



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA
CONCEPCIÓN

Facultad de Educación
Departamento de Lenguas
Pedagogía Educación Media en Inglés

**La ansiedad y su relación con la producción escrita en el
aprendizaje del inglés como lengua extranjera en
estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía
Educación Media en Inglés de una universidad regional en
Chile.**

Proyecto Fondecyt (1140360)
Seminario de Investigación para optar al grado de Licenciado en
Educación.

Nombres : Osvaldo Espinoza Acuña
Romina Muñoz Morales
Nataly Oñate Gallegos
Rocío Vargas Alarcón
Profesora : Roxanna Correa Pérez

CONCEPCIÓN, MAYO 2017.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer al equipo de profesores de la carrera de pedagogía en inglés de la UCSC quien, sin su ayuda, conocimientos y buena disposición, no podría haber llegado a esta instancia tan importante de mi vida, el cual es estar a un paso de ser un profesional. Especialmente agradecer a nuestra profesora guía de nuestra investigación, la cual ha sido fundamental en este último proceso, orientándonos y aconsejándonos para dar lo mejor de nosotros.

Sin duda agradecer a mi familia quienes fueron un pilar primordial durante todos estos años. Ellos fueron quienes me apoyaron en todo momento, animándome en aquellos días cuando me sentía triste y solo fuera de casa.

Lejos ha sido la experiencia más importante de mi vida, y agradezco a cada uno de quienes estuvieron de algún u otro modo en esta etapa la cual nunca olvidaré.

Oswaldo Espinoza Acuña.

Me gustaría dedicar estas líneas primero para agradecer a Dios, quien me dio la fortaleza y sabiduría para enfrentar todos los desafíos que surgieron a lo largo de mi carrera universitaria.

Asimismo, quiero dar las gracias a toda mi familia en especial a mi mamá, papá y hermano quienes fueron un pilar fundamental durante todos estos años, ellos fueron mi mayor motivación en los momentos en que todo parecía caer por un precipicio y gracias a ellos nunca me rendí.

Por supuesto, un especial reconocimiento se merece nuestra profesora guía la profesora Roxanna Correa que, sin su orientación, supervisión, confianza, colaboración y por sobre todo motivación la realización de esta investigación no se habría podido llevar a cabo. Quisiera extender este reconocimiento a mis compañeros de tesis Nataly, Rocío y Osvaldo quienes me apoyaron cuando no pude estar presente.

Mis amigos jugaron un papel muy importante y es por esto que también quiero mencionarlos y agradecerles por todo el ánimo y paciencia que me entregaron.

Finalmente, quiero dar las gracias a todos mis compañeros de carrera los cuales, de una u otra forma, positiva y negativa, aportaron un granito de arena a mi desarrollo como estudiante.

Romina Muñoz Morales.

Al finalizar una etapa tan importante en nuestras vidas, es inevitable agradecer a todos aquellos que hicieron que tal logro fuese posible. Primero que todo, quiero agradecer a Dios quien me dio las fuerzas para poder llegar a esta instancia, la cual en un principio parecía imposible para una familia de esfuerzo y sin antecedentes universitarios. Hoy alabo y engrandezco su nombre por darme el honor de ser la primera egresada universitaria de toda mi generación.

Agradezco a mi padre y hermano que siempre me dieron su apoyo incondicional. A mi madre, esa mujer idónea que siempre estuvo para mí, sosteniéndome en los momentos más duros que pasé. Por esto y mucho más, es que ella merece toda mi gratitud en este momento de alegría.

A nuestra profesora guía Roxanna Correa, por su apoyo, preocupación, dedicación y disposición para ayudarnos y orientarnos para ser los mejores siempre.

A Elaine Horwitz, una investigadora dedicada a estudiar cómo influye la ansiedad en estudiantes de idiomas extranjeros, quien desde Estados Unidos nos facilitó documentos para el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, a todos aquellos que de alguna u otra forma me ayudaron a concluir esta etapa, llena de aprendizajes y conocimientos. Y así cómo decía el sabio rey Salomón:

“El temor de Jehová es el principio de la sabiduría, y el conocimiento del Santísimo es la inteligencia”. (Proverbios 9:10).

Nataly Oñate Gallegos.

En primer, segundo y tercer lugar, debo agradecer a mi hijo Maximiliano por ser el motor de mi vida, aquel que cambió ésta para bien y que con una sonrisa o un abrazo impulsa todos mis esfuerzos. Los dos de la mano hemos crecido a lo largo de esta experiencia llamada universidad, estudiando entre mamaderas y pañales, asistiendo a clases preocupada por resfríos y bronquitis, descansando poco para que el tiempo alcanzara para lecturas, ensayos escritos, disertaciones, certámenes o exámenes; así también para generar ingresos, sin olvidar los momentos de juegos, cariños, risas, películas, molestar a nuestro perro Coco, hacer tareas, ir a buscar y a dejarlo al jardín o colegio y caminar al mall por heladitos. Con él y para él son mis sueños y logros alcanzados. También debo agradecer a mis padres, Viviana y Víctor, quienes me han apoyado incondicionalmente en esta etapa, cuidando de Maximiliano mientras asistía a clases o estaba en reuniones de tesis, esperándome con almuerzo en la casa o preocupándose que el café no faltara para las largas noches de estudio. No puedo olvidar así mismo a mis hermanos, Víctor Raúl y Faviana, quienes con simples detalles y ayudas hicieron de éste camino menos pesado. Sin dejar atrás a mi sobrina Camila quien fue mi primer conejillo de indias en aspectos pedagógicos, reforzando inglés, ayudándola a hacer trabajos manuales o cuidándola después del colegio y haciendo las tareas; dejándome siempre en claro que nunca seré su tía, sino, su Kokío.

Por último agradezco a mi profesora guía, Roxanna Correa Pérez quien por sobre esa imagen autoritaria de ésa primera clase de didáctica del inglés en tercer año de la carrera, me abrió los ojos a un modelo a seguir y a un profesional intachable. Así mismo destacar a los profesores de esta carrera quienes me enseñaron que el mejor profesor no es aquel que califica a todos sus alumnos con nota siete, sino aquel que se preocupa de la integridad de sus alumnos para que alcancen el éxito.

Este trabajo de tesis está dedicado a todos los nombrados anteriormente pero en especial a esa Rocío que alguna vez existió, quien nunca se sintió cómoda en una sala de clases, quien odiaba a los profesores porque la tachaban de mala alumna, de manzana podrida, de revolucionaria e incluso de ser un poco insolente. Todo aquello le sirvió a ésa Rocío para forjar carácter, vida y confianza; para ser y vivir hoy el sueño de ser la mejor profesora de inglés, porque los malos ejemplos de profesores le quedaron muy claros.

Rocío Vargas Alarcón.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| ÍTEM | PÁGINA |
|---|--------|
| RESUMEN | ix |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 4 |
| 1.1 Justificación | 4 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 4 |
| 1.3 Pregunta de Investigación | 7 |
| 1.4 Supuesto Investigativo | 7 |
| 1.5 Objetivos | 7 |
| 1.5.1 Objetivo general | 7 |
| 1.5.2 Objetivos específicos..... | 7 |
| II. MARCO TEÓRICO | 10 |
| 2.1. Adquisición de un idioma como lengua extranjera y como segunda lengua..... | 10 |
| 2.2. Adquisición de la escritura como proceso | 12 |
| 2.3. Adquisición de la escritura en inglés..... | 13 |
| 2.4. Rol de la ansiedad en la adquisición de una lengua | 14 |
| 2.5. La ansiedad en la producción escrita del inglés como lengua extranjera | 18 |
| III. MARCO METODOLÓGICO | 22 |
| 3.1 Paradigma de Investigación..... | 22 |
| 3.2 Diseño de Investigación..... | 23 |
| 3.3 Participantes | 23 |
| 3.4 Instrumentos..... | 24 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.5 | Procedimiento de recolección de datos..... | 29 |
| IV. | ANÁLISIS DE DATOS | 35 |
| 4.1 | Objetivo específico N° 1..... | 35 |
| 4.1.1 | Experiencias Previas | 40 |
| 4.1.2 | Factores que impactan el proceso de escritura..... | 41 |
| 4.1.3 | Ansiedad en el proceso de escritura..... | 43 |
| 4.1.4 | Impacto del <i>feedback</i> | 46 |
| 4.2 | Objetivo Específico N°2 | 48 |
| 4.3 | Objetivo Específico N°3..... | 53 |
| V. | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 60 |
| 5.1 | Discusión | 60 |
| 5.2 | Conclusiones | 62 |
| 5.3 | Limitaciones..... | 65 |
| 5.4 | Proyecciones | 66 |
| | REFERENCIAS | 67 |
| | ANEXOS | 67 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

