunda fuente generadora de ansiedad ya que tal cual lo expresa Oxford (1999), la ansiedad de manera indirecta genera temor y llena de dudas al estudiante en cuanto a evaluaciones y rendimiento académico se refiere, situaciones que también son parte del proceso de aprendizaje del idioma.

De la misma manera, la hipótesis específica H3, precisa que la existencia de diferencias estadísticas significativas en la influencia de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en cuanto a la seguridad y uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, determinándose mediante el análisis de los resultados que dicha diferencia no existe. Esto quiere decir que ambos grupos estudiados consideran que no tendrían mayores problemas al tener que utilizar el idioma inglés en situaciones que no necesariamente involucren encontrarse dentro de un salón de clase con sus demás compañeros.

En relación a la propuesta de hipótesis específica H4, que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cuanto a las

actitudes negativas hacia el aprendizaje de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, y al contrastar con los resultados estadísticos se determina que ambos grupos denotan valores muy similares.

Así mismo, fue esta dimensión la menor puntuada con 10.36 como valor total en ambos grupos en la presente fue la de *Actitudes negativas hacia el aprendizaje*, lo que haría confirmar que los estudiantes no perciben al curso de inglés como una de las asignaturas más complicadas y que no han sufrido muchos bloqueos cognitivos como lo sustenta Tobías (1999) en su Modelo del efecto de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Dicho autor sostiene que producto del nivel elevado de ansiedad este tiende a bloquear y no dejar pasar la información enseñada al cerebro para que esta pueda ser adquirida y posteriormente a ello, concretizar de manera verbal o escrita la producción de la misma. Todo ello es sustentado por los estudiantes al manifestar que se sienten con muchas ganas de asistir a las sesiones de inglés y hasta de tomar clases extras o adicionales del idioma en mención.

En otras palabras, las estadísticas encontradas en cuanto a las 4 dimensiones del cuestionario para medir la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en ambos niveles son similares. Es decir, tal cual se puede observar en los datos complementarios evidenciados en la tabla 14, el nivel de ansiedad experimentado por ambos grupos es similar.

Por otro lado, en cuanto a la ansiedad en la comprensión lectora en inglés, debido a no haber logrado encontrar diferencia estadísticamente significativa entre los niveles investigados de básico e intermedio, se obtiene como resultado que ambos grupos evaluados experimentan un mismo nivel



intermedio de ansiedad, lo que haría suponer que independientemente del tiempo expuesto al idioma (sea básico o intermedio) no existiría relación alguna. Esto difiere de lo planteado según Clavijo (2017), quién por medio de su investigación en la ansiedad y la comprensión lectora en alumnos del primer año de educación secundaria buscó determinar la relación inversa y significativa entre ansiedad y comprensión lectora, de acuerdo con sus resultados y con las dimensiones del instrumento, logra encontrar existe una correlación inversa y significativa entre ambas variables. Es decir, a mayor tiempo de inmersión, menor experiencia de ansiedad y viceversa. Ante esto, los autores Mayes, et al (2000), afirman que existirán niveles de ansiedad normal, siempre que estos se asocien a un desempeño esperado de la habilidad de comprensión lectora, mientras que, niveles altos de ansiedad serán relacionados con niveles bajos de comprensión lectora. Nuevamente, cabe resaltar en este punto que la ausencia de diferencia estadísticamente significativa puede deberse a la proximidad en adquisición de idioma y tiempo de inmersión en cuanto a ambos niveles en comparación (nivel básico 4 y nivel intermedio 6).

En cuanto a la hipótesis específica H5, que plantea que existen diferencias significativas en la influencia de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la *lectura descendente* de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, se muestra que no existen estas diferencias ya que en ambos niveles señalan valores semejantes. Así mismo, se puede apreciar que es la lectura descendente la segunda dimensión mayor puntuada obteniendo 15.00 puntos en ambos grupos, lo que afirma que los

estudiantes de ambos niveles probaron experimentar ansiedad relacionada al conocimiento previo y cultural, así como con la habilidad general de la lectura tal cual afirma Solé (2001) quien explica que al experimentar ansiedad en esta dimensión, se empieza a perder la habilidad de lograr comprender lecturas desde un sentido general hacia un sentido particular, el cual muchas veces es guiado por conceptos propios del lector quien juega un rol esencial. De la misma manera, se verá afectada la capacidad de poder dar sentido a unidades pequeñas como palabras o frases, aquellas que representan el punto de partida de una lectura a modo global, donde el estudiante unirá sus experiencias y conocimientos previos para lograr comprender el texto.