| TABLAS Y/ O FIGURAS | PÁGINA |
|---|---------------|
| Tabla III.1: Escala <i>Liker</i> con niveles de evaluación..... | 25 |
| Tabla III.2: Ítemes cuestionario FLCAS que sugieren y no sugieren ansiedad | 26 |
| Tabla III.3: Tabla categorías de aspectos estudiados y preguntas entrevista personal..... | 26 |
| Tabla III.4: Extracto categorías de evaluación según rúbrica objetivo máximo esperado | 28 |
| Tabla III.5: Estudiantes nivel alto de ansiedad seleccionados para entrevista personal .. | 30 |
| Tabla III.6: Estudiantes nivel bajo de ansiedad seleccionados para entrevista personal.. | 30 |
| Tabla III.7: Niveles de ansiedad grupo 1 con notas primer ensayo..... | 31 |
| Tabla III.8: Niveles de ansiedad grupo 2 con notas primer ensayo..... | 31 |
| Tabla III.9: Niveles de ansiedad grupo 1 con notas ensayo final | 32 |
| Tabla III.10: Niveles de ansiedad grupo 2 con notas ensayo final | 32 |
| Tabla III.11: Resultados del coeficiente de correlación de Pearson (<i>r</i>) | 33 |
| Tabla IV.1: Ítemes del FLCAS que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes. | 35 |
| Tabla IV.2: Ítemes del FLCAS que provocan menor porcentaje de ansiedad. | 38 |
| Tabla IV.3: Experiencias Previas | 40 |
| Tabla IV.4 Factores que impactan el proceso de escritura. | 41 |
| Tabla IV. 5: Ansiedad y errores de escritura | 44 |
| Tabla IV.6: Ansiedad y expectativas del profesor..... | 44 |
| Tabla IV.7: Ansiedad y desempeño escrito | 45 |
| Tabla IV.8: Impacto del <i>feedback</i> | 47 |
| Tabla IV.9: Distribución de notas del primer y segundo ensayo | 48 |
| Tabla IV. 10: Ensayo N° 1 y N° 2..... | 50 |
| Tabla IV. 11: Parejas de estudiantes relación nivel de ansiedad y nota primer ensayo . | 53 |

| | |
|---|----|
| Tabla IV. 12: Estudiantes con calificación desaprobatoria según nota y nivel de ansiedad | 55 |
| Tabla IV. 13: Estudiantes con calificación aprobatoria según nota y niveles de ansiedad | 56 |
| Tabla IV. 14: Estudiantes con calificación aprobatoria; niveles de ansiedad bajo y nota | 57 |
| Figura IV.1: Niveles de ansiedad y notas primera versión ensayo..... | 58 |

RESUMEN

La siguiente investigación tiene por finalidad determinar la relación entre la ansiedad como filtro afectivo y la calidad en la producción escrita en inglés. El estudio fue desarrollado durante el año 2016 y aplicado a estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Educación Media en Inglés. La metodología utilizada fue de modelo cualitativo y cuantitativo (mixto), cuyo estudio corresponde a un tipo de caso. El grupo investigativo trabajó con resultados obtenidos a través de un cuestionario para medir niveles de ansiedad (FLCAS, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*); una entrevista semi-estructurada, y finalmente una rúbrica para determinar la relación entre ansiedad y la calidad en la producción escrita en inglés. Dentro de los resultados preliminares es posible mencionar que existe ansiedad en los estudiantes, la cual se divide en nivel mediano y alto. En segundo lugar, la ansiedad está relacionada con la preocupación por la nota final de un trabajo escrito, por la posible mala calificación y el temor a ser evaluados. Además, los resultados del FLCAS tienen relación con las opiniones de los estudiantes, declaradas en la entrevista. Finalmente, existe una relación directa entre nivel de ansiedad y calidad de la escritura.

Palabras Clave: ansiedad, producción escrita en inglés como lengua extranjera, calidad de la escritura.

ABSTRACT

The following research has as purpose to determine the relationship between the anxiety as an affective filter and the quality of the English writing production. Population of this research consisted of students studying English Pedagogy in the 3rd year of University in the academic year of 2016. The methodology employed in this case study in was qualitative and quantitative. The research group worked with the results obtained from a questionnaire which aim was to measure the anxiety levels (FLCAS, Foreign Language Classroom Anxiety Scale); a semi-structured interview and a rubric to identify the relationship between anxiety and the quality of the English writing production. The preliminary findings suggest that participants present high and medium levels of anxiety. Anxiety is also related to the concern associated with the final grade of an assignment a possible bad grade and the fear of being evaluated. Apart from that, the FLCAS results illustrate the relationship with the opinion of the participants declared in the interview. Finally, there is a direct relationship between the level of anxiety and the quality of writing.

Key words: anxiety, foreign language written production, quality writing.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el uso de una lengua extranjera es indispensable para el crecimiento de un país y sus habitantes, no tan solo en el ámbito cultural, sino que también para el desarrollo profesional, acceso a la información y captación de nuevas oportunidades laborales. Es por esto que la producción del idioma inglés como lengua extranjera dentro de la educación chilena se hace cada vez más necesaria, ya sea en estudiantes de edad escolar o en estudiantes universitarios de Pedagogía Media en Inglés.

Sin embargo, a pesar de la utilidad práctica que presenta el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en nuestro país, también se presentan factores que pueden interferir con la adquisición de este, uno ellos es la ansiedad, la cual es definida por muchos autores como un sentimiento de tensión, aprehensión y nerviosismo asociada a la situación de aprendizaje de una nueva lengua. Horwitz (1996) declara que profesores de idiomas extranjeros experimentaron ansiedad en el transcurso de su carrera universitaria. De ahí que enfrentar las dificultades que se presentan en el proceso de adquisición de una lengua extranjera es fundamental para asegurar el correcto desempeño y producción del idioma entre los futuros profesores de inglés como lengua extranjera.

En virtud de lo expuesto anteriormente, esta investigación estudiará el rol e interacción de la ansiedad en el proceso de escritura y como ésta afecta de manera positiva o negativa a los estudiantes de una carrera de Pedagogía Educación Media en Inglés que cursan un ramo denominado Adquisición de la Lengua. De esta manera se podrá contrastar o comparar sus niveles de ansiedad y su nota, tratando de dilucidar la incidencia de sus niveles de ansiedad y como esta afecta a su calidad de la escritura a nivel académico. La importancia de este estudio radica en la reducida investigación en el desarrollo de la habilidad escrita en relación con los efectos de la ansiedad en alumnos universitarios chilenos. Ambos campos no están completamente estudiados por el área de la educación, dejando de lado la importancia de la ansiedad como filtro afectivo dentro de la enseñanza de la habilidad escrita. Por otra parte, este trabajo es relevante para los investigadores ya que por experiencia propia también fueron estudiantes de la carrera anteriormente mencionada y

experimentaron los efectos de la ansiedad en relación a la calidad de su escritura, abriendo la puerta a la preocupación por este tema y la importancia a la contribución a la futura enseñanza del inglés como lengua extranjera, con mayor énfasis a la habilidad escrita.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Justificación

El propósito de esta investigación es contribuir en el área de la lengua extranjera inglés, específicamente en la producción escrita y su relación con la ansiedad en estudiantes al enfrentarse a una tarea escrita en inglés. De este modo al considerar la variable afectiva ansiedad se puede establecer que tiene influencia en el aprendizaje del idioma extranjero inglés tomando en consideración el contexto universitario de una carrera de Pedagogía Educación Media en Inglés, donde su prioridad es aprender y aplicar el idioma en el aula. En este sentido, es necesario mencionar la teoría del Filtro afectivo (Krashen, 1982), la cual explica cómo interfieren las variables afectivas relacionadas al proceso de adquisición de una lengua extranjera, proponiendo que estos factores pueden crear barreras mentales en los estudiantes mermando el proceso de enseñanza–aprendizaje, cuyo fin en este caso es adquirir competencias en el idioma del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, esta investigación indaga en cómo el factor afectivo ansiedad puede interferir significativamente el ideal de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

También es importante destacar que este estudio puede contribuir en el campo de la enseñanza del idioma inglés, con el propósito de propagar el conocimiento sobre el impacto y relación que existe entre la ansiedad y calidad de la producción escrita de los estudiantes en futuras investigaciones en contexto universitario.

1.2 Planteamiento del problema

Hoy en día la enseñanza del idioma inglés ha tomado mayor relevancia en Chile, no tan solo en profesores y alumnos sino que también en entes gubernamentales educativas, las cuales buscan un aprendizaje significativo del idioma extranjero para

los estudiantes. Sanhueza y Burdiles (2012) declaran que “La enseñanza de lenguas se basó, hasta la década de los 70, en un enfoque estructural o gramatical, que se centraba en los aspectos sistemáticos de la lengua...” (p.99). A partir de lo anterior el enfoque comunicativo adquiere relevancia, ya que el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012) establece que:

El idioma deja de considerarse como un listado de contenidos gramaticales a enseñar y se convierte en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos (p.222)

Desde este punto de vista, lo que finalmente se busca lograr es brindar a los estudiantes oportunidades para una utilidad práctica del inglés en su vida diaria, es decir, usos del lenguaje para poder comunicarse. Sin embargo, el sobreuso de actividades de corte gramatical en Chile, ha provocado el posible descuido de las habilidades productivas del idioma, siendo una de ellas la escritura. En este sentido, cabe señalar que, según un estudio realizado por el Gobierno de Chile y la Universidad de Cambridge en 2004, indicó que el nivel de la mayoría de los estudiantes egresados de cuarto medio no superaba el nivel intermedio del idioma inglés (B1) exigido por el MINEDUC, pues su nivel apenas lograba alcanzar en su totalidad el nivel Básico superior (A2), lo cual según el MINEDUC (2012) está considerado para ser nivel de egreso de los alumnos de enseñanza básica. Hechas las consideraciones anteriores, es necesario tener en cuenta el bajo nivel del idioma inglés de los estudiantes al momento de egresar de 4to medio.

Es por esto que los factores afectivos en los cuales se enmarca la ansiedad ofrece una posible explicación del por qué estudiantes del idioma extranjero inglés no podrían alcanzar altos niveles de competencia.

En consecuencia, los factores afectivos destacados por Krashen (1981) como la motivación, auto-confianza y ansiedad cumplen un rol decisivo en la adquisición de una lengua extranjera. La ansiedad, en el contexto chileno se presenta debido a los

bajos niveles en las habilidades productivas del idioma, lo que se replica en inseguridades por parte de los estudiantes en el proceso de adquisición de la lengua meta. De acuerdo a Horwitz (1996) la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero no solo se presenta en estudiantes de un curso básico de inglés, sino que también en algún momento se presenta en muchos profesores de idiomas extranjeros, los cuales en sus inicios de estudio experimentaron ansiedad ante el idioma extranjero, debido a que este fue visto como una situación de exposición en la que serían evaluados más que como una oportunidad de comunicarse.

En este contexto, es importante tener en cuenta la carencia de una base sólida en cuanto a las habilidades de producción del idioma por parte de un grupo de estudiantes que ingresaron a estudiar Pedagogía Educación Media en Inglés en el año 2014 en una universidad regional. Solo una cuarta parte (22%) de los estudiantes estaba en el nivel de egreso de cuarto medio exigido por el MINEDUC, y más de la mitad (63%) de los estudiantes se encontraba en un nivel inferior, el cual está considerado según el MINEDUC para estudiantes de 8vo básico (Resultados *Quick Placement Test* 2014, de una Universidad Regional en Chile). En este contexto, cabe destacar que la ansiedad afecta la oralidad en el idioma extranjero debido a la exposición que tiene el estudiante ante el experto (profesor), y en la escritura la ansiedad puede estar enfocada a la preocupación a la evaluación del profesor a las tareas o escritos de los estudiantes. Horwitz (2001) destaca que que la ansiedad en escritura presenta una tendencia por parte de los estudiantes ansiosos a tener una baja auto- confianza con respecto a sus habilidades en el idioma. Es por esto que su nivel solo estará limitado a desarrollar la habilidad de la escritura en oraciones aisladas, situaciones comunicativas simples y contextualizadas. En consecuencia, la escritura con mayor complejidad resulta un factor predominante de la ansiedad en los estudiantes ya que se ven limitados a realizar escritos más complejos como un ensayo.

1.3 Pregunta de Investigación

¿De qué manera influye la ansiedad en la producción escrita del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile?

1.4 Supuesto Investigativo

La ansiedad influye de manera negativa en la calidad de los escritos producidos por los estudiantes al momento de enfrentarse a una tarea escrita en inglés.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Analizar la relación entre la ansiedad y la calidad de la producción escrita en inglés de los estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile.

1.5.2 Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de ansiedad de alumnos de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile al enfrentarse a la producción escrita de un ensayo en inglés.

- Determinar el desempeño de estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile en una tarea escrita en inglés.
- Determinar la relación entre ansiedad y la calidad en la producción escrita en inglés de estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de un idioma extranjero es el desafío de muchos estudiantes actualmente en Chile. La lengua inglesa se ha convertido en una oportunidad valiosa para los estudiantes, ya que permite que sean competentes en las cuatro habilidades lingüísticas del idioma, lo cual es útil en una sociedad globalizada donde el manejo de una lengua extranjera se hace cada vez más necesario.

A continuación, se presentará la discusión teórica del tema de investigación, que se orienta a analizar la relación entre la ansiedad y la calidad en la producción escrita en inglés en estudiantes de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés. Se estudiará los conceptos de adquisición de un idioma como lengua extranjera y como segunda lengua, de modo de diferenciar el uso del idioma inglés en el contexto chileno. Así mismo, se estudiará la adquisición de la escritura en la lengua extranjera inglés, todo ello con el fin de definir cada proceso para la adquisición del idioma inglés en la escritura. Con el fin de abordar las diferentes perspectivas que existen en torno al rol de la ansiedad en la adquisición de una lengua extranjera, es necesario conocer en qué consiste este factor afectivo. Cabe señalar que este marco teórico se concentra solamente en producción escrita en segunda lengua, por lo que se realizará un análisis de los temas relacionados con ansiedad en la adquisición de una segunda lengua y cómo esta se relaciona con la escritura en base a la habilidad explorada.

2.1. Adquisición de un idioma como lengua extranjera y como segunda lengua.

Hoy en día, el papel que juega el idioma inglés en el contexto nacional cada vez se ve incrementado con la constante necesidad que adquirir una nueva lengua. El idioma oficial y lengua administrativa de Chile es el español, sin embargo, no es la única lengua hablada por la población chilena. El mapudungún es también una de las lenguas autóctonas habladas por la población indígena de Chile y de acuerdo a la ley 19253 de 1993 del Ministerio de Planificación y Cooperación del Gobierno de

Chile es necesario fomentar su desarrollo, integración y protección debido a que constituyen la descendencia del pueblo chileno. En este contexto, el idioma inglés es definido como una lengua extranjera, ya que según el MINEDUC (2012) “no se emplea como lengua de comunicación entre sus habitantes y los estudiantes no tienen acceso inmediato a su uso fuera de la sala de clases” (p. 222), es por esto que el idioma inglés es enseñado como lengua extranjera en el sistema educativo, la cual sirve solo de objetivo pedagógico para el país.

Lin (2011) explica la diferencia entre aprender un idioma como lengua extranjera y como segunda lengua afirmando que:

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna de un estudiante (L1), y ella generalmente no es usada en la vida diaria del aprendiz. Así, los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras son muy diferentes a los de una segunda lengua, porque en estos últimos la lengua que se está aprendiendo es usada a menudo por el estudiante en su contexto social más amplio (p.12)

En este sentido, las opciones que tiene la población chilena para aprender inglés son la escuela y la universidad. El idioma Inglés como lengua extranjera en Chile no se usa en la vida diaria, la comunicación verbal o escrita en inglés no parece ser una necesidad a diferencia de la adquisición del inglés como segunda lengua en donde ésta se convertiría en una herramienta fundamental para las personas.