En relación a la hipótesis específica H6 que se señala que existen diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la *lectura ascendente* de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, y al contrastar con los resultados estadísticos se determina que ambos grupos denotan valores muy similares, es decir, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, los resultados obtenidos mostraron que esta dimensión cuenta con el puntaje más alto de las 3 dimensiones evaluadas entre ambos niveles, por lo que se puede afirmar que se presenta ansiedad en un nivel medio en relación con la comprensión del vocabulario y la gramática expresada en un texto. Por lo que es de suma importancia recalcar lo expuesto por Cuetos (2000) quien afirma que los procesos léxicos y sintácticos de la mano con los semánticos son indispensables para la comprensión adecuada de un texto. Cabe resaltar que es bajo este mismo tipo de lectura (ascendente) donde el

lector empleará sus sentidos para extraer diversos signos ortográficos de la lectura, logrando una mirada general de lo que se vaya a leer.

De igual manera se plantea la hipótesis específica H7, la cual señala que existen diferencias estadísticamente significativas en la influencia de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la *lectura dentro del aula* de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, que al ser contrastada con los resultados estadísticos se determina que ambos grupos denotan valores muy similares. Sin embargo, cabe destacar que esta fue la dimensión que menor puntaje alcanzó con 12.00 de promedio para ambos niveles, lo cual evidencia que no existe mayor problema en cuanto a la metodología empleada por el maestro durante las clases donde se desarrolla la habilidad de comprensión lectora. Por lo que tomando a Vieiro y Gómez (2004), se puede precisar es necesario que el maestro logre hacer parte del proceso de aprendizaje a la habilidad lectora, de modo tal que los alumnos logren llegar a un razonamiento, llevándolos a una constante construcción activa y consciente de lo que se busqué leer.

De esta manera, según las estadísticas halladas en las 3 dimensiones del instrumento y en relación a los datos complementarios evidenciados en la tabla 15, los estudiantes de nivel básico e intermedio experimentan un nivel de ansiedad intermedio durante el proceso de comprensión lectora en inglés.

Igualmente, cabe mencionar que ambos instrumentos fueron sometidos a los procesos respectivos de validez y confiabilidad para la presente investigación para la adaptación de estas al territorio peruano evidenciando una puntuación alta concluyendo que ambos cuestionarios son válidos y confiables

para ser aplicado en la población de estudiantes peruanos universitarios de un centro de idiomas quienes aprenden el inglés como lengua extranjera.

Finalmente, es de vital importancia invitar a continuar el desarrollo de la presente línea de investigación, ya que esta es la primera vez que la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera han sido analizados entre estudiantes universitarios de nuestro país y está demostrado según diversos autores como Donovan y Macintyre (2005) quienes afirman que la ansiedad es subjetiva y puede ser medida en relación a diversas variables propias del estudiante como la motivación, estilos de aprendizaje, entre otros. Así mismo, se debe hacer hincapié en que la invitación es aún más amplia en cuanto a la necesidad de estudio de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés ya que esta ha sido investigada de manera muy limitada a nivel internacional y nula a nivel nacional.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 Conclusiones