Manga (2008) también hace una distinción entre el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera y como segunda lengua manifestando que una lengua extranjera “a nivel de un estado, es una lengua que forma parte del sistema educativo, sin desempeñar un papel oficial en el país” (p.3). En otras palabras, la lengua extranjera es empleada solo en contextos específicos y delimitados sin constituirse en una lengua oficial para el país. Es por esto que es necesario reforzar la adquisición del idioma inglés en todas sus habilidades tanto en la producción oral como en la escrita.

2.2. Adquisición de la escritura como proceso

La enseñanza del lenguaje escrito no es la transcripción del lenguaje oral. Para Cassany (1994) la escritura no es un sistema de transcripción de códigos de las habilidades orales, por el contrario, éste es un lenguaje independiente y completo. Además de esto, el autor señala que la enseñanza de la escritura ha sido favorecida por la lingüística aplicada, lingüística textual, y la gramática del discurso, los cuales han modificado de manera significativa la enseñanza de la escritura en una segunda lengua. Esto queda demostrado en manuales de redacción y libros de ejercicios donde se presentan conocimientos gramaticales enfocados exclusivamente en el uso lingüístico de la lengua extranjera, así como la ortografía y la morfosintaxis, dejando de lado la discriminación de ideas relevantes, la creación de estructuras para dar orden al texto y la elección del léxico adecuado según el contexto del escrito, o la introducción y término de una idea.

Por su parte, Flowers y Hayes (1980) postulan que el proceso de escritura en un nivel avanzado es un acto de etapas graduales, pero orquestadas, es decir relacionadas entre sí. En estas etapas el escritor organiza la redacción durante el acto de composición. Este proceso tiene un orden jerárquico direccionado por una red de objetivos propuestos por el escritor. La secuencia de etapas da paso al proceso de escritura ya a un nivel avanzado propio de los alumnos que necesitan escribir o redactar a nivel académico como es en esta investigación. La escritura como proceso, en otras palabras, es una escalada de procedimientos recurrentes en los cuales el estudiante debe obtener información suficiente sobre un tema en particular, adquirir una organización o formato estructural de redacción, utilizar una organización jerárquica de ideas dependiendo de su relevancia, establecer un objetivo o requerimiento de alto nivel, como objetivo principal del escrito y objetivos subordinados como propósitos de respaldo al acto de componer.

Dentro de este proceso de escritura, también existe la respuesta a los escritos académicos de los estudiantes por parte de los profesores. Según Tapia-Ladino, Arancibia y Correa (2016) la implementación del *feedback* escrito o

retroalimentación de comentarios escritos constituye una ayuda para que los estudiantes mejoren la calidad de los escritos y además los compromete a seguir mejorando su desempeño en las tareas escritas como proceso. Además, los estudiantes, según las investigadoras, confían en los conocimientos de su profesor, por lo que aceptan los comentarios escritos y los adaptan en un escrito final, ya sea una retroalimentación con comentarios escritos positivos o negativos. Según Proins y Stokking (2011) el *feedback* ayuda a los estudiantes a fijar distintos tipos de estándares o metas jerárquicas para cumplir con ellas y así establecer un criterio tanto evaluativo como de calidad de la escritura. Con esto los estudiantes aumentan su motivación por la escritura al obtener comentarios positivos destacando algún aspecto beneficioso del escrito, de esta misma manera la escritura como proceso incrementa la calidad del escrito como resultado final. Según Sommers (2013) el *feedback* tiene como finalidad generar una respuesta en el escrito del estudiante, esto quiere decir que el estudiante puede adaptar la corrección o retroalimentación, para que así también el autor del escrito aprenda de sus errores de una manera privada y discreta.

2.3. Adquisición de la escritura en inglés

La enseñanza de la escritura en la lengua materna ha sido considerada por muchos profesores como una de las habilidades más difíciles de enseñar, partiendo desde la base que la escritura no es adquirida, sino que es una habilidad que requiere de su enseñanza en la educación formal dentro del aula (Leki, 1992). En otras palabras, mientras todos los infantes son capaces de adquirir su lengua materna en contacto con su entorno, no ocurre lo mismo con la escritura, teniendo que ser enseñada de manera formal.

Para los estudiantes del idioma inglés en nuestro país, la tarea de aprender a escribir en el idioma extranjero se ve aún más dificultosa, ya que es un idioma que no se practica dentro de sus hogares o de manera popular en su entorno, por lo que los

estudiantes no están expuestos a la lengua extranjera oral ni escrita, es por esto que se debilita la práctica del idioma y las habilidades de la lectura y la escritura en inglés. Según Bernhardt (1991) estas habilidades son puestas a prueba solo de manera formal dentro del aula donde deben aplicar éstas para un buen desempeño y resultado académico en las escuelas o colegios.

Por otra parte, Hyland (2001) señala que la escritura es un proceso creativo desde el momento en que se tiene un tema de escritura hasta el contexto en que se escribe; también añade que la escritura es una actividad de proceso con inclinación de comunicación social y asimismo es una actividad de solución de problemas en la que se utiliza estrategias cognitivas complejas para plasmar ideas o conceptos personales. En este orden, la lectura es un proceso de adquisición del lenguaje y a su vez de la escritura, un buen desempeño o calidad de la escritura tiene directa relación con la lectura previa (Krashen 1985). Por esto el autor expone que la lectura no tan solo nutre nuestro conocimiento previo de alguna materia, sino también nutre directamente nuestro vocabulario y expresión escrita. Así también expone que la lectura no formal ayuda en el proceso de asimilación comprensiva inconsciente denominado *Input Hypothesis*. Esto tiene directa relación con la calidad que se puede observar en escritos tanto en L1 como en L2. Ésta no depende netamente de los conocimientos previos en materia de relación directa con la escritura ya sea gramática, sintaxis o vocabulario, dando paso al aprendizaje inconsciente de estructuras gramaticales, calidad de organización de ideas y vocabulario inferido de lecturas, nutriendo así la calidad y nivel en el desempeño escrito además de darle mayor contenido.

2.4. Rol de la ansiedad en la adquisición de una lengua

La adquisición de una lengua extranjera puede ser considerada como una experiencia desafiante en el área del aprendizaje, debido a que muchos estudiantes presentan preocupación al momento de enfrentarse al nuevo idioma, expresado en

inseguridades o miedos; Al respecto Young (1999), quien postula que la capacidad del conocimiento cognitivo puede verse altamente afectado por las emociones de los individuos. En la misma línea, Oxford (1990) afirma que en el aprendizaje de segundas lenguas la importancia de los factores afectivos debe ser considerada, ya que las emociones, actitudes, motivaciones y valores influyen en el aprendizaje de esta. Además, agrega que el aspecto afectivo de los estudiantes es predominante en el éxito o fracaso del aprendizaje de una lengua extranjera.

Krashen (1982) plantea los factores que afectan o inciden en el aprendizaje de un nuevo idioma, exponiendo la hipótesis del "filtro afectivo". Esto implica que las variables afectivas de los estudiantes que aprenden una segunda lengua pueden afectar de forma positiva dejando que el aprendizaje ocurra del todo, o negativa impidiendo la adquisición de este.

Es relevante mencionar que, dentro de la misma hipótesis Krashen (1982) abarca algunas variables afectivas que están altamente relacionadas con la adquisición de una nueva lengua, las cuales son motivación, auto-confianza y ansiedad. El autor señala que los estudiantes más motivados por lo general presentan un mejor rendimiento en la adquisición de un nuevo idioma. La auto-confianza está relacionada con aquellos estudiantes con una buena imagen de sí mismos; estos tienden a tener un mejor desempeño en un segundo idioma, por ende un filtro afectivo bajo que se ve reflejado en su aprendizaje. En cambio, aquellos estudiantes con falta de confianza en sí mismos tienden a no comprender el estímulo de entrada, perdiendo así oportunidades de practicar la segunda lengua por miedo o inseguridad en sus capacidades.

Krashen (1981) finalmente destaca la ansiedad como uno de los factores más decisivos que afecta a los aprendices en la adquisición de una segunda lengua, explicando que los individuos con baja ansiedad tienden a obtener un buen desempeño en la adquisición del idioma, ya que son capaces de responder al estímulo de entrada, tanto si se mide como ansiedad personal o académica. Por lo tanto, un estudiante con alta motivación, auto-confianza y bajos niveles de ansiedad estará en mejores condiciones para una exitosa adquisición del L2.

La ansiedad está dentro de las variables afectivas que influyen en la adquisición de una segunda lengua. El término ansiedad en el aprendizaje del inglés es definido por Horwitz (2001) como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación relacionado directamente con el sistema nervioso autónomo. Es decir, para muchos estudiantes el aprender una nueva lengua no solo puede estar asociado a un desafío, sino que puede resultar una tarea estresante. Además, MacIntyre y Gardner (1994) la definen como “la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente” (p283-305). Esto quiere decir que los estudiantes pueden verse amenazados al momento de realizar tareas en un idioma que manejan poco. Igualmente, Ehrman (1996) afirma que la ansiedad es percibida por los alumnos como una amenaza a su seguridad o autoestima; por lo tanto, esta amenaza podría ser un factor predominante en los estudiantes de segundas lenguas, ya que impide que el aprendizaje sea llevado a cabo. Es necesario recalcar que según, Carter y Nunan (2001) la ansiedad en el aprendizaje de una lengua está vinculada con el miedo a comunicarse en inglés cuando se prevé un juicio de un tercero al desempeño por parte del estudiante.

Si bien la ansiedad puede estar relacionada con varios factores, ésta incluye dos cualidades, la ansiedad característica y el estado de ansiedad. Según Horwitz (1986) la ansiedad característica está ligada a la tendencia de ser ansioso, es decir, describe una característica de la personalidad de cada estudiante. En cambio, el estado de ansiedad es definido por Dörnyei (2005) como una reacción emocional transitoria que el estudiante experimenta en situaciones específicas, ya sean las primeras experiencias en el idioma extranjero o la incomodidad al cometer errores ante una evaluación. En este sentido Horwitz (2001) afirma que la ansiedad juega un rol negativo en los primeros años del aprendizaje de un idioma extranjero, es decir, es una causa importante de interferencia en el proceso de aprendizaje. Cabe mencionar, que para Horwitz et al., (1986) hay tres componentes principales de los cuales nace la ansiedad de una lengua extranjera los cuales son: aprensión comunicativa, ansiedad ante el examen y el miedo a la evaluación negativa. La aprensión comunicativa es definida como “un tipo de timidez caracterizada por el miedo o

ansiedad al comunicarse con personas” (Horwitz & Cope 1986, p.127). El miedo asociado a la comunicación real puede afectar el proceso de aprendizaje, puesto que los estudiantes desean participar activamente en la clase, pero su proceso verbal se ve afectado por la inhibición. Por lo tanto, aquellos estudiantes que son activos en la interacción social de su lengua materna, pueden verse afectados por la aprensión comunicativa y tener una baja participación en clases del segundo idioma.

La ansiedad ante una evaluación también es un componente que Horwitz (1986) menciona como relevante en el aprendizaje de un idioma extranjero, refiriéndose a la condición de ansiedad de rendimiento derivado de un miedo al fracaso antes, durante o después de realizar un examen que requiera evaluación. Según Pizarro y Josephy (2011), algunos aspectos que podrían influir en el estudiante son los pensamientos negativos acerca de su desempeño, tales como la falta de confianza y el temor al fracaso. Teniendo esto en cuenta, muchos estudiantes pueden presentar este tipo de ansiedad debido a su tendencia al perfeccionismo (Gregersen & Horwitz, 2002). Esto quiere decir, una demanda o expectativa demasiado exigente por parte de los estudiantes, lo que significa la obtención de excelentes resultados ante una prueba o examen. Por consiguiente, Watson y Friend (1969) definen el miedo a la evaluación negativa como “miedo a la evaluación de los demás, la constante evitación a las situaciones evaluativas, y expectativas que otros podrían autoevaluarse negativamente”. (p.128). Es decir, que este temor constante a ser evaluados provoca que los estudiantes se sientan incapaces de desempeñarse adecuadamente en el idioma extranjero, generando un alto nivel de ansiedad lo que incide en una inapropiada competencia lingüística.

En cambio, a las consideraciones anteriores, hay que mencionar que MacIntyre y Gardner (1995) no solo notaron la ansiedad con un rol debilitador que podría menoscabar el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros, sino que también los autores observaron que la ansiedad en algunos casos podría tener un rol facilitador, dado que el factor desafío podría promover los recursos cognitivos y afectivos de los estudiantes para el óptimo aprendizaje de una lengua extranjera. Además, Arnold (1999), afirma que en algunos casos la ansiedad como facilitador ayuda a los

estudiantes a mantenerse alerta. Es decir, este aspecto positivo favorecería el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.5. La ansiedad en la producción escrita del inglés como lengua extranjera

En la adquisición de una lengua extranjera, diferentes investigadores se han enfocado en distinguir la ansiedad en el desarrollo de una segunda lengua dentro de sus distintas habilidades como la producción oral (Cheng et al., 1999; Horwitz, 2001), comprensión lectora (Saito, Horwitz, & Garza, 1999; Sellers, 2000), comprensión auditiva (Vogely, 1998; Kim, 2000) y producción escrita (Cheng et al., 1999; Leki, 1999), siendo la primera una de las habilidades que producen mayor ansiedad. Sin embargo, es importante destacar que el proceso de escritura también produce ansiedad ya que requiere un cierto nivel de conocimiento lingüístico, vocabulario y manejo en gramática.

Debido a su complejidad, los estudiantes son más ansiosos al momento de escribir ensayos, sienten baja confianza por la falta de vocabulario o poco manejo en gramática. En este sentido, Cheng (2002), declara que estudiantes con alta ansiedad en la producción escrita tienden a evitar tomar cursos en donde deban desarrollar tareas de la misma habilidad. La misma autora conceptualiza tres tipos de ansiedad: ansiedad cognitiva, somática y ansiedad evitada. Además, introduce un auto informe que mide la ansiedad provocada por la producción escrita en una segunda lengua específicamente llamada *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI), en la cual muestra los efectos cognitivos y psicológicos de la ansiedad provocada por la producción escrita. Sin embargo, ésta puede afectar en todos los niveles y causar que los estudiantes eviten escribir, ya sea por temor o inseguridad en ellos mismos. Del mismo modo, Shang (2013) afirma que aquellos aprendices que estudian una lengua extranjera sienten nerviosismo, específicamente miedo a cometer errores por los comentarios del profesor. Además, afirma que los estudiantes con menor nivel de ansiedad obtienen una mejor calificación en sus escritos. En caso contrario los

estudiantes que declaran mayor nivel de ansiedad obtuvieron una calificación más baja en sus escritos. En este sentido, Gedikoclu (2007) afirma que la razón por la cual las personas tienen una cierta dificultad para escribir, es debida a su ansiedad en el uso del lenguaje, ya que ellos están obligados a realizar un buen uso de él y cumplir estrictamente con las reglas del lenguaje que se debe desarrollar. Por otro lado, Horwitz (1986) afirma que la ansiedad en sí alude a los sentimientos en relación a tensiones, aprensión, nerviosismo y preocupación que están conectados al sistema nervioso autónomo y como resultado impide el funcionamiento, ya que la memoria de trabajo está ocupada en la preocupación en lugar de tener los pensamientos centrados en la tarea. Por consiguiente, la misma autora afirma que la ansiedad es un importante factor negativo y es causa del deficiente aprendizaje de los idiomas.

En este contexto, para estudiar la ansiedad en la producción escrita, Daly y Miller (1975), aplicaron un instrumento usado para medir las actitudes de los estudiantes al momento de escribir en una segunda lengua, “*Daly- Miller Writing Apprehension Test*” (WAT; Daly & Miller, 1975). Los resultados indican que efectivamente la ansiedad influye significativamente en el proceso de escritura en una segunda lengua.

Si bien en el desarrollo de la escritura de una lengua extranjera la ansiedad podría afectar significativamente, hay otros factores cognitivos que también pueden inhibir la capacidad de memoria y trabajo (Sweller, 2005). De acuerdo a esto, la falta de motivación, la falta de información y experiencias previas, son causas que pueden limitar la competencia de trabajo de los estudiantes, así como también la cualidad de los comentarios que los profesores entregan a través del *feedback*. En este sentido, Tapia-Ladino, Arancibia, y Correa (2016) evidencian que los estudiantes acogen de manera positiva o negativa los comentarios del profesor, lo cual depende del estilo y dimensión afectiva que este podría adoptar, afectando también a la capacidad de adaptación de sugerencia y desarrollo de un posterior trabajo escrito. Esto a su vez, tiene relación con lo expuesto por Horwitz (2016), quien afirma que la percepción del profesor hacia el estudiante promueven indirectamente ansiedad, lo que significa

que para los estudiantes la relación profesor-alumno se ve fortalecida o debilitada puesto que influye la capacidad de desarrollo de futuros trabajos escritos.