1. Los estudiantes universitarios de inglés del nivel básico e intermedio no muestran diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la ansiedad en el aprendizaje y la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera.
2. Ambos grupos estudiados experimentan el mismo nivel intermedio de ansiedad en relación a las dos variables analizadas: aprendizaje del inglés como idioma extranjero y comprensión lectora respectivamente.
3. No existen diferencias estadísticas significativas de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la categoría de aprehensión comunicativa de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco. Cabe mencionar que, es esta dimensión la que obtuvo mayor puntaje denotando que los estudiantes de ambos niveles manifiestan experimentar un mayor nivel de ansiedad en cuanto al uso de la comunicación oral generando en ellos una aprehensión comunicativa.
4. No existen diferencias estadísticas significativas de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la categoría de ansiedad ante los procesos y situaciones del aprendizaje de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco. Sin embargo, ambos grupos analizados categorizan a los procesos y

situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera como la segunda fuente generadora de ansiedad, es decir, el rendimiento académico, los exámenes y la constante preocupación por fallar en las clases generan ansiedad en los estudiantes.

5. No existen diferencias estadísticas significativas de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la categoría de seguridad y uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco.
6. No existen diferencias estadísticas significativas de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la categoría de actitudes negativas hacia el aprendizaje de alumnos universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco, siendo esta la dimensión menor puntuada y la que menor ansiedad genera en los estudiantes ya que estos no perciben al curso de inglés como una de las asignaturas más complicadas
7. No existen diferencias estadísticamente significativas de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en cuanto a la lectura descendente de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación con los estudiantes de nivel intermedio de un centro de Idiomas en Surco. Sin embargo, cabe mencionar que es la lectura descendente la segunda dimensión con mayor puntuación en lo que refiere a ansiedad en la comprensión lectora en ambos niveles, lo que afirma que ambos grupos

probaron tener ansiedad relacionada al conocimiento previo y cultural, así como con la habilidad general de la lectura.

8. No existen diferencias estadísticas significativas de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la lectura ascendente de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación a los estudiantes de intermedio de un centro de Idiomas en Surco. Sin embargo, es esta la dimensión que se muestra como mayor puntuada y relacionada con el conocimiento de vocabulario y gramática, mismas indispensables para una correcta comprensión lectora.
9. No existen diferencias estadísticamente significativas de la ansiedad en la comprensión lectora en inglés en la *lectura dentro del aula* de los estudiantes universitarios de nivel básico en comparación a los estudiantes de intermedio de un centro de Idiomas en Surco. Así mismo, cabe resaltar que esta fue la dimensión que menor puntuación obtuvo, evidenciando que, la metodología empleada por el maestro en las clases para motivar y generar un aprendizaje significativo en cuanto a la comprensión lectora se encuentra presente.

## **6.2 Recomendaciones**

1. Ampliar la investigación considerando que una de las muestras a comparar sea un grupo de nivel básico I mientras el otro se mantenga con un nivel intermedio o avanzado.
2. Ampliar la investigación sobre ansiedad en la comprensión lectora en inglés con mayor profundidad ya que no se cuenta con recursos bibliográficos y antecedentes en nuestro país que lo sustenten.

3. A las autoridades del centro de idiomas, plantear estrategias y actividades a realizar dentro de contextos reales del día a día para que fomenten de manera natural la participación oral de sus estudiantes a fin de reducir la aprensión comunicativa del idioma inglés. Así mismo, concientizar a los estudiantes en que el aspecto académico y las evaluaciones son importantes, pero no deben generar en ellos mayor sentimiento de miedo o temor a tal punto de experimentar ansiedad.
4. A los docentes, considerar el factor emocional dentro del proceso de aprendizaje de sus estudiantes ya que la ansiedad experimentada en un nivel intermedio, tal como fue evidenciado en la presente investigación, puede retardar o retrasar la adquisición de conocimientos en cuanto al idioma inglés.
5. Optar por una evaluación formativa basada en el uso cotidiano del idioma inglés dentro del aula a fin de reducir la segunda fuente generadora de ansiedad: los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera que involucran el temor a las evaluaciones y al fallo en las clases del idioma inglés. De esta manera, no solo se opta por evaluaciones sumativas que involucran la evaluación final del proceso de aprendizaje si no también todo lo evaluado a lo largo del curso (evaluación formativa).
6. Promover la retroalimentación positiva sobre los aciertos y oportunidades de mejora, coevaluación entre pares y la autoevaluación como una fuente de automotivación que propicie la autoeficacia en el desarrollo de actividades.