En consecuencia a lo expuesto anteriormente, la ansiedad ante el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera es un factor predominante no tan solo para los alumnos de un curso básico en inglés sino que también en futuros profesores del idioma que están en formación.

En consecuencia a lo expuesto anteriormente, la ansiedad es un factor predominante no tan solo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, sino que también está presente en el proceso y desarrollo de la escritura en la segunda lengua. Factor observable en alumnos de cursos básicos en la educación formal, como así también en futuros profesores del idioma inglés que están en formación. Sin descartar los distintos tipos o categorías de la ansiedad según sus factores ya sean por temor a la exposición, calificación, o retroalimentación por parte del profesor o guía.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de Investigación

La presente investigación se enmarca dentro un paradigma cualitativo y cuantitativo. De acuerdo a la definición de métodos mixtos de Creswell y Plano Clark (2007) "Este tipo de investigación implica tanto la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos." (p.6). Los datos cuantitativos de este estudio son: los resultados del *Foreign Language Anxiety Test* y las notas de los estudiantes obtenidos luego de realizar un ensayo escrito. En este sentido, Creswell y Plano Clark (2007) mencionan que un paradigma cuantitativo busca datos concretos que puedan comprobar hipótesis o responder al supuesto investigativo a través de las puntuaciones de los instrumentos recogidos. Por otro lado, los datos cualitativos corresponden a las opiniones de los estudiantes y a su realidad respecto a la investigación. En este aspecto es necesario recalcar que Creswell y Plano Clark (2007) manifiestan que los datos cualitativos se enfocan en la recolección de información a través de diversas opiniones e ideas. Es decir, incorporar datos cuantitativos y cualitativos en una investigación ayuda a profundizar el estudio y a aproximarse de manera más veraz a la realidad educativa.

Por su parte, Onwuegbuzie y Leech (2005) declaran que hay más similitudes que diferencias entre las perspectivas cuantitativas y cualitativas, ya que ambos procedimientos implican el uso de observaciones para abordar cuestiones de investigación. Esto quiere decir que los métodos mixtos proporcionan una evidencia más completa para el estudio de un problema de investigación, ya sea una investigación cuantitativa o cualitativa por sí sola.

3.2 Diseño de Investigación

El diseño de la investigación se basa en un estudio de caso, en el cual el objeto de estudio tiene un carácter único e irreplicable, y los resultados de esta son solo aplicables a la misma realidad de la que fueron extraídos. Por lo tanto, la información referida a este contexto no puede ser generalizada, independientemente de que puede existir una realidad similar a la que se describe en este trabajo.

Según Hernández et al. (2010) los estudios de caso son aquellos que "... al utilizar procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría" (p. 163). Lo que busca esta investigación es establecer la relación entre la ansiedad y la calidad en la producción escrita en inglés en un grupo particular de participantes y en una tarea específica en escritura.

3.3 Participantes

Los participantes de esta investigación son alumnos regulares de una universidad del sur de Chile, específicamente estudiantes de tercer año de la carrera de Pedagogía educación Media en Inglés, la cual tiene una duración mínima de cinco años para obtener el título profesional de Profesor de Inglés. El número total de participantes es 27, de los cuales 21 son mujeres y 6 son hombres, con un rango de edad que oscila entre 20 a 23 años. Todos los participantes son chilenos cuya lengua materna es el español, y están en proceso de aprendizaje del idioma inglés, todos inscritos en la asignatura "Adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera". Los requerimientos de la asignatura están enfocados en la lectura en profundidad de textos académicos y la producción escrita de ensayos relacionados con estas lecturas.

El nivel de inglés de los estudiantes participantes de esta investigación se distribuye como sigue: Nivel A1 como nivel básico (11%), A2 como nivel básico superior (52%), B1 como nivel intermedio (22%) B2 como nivel intermedio avanzado (11%) y finalmente el nivel C1 correspondiente a un nivel avanzado (4%) (Ver anexo N°1). Dichos niveles se obtuvieron por medio de la aplicación de la prueba *Quick Placement Test* (QPT) al momento de ingresar a dicha carrera, facilitados por la base de datos de la universidad en la que se realizó el estudio.

3.4 Instrumentos

Acorde a los objetivos específicos de este estudio, se seleccionaron tres distintos instrumentos de investigación. El primero de estos tres, es el cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) (Ver anexo N°2) diseñado por Horwitz et al. (1986), el cual está orientado a identificar los niveles de ansiedad de los estudiantes de una segunda lengua.

El segundo instrumento es una entrevista semiestructurada (Ver anexo N°3), diseñada por los autores de esta investigación, la cual tiene por objetivo obtener respuestas con justificación en relación al primer instrumento de investigación, así también indagar las percepciones de los alumnos al momento de enfrentarse en una tarea escrita en el idioma extranjero inglés.

Para finalizar, se utiliza una rúbrica de evaluación (Ver anexo N°4) diseñada por la profesora a cargo de la asignatura cursada por los estudiantes con el fin de evaluar y otorgar calificación a los ensayos comparativos escritos por ellos.

Para cumplir con el primer objetivo específico de esta investigación, se utilizó la versión traducida al español chileno (Pérez-Paredes y Martínez –Sánchez, 2000), del cuestionario FLCAS. Este documento consta de 24 reactivos para identificar tres tipos fundamentales de ansiedad en una lengua extranjera, aprensión comunicativa, ansiedad ante el examen y miedo a la evaluación negativa. Es por esta razón que el

cuestionario fue adaptado en su mayoría por los autores de esta investigación con el objetivo de medir los niveles de ansiedad frente a una tarea escrita en inglés. Para la adaptación, se consideró a manera de ejemplo, para algunas modificaciones generales, el *Daly-Miller Test* (Ver anexo N°5), el cual está orientado a la medición de la aprensión en la escritura en inglés. Terminada la adaptación, al documento original FLCAS se aumentó con 11 reactivos relacionados directamente la ansiedad frente a tareas escritas en inglés y con adaptación del *feedback*. Es decir, el instrumento final quedó conformado por 35 reactivos en total (Ver anexo N°6).

Este es un cuestionario tipo escala Liker con 5 niveles de evaluación que varían de la siguiente manera: (1) “Estoy totalmente en desacuerdo”, (2) “No estoy de acuerdo”, (3) “No sé”, (4) “Estoy de acuerdo”, y (5) “Estoy totalmente de acuerdo”.

Tabla III.1. Escala *Liker* con niveles de evaluación

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---------------------|----------|------------------|-----------------------------|
| Estoy totalmente en desacuerdo | No estoy de acuerdo | No sé | Estoy de acuerdo | Estoy totalmente de acuerdo |

A continuación, se muestran los enunciados del cuestionario FLCAS clasificados en dos grupos, aquellos que evidenciaban ansiedad y aquellos que no la evidenciaban según Messadh (2006). Es por esto que el documento presenta en cada uno de sus enunciados un símbolo “+” cuando éste evidencia ansiedad, y un símbolo “-“ cuando el enunciado no evidencia ansiedad pero tiene relación a algún otro aspecto importante de esta investigación.

Tabla III.2. Ítemes cuestionario FLCAS que generan y no generan ansiedad

| | |
|--|---|
| Ítemes cuestionario FLCAS que generan ansiedad | 1,3,4,6,7,8,10,11,13,15,16,17,18,19,22,24,27,28,31,35 |
| Ejemplo de Ítem cuestionario FLCAS que genera ansiedad | (35) <i>Me estresa pensar en la nota que obtendré en mi trabajo escrito</i> |
| Ítemes cuestionario FLCAS que no generan ansiedad | 2,5,9,12,14,23,29,30,32,33,34. |
| Ejemplo de Ítem cuestionario FLCAS que no genera ansiedad | (29) <i>Me agrada corregir mis errores en base a las observaciones de mi profesor(a).</i> |

El segundo instrumento de la investigación corresponde a una entrevista semiestructurada (Ver anexo N° 3) de siete preguntas diseñada por los autores de este estudio con el objetivo de obtener respuestas por parte de los estudiantes en relación con las aseveraciones presentadas en el cuestionario FLCAS tales como, experiencias previas, factores que impactan el proceso de escritura, ansiedad en el proceso de escritura e impacto del *feedback* al momento de escribir un ensayo en inglés. El grupo de estudiantes (6 participantes en su totalidad) a quienes se les aplica esta entrevista, deben cumplir con el perfil de estudiantes con ansiedad (3 participantes) y otro grupo con el perfil de estudiantes no ansiosos (3participantes) según el cuestionario FLCAS, de manera que se puedan comparar sus respuestas y apreciaciones al momento de enfrentarse a la tarea escrita en inglés.

A continuación, se presentan las categorías de la entrevista semiestructurada y su definición según autores.

Tabla III.3. Tabla categorías de aspectos estudiados y preguntas entrevista personal

| Categorías | Subcategorías | Definición | Preguntas |
|----------------------|----------------------|--|---|
| Experiencias previas | | Todas aquellas tareas de escritura en inglés desarrolladas en el transcurso de la carrera universitaria que dejan en | - ¿Cuáles han sido tus trabajos escritos en inglés? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | evidencia algún tipo de manejo de estructuras de escritura en inglés. | |
| Factores que impactan el proceso de escritura | <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad y errores - Ansiedad y expectativas del profesor - Ansiedad y desempeño escrito | Factores tanto positivos como negativos que interfieren en el proceso de escritura haciendo de esta un proceso dificultoso o ventajoso, según corresponda. | - ¿Piensas que al resto de tus compañeros se les hace más fácil escribir en inglés que a ti? Si es así ¿por qué? |
| Ansiedad en el proceso de escritura | | Todos aquellos signos o síntomas de nerviosismo, miedo o ansiedad dentro del proceso de escritura en inglés. (Horwitz, 2001) (Cheng, 2002) | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué te preocupa cometer errores cuando escribes un trabajo en inglés? - ¿Qué factores te hacen pensar o creer que podrías obtener una mala calificación e tu trabajo escrito en inglés? - ¿Crees que la ansiedad influye en el desempeño de tus trabajos escritos en inglés? Si es así ¿por qué? |
| Impacto del <i>feedback</i> | | Efectos tanto positivos como negativos de la retroalimentación entregada por el profesor o profesora al momento de la reescritura en inglés. (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016) | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué te preocupa que tu profesor o profesora no entienda lo que escribes en tus trabajos de inglés? - Con respecto a las observaciones positivas y negativas de tu trabajo escrito ¿de qué manera podrían influir en la reescritura de tu ensayo? |

El último instrumento de investigación dentro de este estudio, es una rúbrica (Ver anexo N° 4) de evaluación diseñada por la profesora a cargo de la asignatura a la cual pertenecen los participantes de este estudio. Esta rúbrica califica el desempeño de los estudiantes en aspectos como el uso de la lengua extranjera, referencias, propósito e ideas y finalmente el mensaje y argumentos que se quieren entregar. De esta manera se evalúan los dos ensayos comparativos escritos en inglés a presentar por los estudiantes, para obtener una calificación desde la nota mínima 1.0 a la nota máxima 7.0. Con esto se busca determinar la relación entre ansiedad y la calidad de la producción escrita en inglés, comparando los niveles de ansiedad de cada alumno según el cuestionario FLCAS y sus notas obtenidas en el primer ensayo entregado a la profesora.

La tabla III.4 presenta un extracto de la rúbrica según categoría y nivel de evaluación de objetivos máximos esperados.

Tabla III.4. Aspectos evaluados en rúbrica (en su nivel máximo)

| | |
|---------------------------------------|--|
| <i>Language</i> | <i>The language is fluent: Accuracy and variety of appropriate grammatical structures, Varied and interesting use of vocabulary</i> |
| <i>References</i> | <i>References complete and according to APA</i> |
| <i>Purpose and supportive details</i> | <i>The paper compares and contrasts items clearly. The paper points to specific examples to illustrate the comparison. The paper includes only the information relevant to the comparison.</i> |
| <i>Message / argument</i> | <i>Ideas are supported, elaborated, and integrated effectively.</i> |

3.5 Procedimiento de recolección de datos

El cuestionario FLCAS fue aplicado a los 27 alumnos pertenecientes a la carrera de Pedagogía educación Media en Inglés, en la clase de Adquisición y Aprendizaje del inglés en un periodo de tiempo de 20 a 30 minutos, a días de enfrentarse a su primer ensayo en el idioma inglés por lo menos en ese curso. Se les pide consentimiento a los participantes, los cuales aceptan ser parte de esta investigación, contestando el cuestionario. Además de esto se les explica la importancia de sus respuestas en este instrumento por lo que deben contestar con total honestidad. También se les señala que éste no será calificado ni será incluido como evaluación formal dentro de la asignatura. Por otra parte, se les agradece a los alumnos por su cooperación y disposición. Este procedimiento no toma más de 20 minutos para ser contestado por parte de los participantes, retirándose a medida que terminaban de contestar el cuestionario.

Pocos días después de aplicado el cuestionario FLCAS se procesan las respuestas proporcionadas por los estudiantes. El nivel de ansiedad de cada participante se obtuvo mediante el promedio de todas las respuestas del cuestionario. Este promedio varía entre 1 y 5, siendo este último el nivel máximo de ansiedad. Este procedimiento se adopta bajo lo propuesto por Horwitz y Cope (1986) como método para la obtención de niveles de ansiedad al aplicar el cuestionario FLCAS. Con los resultados de todos los participantes, se seleccionan 6 estudiantes (estudiantes número 5, 11, 16, 19, 23 y 26) con el propósito de conformar dos grupos de tres alumnos cada uno. El primer grupo se caracteriza por niveles altos de ansiedad, entre 3.1 y 3.5 (estudiantes número 5, 11 y 19), mientras los otros tres estudiantes representan los niveles más bajos de ansiedad, entre 2.1 a 3.0 (estudiantes número 16, 23 y 26).

A continuación, en la presente tabla, se observan los dos grupos de estudiantes con alto y bajo nivel de ansiedad.

Tabla III.5. Estudiantes con altos niveles de ansiedad

| Grupo 1: nivel alto de ansiedad | Estudiante N°5 | Estudiante N°11 | Estudiante N°19 |
|--|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Nivel de ansiedad | 3.5 | 3.4 | 3.4 |

Tabla III.6. Estudiantes con bajos niveles de ansiedad

| Grupo 2: Nivel bajo de ansiedad | Estudiante N°16 | Estudiante N°23 | Estudiante N°26 |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|
| Nivel de ansiedad | 2.6 | 2.5 | 3.0 |

Después de la selección de estudiantes, se diseña un set de preguntas para una entrevista personal con los estudiantes seleccionados. Esta tiene el objetivo de profundizar aún más en ciertas afirmaciones del cuestionario FLCAS. Para el desarrollo de la entrevista semiestructurada dirigida a los 6 estudiantes previamente seleccionados y contactados, se les pide firmar una carta de consentimiento (Ver Anexo N°7) para llevar a cabo la entrevista grabada y ser utilizada posteriormente en esta investigación. Este procedimiento se lleva a cabo en dependencias de la universidad, específicamente en el edificio de lenguas del campus, en horario definido por la asignatura de Adquisición y aprendizaje del inglés. La entrevista fue aplicada en una sala de manera privada, en donde asistió el entrevistado y dos entrevistadores que forman parte del grupo investigador.

Una vez hechas las entrevistas, éstas se transcriben en formato digital (Ver Anexo N°8 Transcripción de Entrevistas), se analizan los datos declarados por los participantes y se organizan las respuestas en tablas de comparación para su posterior análisis. Se resaltaron conceptos claves y repetitivos dentro de las diferentes respuestas de los participantes.

Pasados dos semanas de efectuada la entrevista, se facilita al grupo investigador el primer ensayo, ya calificado con la rúbrica de evaluación, (Ver Anexo N°9) sumado a los escritos y *feedback* otorgado por la profesora a cargo de la asignatura. Cabe

destacar, que el profesor encargado de evaluar los ensayos no recibió indicaciones de cómo proveer *feedback* a los estudiantes, ya que éste estaba incluido dentro de los objetivos de evaluación del mismo profesor. Además, es relevante aclarar que el proceso de escritura de los ensayos se realizó en parejas, compartiendo la calificación de éstos. Posteriormente, se analizó la rúbrica con los resultados de los ensayos, para dilucidar las categorías evaluativas a destacar y procesar las notas de los estudiantes, luego contrastar su nivel de ansiedad, su testimonio en la entrevista personal y finalmente su calificación en el ensayo.