7. Promover y potenciar la inclusión de los conocimientos anteriores de los alumnos a través del desarrollo de rutinas de pensamiento donde los estudiantes puedan conectar sus propias vivencias con las posibles lecturas a tratar en el aula, de esta manera, la lectura descendente relacionada en cuanto al conocimiento previo y cultural pueda verse disminuida.
8. Potenciar el desarrollo de dos de los aspectos más importantes para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora: el vocabulario y la gramática, a través de actividades lúdicas donde se puedan incluir mini lecciones formales que permitan que ambos aspectos puedan ser aprendidos y aplicados, de modo que la ansiedad en la lectura ascendente no sea uno de las dimensiones de mayor preocupación.
9. Seleccionar textos familiarizados con el entorno del estudiante, así como personalizar estos de acuerdo a la preferencia de los mismos a fin de que estos puedan aplicar sus conocimientos previos y conectarlos con sus propias experiencias.



## REFERENCIAS

- Ahmad, H. (2018). *Students' reading anxiety in reading aloud at the second year of ma pondok pesantren sultan hasanuddin*. Tesis de maestría, Universidad Islam Negeri, Indonesia. Obtenido de <http://repositori.uin-alauddin.ac.id/16067/1/Ahmad%20Hanafi.pdf>
- Ando, M. (1999). *Distinctive language anxiety factors among college students: Toward the further development of measures and theories*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York, New York, BF.
- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1080/07908310208666640>
- Ayuso, J. (1988). *Trastornos de angustia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Belloch, A. (1986). Clasificación y categorización en psicopatología. En A. Belloch, & P. Barreto, *Psicología clínica: Trastornos biopsicosociales* (págs. 1-48). Valencia, España: Promolibro.
- Bernhardt, E. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. En M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson, *Handbook of reading research* (págs. 793-811). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Brenan, K. (2016). *Second Language Anxiety and Task Complexity*. Tesis de maestría, Universidad de Barcelona, España, Barcelona, España. Obtenido de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400946/BRENNAN\\_PhD\\_THESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400946/BRENNAN_PhD_THESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Britannica. (2008). *Ansiedad*. Obtenido de Encyclopedia Britannica: <https://www.britannica.com/search?query=anxiety>
- Burón, J. (2006). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición* (7 ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Caffo, B. (2019). *Ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de instituciones educativas de San Martín y Los Olivos*. Tesis de maestría, Universidad Federico Villareal, Lima, Perú. Obtenido de <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2949/CAFFO%20SUAZUEZ%20BETTY%20VERONICA%20-%20MAESTR%C3%8DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrasco, M. (2019). *Los estilos de enseñanza docente, autoeficacia y ansiedad en el curso de inglés*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad

- Católica del Perú , Escuela de Posgrado, Lima. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15168>
- Casado, M., & Dereshiwsy, M. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35(4), 539-549.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. España: Grao.
- Cheng, Y. (2004). A measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335.
- Chieh-Hsiang. (2015). *Learner anxiety and EFL learning: a study of tertiary students' and teachers' perceptions in Taiwan*. Tesis doctoral, Universidad de Nottingham, Inglaterra . Obtenido de [http://eprints.nottingham.ac.uk/30547/1/PhD%20thesis\\_Education\\_Dec\\_2015\\_Chieh\\_Hsiang%20Chuang.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/30547/1/PhD%20thesis_Education_Dec_2015_Chieh_Hsiang%20Chuang.pdf)
- Clavijo, Y. (2017). *Ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria de la Institución Educativa 6094*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Obtenido de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5889/Clavijo\\_RYA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5889/Clavijo_RYA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Crystal, D. (2002). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.: UK.
- Cuetos, V. (2000). *Psicología de la lectura*. España: Cipraxis Educación. Obtenido de <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/30.pdf>
- Dewaele, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and socio biographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals:.. *Review and empirical investigation. Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Donovan, L. (2002). *Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students*.
- Donovan, L., & Macintyre, P. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- English proficiency. (2019). Obtenido de <https://www.ef.com.pe/epi/>
- Ewald, J. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142.
- Fukai, M. (2000). Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. *Language Learning*, 36(1), 1-25.

- Fundación de salud mental. (2014). *Fundación de salud mental*. Reino unido. MHF UK. Obtenido de <https://www.mentalhealth.org.nz/assets/A-Z/Downloads/Living-with-anxiety-report-MHF-UK-2014.pdf>
- García, M., Hernández, M., & Ochoa, M. (2016). Validación y confiabilidad del "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS) en el idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicanos. *Revista Educarate conciencia*, 13, 40-49. Obtenido de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/216>
- González, M. (1999). La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revistas de ciencias humanas*, 19. Obtenido de [www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/](http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/)
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. USA: Cambridge University Press.
- Gregersen, T. (2003). To error is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.
- Guevara, C., Cárdenas, K., Reyes, V., & Gonzales, C. (2017). Niveles de ansiedad y comprensión lectora en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 20(3), 1057 – 1077. Obtenido de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3/Vol20No3Art13.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Horwitz, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559–564.
- Horwitz, E. (1990). Language anxiety: From theory and research to classroom implications. 37-39.
- Kanyaporn, T. (2015). *An investigation of reading attitudes, motivation and reading anxiety of undergraduate students*. Tesis magistral, Universidad de Thammasa de Tailandia. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229632.pdf>
- Kearney, C., Cook, L., & Chapman, G. (2007). School stress and school refusal behavior. (G. Fink, Ed.) *Encyclopedia of stress*, 422-425.
- Kessler, R. (1994). The national comorbidity survey: Preliminary results and future directions. *International Journal of methods in Psychiatric Research*, 4, 1 – 13.

- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Unpublished doctoral dissertation., The University of Texas, Austin, Texas.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Kuru-Gonen, S. (2007). L2 reading anxiety: exploring the phenomenon. En J. 2. 1029-1038), & J. Bradford-Watts (Ed.), *Conference Proceedings* (págs. 1029-1038). Tokyo: JALT.
- Lang, P. (1968). Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. En I. Research in Psychotherapy, & J. Shleien (Ed.), *En J.M. Shleien (Ed.). Research in Psychotherapy* (Vol. 3). Washington: American.
- Lee, S., & Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *Review of applied linguistics*.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301–316.
- MacIntyre, P. (1999). *Language anxiety: A review of the research for language*.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100012560>
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1995b). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Masoud, Z. (2012). An Instrument for EFL Reading Anxiety: Inventory Construction and Preliminary Validation. *The journal of Asia Tefl*, 31 -56.
- Mayes, L., Gillian, W., & Stout-Sosinsky, L. (2007). The infant and toddler. En L. C. Textbook, A. Martin, & F. Volkmar (Edits.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, a Wolter Kuwler busine.
- Mayes, S., Calhoun, S., & Crowell, E. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424.
- McIntyre, P., & Gardner, R. (1991). *Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages*.

- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Merino, C. (2019). *La ansiedad en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en dos contextos: aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) y enseñanza formal de inglés (EFI)*. Tesis de maestría, Universidad de Extremadura, Facultad de educación, España.
- Ministerio de salud. (2018a). *Lineamientos de política sectorial en salud mental*. Obtenido de MINSA: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4629.pdf>
- Muñiz, C. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. Tesis de maestría, Universidad de Oviedo de España. , España. Obtenido de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38552/9/TFM\\_Falag%C3%A1n%20Carbajo.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38552/9/TFM_Falag%C3%A1n%20Carbajo.pdf)
- Okada. (2015). *Foreign language anxiety among Japanese international student in the U.S*. Tesis de Maestría, Universidad del oeste de Kentucky, Estados Unidos . Obtenido de <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2453&context=theses>
- Onwuegbuzie , A., Bailey, P., & Daley, C. (1999b). Factors Associated with Foreign Language Anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716499002039>
- Organización mundial de la salud. (2017). *El trastorno de la ansiedad a nivel mundial*. OMS.
- Oxford, R. (1999a). Anxiety and the language learner: New insights. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (págs. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1999b). *Strategy research compendium: Language learning strategies in the context of autonomy*. . New York: Teachers College, Columbia University/ Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Palacios, L. (1998). *Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin, Texas.
- Pérez-Paredes, P. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Baile-Joseph, W. (2018). *Strategies for teaching learners with special needs*. New York: Pearson.
- Price, M. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. En E. Horwitz, & D. Young

(Edits.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (págs. 101-108).

- Rachman, S. (2004). *Anxiety* (2da ed.). East Sussex, UK: Psychology Press. Obtenido de <http://www.essalud.gob.pe/essalud-advierte-que-4-de-10-ninos-tienen-fobia-escolar/>
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva. Huelva: Servicio de publicaciones.
- Saito, Y., Horwitz, E., & Garza, T. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202 –218.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth.
- Sandín, B. (1990). Factores de predisposición en los trastornos de ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 343-351.
- Santos, E. (2014). *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo: AICLE Y enseñanza formal*. Tesis doctoral, Universidad de las islas Baleares de España, España. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/33010183.pdf>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Seguro social de salud . (2017). *Fobia escolar* . Lima, Perú: ESSALUD.
- Solé, G. (2000). *Estrategias de lectura*. España: GRAO.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79(2), 235-244. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.2307/329622>
- Spielberger & Gardner, C. D. (1972). *Anxiety*. NY: Academic Press.
- Tallon, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish. *A Quantitative Study. Foreign Language Annals*, 42(1), 112-137.
- Tanveer, M. (2007). *Investigations of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. Unpublished Thesis, University of Glasgow, Faculty of Education.
- Taylor, S. (1986). Health psychology (pp. 24-45). (D. J. Young, Ed.) *Affect in foreign language and second language learning* .
- Tobal, J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6(1), 14-21.



- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vieiro, P., & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Educación.
- Williams, K., & Andrade, M. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Yerkes, R., & Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Young, D. (1986b). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439- 445.
- Young, D. (1991a.). Creating a Low- anxiety classroom environment. What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75, 426-439. Obtenido de [https://www.jstor.org/stable/329492?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/329492?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Young, D. (1992c). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Young, D. (1994d). New directions in language anxiety research. En C. Klee , *Faces in a crowd: The individual learner in multi section courses*. MA: Heinle & Heinle.

## APÉNDICES

A: Formato de carta de consentimiento informado

B: Carta de autorización del instrumento FLACS

C: Carta de autorización del instrumento EFLRAI

D: Formato de carta solicitando juicio de expertos

E: Carta de permiso de investigación



## APÉNDICE A

### Formato de carta de consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Katherine Meza Aranda y Karol Cáceres Caballero, estudiantes de maestría en diagnóstico e intervención psicoeducativa en UNIFE. Dicha investigación permitirá brindar información sobre la ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios; por lo cual, tu participación será muy valorada y apreciada.

Si deseas participar en este estudio, se te solicita que puedas completar este cuestionario con una duración de 15 minutos aproximadamente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación, sabiendo que, toda respuesta emitida será anónima.

Si tiene alguna duda posteriormente o desea mayor información puede contactarse a los siguientes correos: [Katherine.mezaa@unife.pe](mailto:Katherine.mezaa@unife.pe) o [karol.caceresc@unife.pe](mailto:karol.caceresc@unife.pe)

Desde ya le agradecemos por tu participación.

Luego de haber recibido información de la investigación, acepto participar voluntariamente de esta investigación.

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante

Fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÉNDICE B

Carta que declara la autorización de la autora del instrumento FLACS: Foreign Language Classroom Anxiety.scale

Por medio del presente documento deseo expresar que, en el mes de marzo del 2020, se solicitó y se obtuvo el permiso de la Dra. Marcela García Ramos, Dra. María Georgina Ochoa García y la Dra. María del Carmen Hernández Cueto, para poder emplear el instrumento “FLACS - Foreign Language Classroom Anxiety scale” (Cuestionario: Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera), en la presente investigación.

Karol Estefani Caceres Caballero  
Aranda

DNI N°: 73321020

Katherine Miluska Meza

DNI N°: 75749725

## APÉNDICE C

Carta que declara la autorización del autor del instrumento EFLRAI - The Foreign Language Reading Anxiety Inventory

Por medio del presente documento deseo expresar que, en el mes de octubre del 2019, se solicitó y se obtuvo el permiso del Dr. Masoud Zoghi para poder emplear el instrumento "EFLRAI - The Foreign Language Reading Anxiety Inventory" (Cuestionario: inventario de ansiedad en la lectura EFL), en la presente investigación.

Karol Estefani Caceres Caballero  
Aranda

DNI N°: 73321020

Katherine Miluska Meza

DNI N°: 75749725

## APÉNDICE D

### Formato de carta solicitando juicio de expertos

Apreciado Dr.

Presente. -

De nuestra consideración:

Nos es grato dirigirnos a usted a fin de saludarlo cordialmente y presentarnos como estudiantes del Programa de maestría en Psicología con mención en diagnóstico e intervención psicoeducativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, y a su vez informarle que nos encontramos desarrollando nuestra tesis titulada **“Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios.”**, para lo cual estamos realizando la adaptación de la versión en español Mexicano de la escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (Foreign language Classroom Anxiety scale-FLACS) elaborado por Marcela García Ramos, Maria Georgina Ochoa Garcia y Maria del Carmen Hernández Cueto y el Inventario de ansiedad en la lectura en un idioma extranjero (The foreign language reading anxiety inventory'-EFLRAI) elaborado por el Dr. Masoud Zoghi. Ambos instrumentos pretenden ser aplicados a estudiantes universitarios quienes se encuentren estudiando el idioma inglés como idioma extranjero.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems del instrumento, agradeceremos su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjuntamos a la presente las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si éstos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hacemos propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de nuestra estima personal.

Atentamente,

---

Karol Caceres Caballero

---

Katherine Meza Aranda

## APÉNDICE E

### Carta de permiso de investigación

Para: xxxx  
Cargo: directora de la Escuela Superior Pública  
De: Katherine Meza y Karol Caceres  
Institución: Universidad Femenina del Sagrado Corazón  
Nombre del proyecto: Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios

---

Yo, Katherine Miluska Meza Aranda, identificada con DNI 75749725 y Karol Estefani Cáceres Caballero identificada con DNI 73321020, ex alumnas de la promoción 2016 - especialidad idiomas- ingles) y actuales estudiantes de la maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención psicoeducativa en UNIFE, ante usted nos presentamos y exponemos:

Que, encontrándonos próximas a iniciar nuestro tercer y último ciclo de nuestra maestría, nos encontramos desarrollando nuestro proyecto de investigación aprobada titulada: *“Ansiedad en el aprendizaje y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios”*

De la misma manera, quisiéramos hacer hincapié en que la investigación en mención sigue la línea institucional de la Escuela super Pública en cuanto al *desarrollo integral y educación* al referirse a un estudio descriptivo comparativo enfocado al análisis de la posible influencia de la parte



emocional (Ansiedad) en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero como lo es el inglés. Influencia que determinara si puede afectar positiva o negativamente la interrelación en el aula de inglés tanto con el docente como con los propios compañeros. Así mismo, cabe precisar que el proceso de adquisición de dicho idioma como lengua extranjera involucra dos niveles: básico e intermedio (niveles que pretenden ser comparados).

Esta investigación pretende dejar de enfatizar solo la parte intelectual del estudiante durante su tiempo de inmersión y aprendizaje del idioma para dar paso a una atención integral de la parte emocional.

En tal sentido, rogamos a Ud. la aprobación y autorización para la aplicación de 2 instrumentos (cuestionarios) de la investigación en mención en el centro de idiomas del EESPP Monterrico con el total compromiso nuestro a cumplir con las buenas prácticas de investigación, las recomendaciones de los comités revisores y con el cronograma de aplicación propuesta.

Atentamente,

---

Karol Caceres Caballero

---

Katherine Meza Aranda