En la siguiente tabla se contrastan los niveles de ansiedad del grupo 1: nivel alto de ansiedad y grupo 2: nivel bajo de ansiedad, con nota correspondiente al primero de los dos ensayos escritos en inglés dentro de la asignatura.

Tabla III.7. Niveles de ansiedad grupo 1 con notas primer ensayo

| Grupo 1: Nivel alto de ansiedad | Estudiante N°5 | Estudiante N°11 | Estudiante N°19 |
|--|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Nivel de ansiedad según FLCAS. | 3.5 | 3.4 | 3.4 |
| Calificación primer ensayo según rubrica. | 5.8 | 5.3 | 5.8 |

Tabla III.8. Niveles de ansiedad grupo 2 con notas primer ensayo

| Grupo 2: Nivel bajo de ansiedad | Estudiante N°16 | Estudiante N°23 | Estudiante N°26 |
|---|------------------------|------------------------|------------------------|
| Nivel de ansiedad según FLCAS. | 2.6 | 2.5 | 3.0 |
| Calificación segundo ensayo según rúbrica de evaluación. | 4.3 | 4.4 | 3.5 |

Posterior a la entrega de las notas de los ensayos y el correspondiente *feedback* a los alumnos, éstos tienen la posibilidad presentar un nuevo ensayo corregido según las observaciones hechas por el profesor. Las notas de este ensayo final (Ver Anexo

Nº10) se contrastaron con el resultado del mismo test FLCAS aplicado anteriormente.

En la siguiente tabla se pueden observar las notas finales por grupo 1 y 2, nivel alto y bajo de ansiedad respectivamente.

Tabla III.9. Niveles de ansiedad grupo 1 con notas ensayo final

| Grupo 1: Nivel alto de ansiedad | Estudiante N°5 | Estudiante N°11 | Estudiante N°19 |
|--|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Nivel de ansiedad según FLCAS | 3.5 | 3.4 | 3.4 |
| Calificación ensayo final según rúbrica | 6.1 | 6.1 | 6.1 |

Tabla III.10. Niveles de ansiedad grupo 2 con notas ensayo final

| Grupo 2: Nivel bajo de ansiedad | Estudiante N°16 | Estudiante N°23 | Estudiante N°26 |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|
| Nivel de ansiedad según FLCAS | 2.6 | 2.5 | 3.0 |
| Calificación ensayo final según rúbrica | 5.1 | 4.4 | 3.9 |

En esta última tabla, donde se observan las notas del ensayo final, el estudiante N° 23 no entregó dicho ensayo con adaptación de *feedback*, puesto que era voluntario entregarlo por segunda vez, por lo que se conservó la nota de su primer ensayo.

Finalmente, una vez que fueron aplicados los tres instrumentos de investigación (FLCAS, Entrevista y Rúbrica de evaluación) se da paso a la correlación de datos y cálculos de índice para las variables ansiedad y nota del primer ensayo. De acuerdo a Hernández Sampieri (2010) el coeficiente de relación de Pearson (r) es una prueba estadística utilizada para analizar la relación existente entre dos variables. Ésta se calcula según las puntuaciones obtenidas en una muestra, en este caso los niveles de ansiedad del cuestionario FLCAS para posteriormente relacionar las puntuaciones

obtenidas en la otra muestra, en este caso la nota del ensayo final. Los resultados que arroje esta relación pueden variar entre -1.00 a +1.00.

En la siguiente tabla se explica los resultados del coeficiente de correlación de Pearson (r) según lo expuesto por Hernández Sampieri (2010, p.312). Por tanto, el signo indica la dirección de la correlación (positiva o negativa) y el valor numérico indica la magnitud de la correlación.

Tabla III.11. Resultados del coeficiente de correlación de Pearson (r)

| Resultado | Interpretación |
|------------------|--|
| -1.00 | Correlación negativa perfecta (a mayor X menor Y, o menor X mayor Y) |
| -0.90 | Correlación negativa muy fuerte |
| -0.75 | Correlación negativa considerable |
| -0.50 | Correlación negativa media |
| -0.25 | Correlación negativa débil |
| -0.10 | Correlación negativa muy débil |
| 0.00 | No existe correlación alguna entre las variables |
| +0.10 | Correlación positiva muy débil |
| +0.25 | Correlación positiva débil |
| +0.50 | Correlación positiva media |
| +0.75 | Correlación positiva considerable |
| +0.90 | Correlación positiva muy fuerte |
| +1.00 | Correlación positiva perfecta (a mayor X mayor Y, o menor X menor Y) |

Es de importancia presentar esta tabla explicativa para la comprensión de los datos procesados y analizados en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE DATOS

IV. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se presenta el análisis de los datos relacionados con cada uno de los objetivos específicos de este estudio. El análisis considerará cada uno de los instrumentos aplicados y los datos recolectados serán presentados con su respectiva clasificación y categoría. Para empezar, se presenta el análisis de los datos del cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*. Posterior a esto se presenta el análisis de los datos de la entrevista semiestructurada con sus cuatro subcategorías detalladas en el Capítulo III.

4.1 Objetivo específico N° 1: Identificar los niveles de ansiedad de alumnos de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés al enfrentarse a la producción escrita de un ensayo en inglés.

La tabla IV.1 muestra los ítems identificados como promovedores de ansiedad y el porcentaje de respuesta seleccionadas por todos los estudiantes.

Tabla IV.1. Ítems del FLCAS que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes.

| N° | Afirmación | % |
|----|---|------------------------|
| 2 | No me preocupa cometer errores cuando escribo en inglés | 96 NEA ¹ |
| 35 | Me estresa pensar en la nota que obtendré en mi trabajo escrito | 70 |
| 27 | Me asusta recibir una mala calificación en mi trabajo escrito en inglés | 67 |
| 6 | Me pongo muy nervioso cuando tengo trabajos escritos en inglés y no me he preparado bien | 67 |
| 11 | Aunque haya leído los textos necesarios para escribir, me siento nervioso(a) | 67 |
| 18 | Me estresa la cantidad de cosas que hay que aprender o preparar para poder escribir un texto en inglés. | 63 |
| 3 | Me preocupa que el profesor de inglés no entienda lo que escribo | 59 |

¹ NEA= 96% de los estudiantes no está de acuerdo con la afirmación.

Teniendo en cuenta la escala utilizada para cuantificar los niveles de ansiedad presentados en la adaptación del cuestionario FLCAS, es posible declarar que la mayoría de los participantes presenta un nivel de ansiedad en siete situaciones. Sin embargo, hay dos en particular que destacan por su alto nivel de ansiedad. La primera de ellas se relaciona con la preocupación de cometer errores cuando escriben en inglés (ítem 2). En este ítem es importante destacar que un 4% de los estudiantes declara que no les preocupa cometer errores cuando escriben en inglés, por lo que se evidencia que un 96% de los estudiantes declara que sí les preocupa cometer errores. La segunda situación con un alto nivel de ansiedad (70%) se relaciona con el estrés que sienten los estudiantes al pensar en la nota que obtendrán de su trabajo escrito (ítem 35).

Considerando estos datos, es posible afirmar que la gran mayoría de los participantes sostiene que sí les preocupa cometer errores cuando escriben en inglés. Esta preocupación o ansiedad, de acuerdo a Tobías (1985), debilita la capacidad cognitiva que podría estar dedicado a la realización de la tarea. De igual forma, Horwitz et. al. (1986) afirma que los niveles más altos de ansiedad en los alumnos, están relacionados con las habilidades productivas de un nivel más avanzado. Esto se puede ver reflejado en el proceso de escritura, ya que este caso, no se limita solo a plasmar ideas en un papel, es decir, los participantes deben tener en cuenta distintos requisitos como *Language, References, Purpose and Supporting, and Message and Arguments* considerados en la rúbrica de evaluación para desarrollar su competencia escrita en inglés.

Las afirmaciones relacionadas con el estrés que provoca pensar que se obtendrá una mala nota en un trabajo escrito en inglés (ítem 35) presenta un 70% de ansiedad, por su parte el ítem 27 que se relaciona con el miedo a recibir una mala calificación en un trabajo escrito en inglés presenta un 67% de nivel de ansiedad. Este constante temor a ser evaluado provoca que el estudiante se sienta incapaz de desempeñarse adecuadamente en el aprendizaje de la segunda lengua (Pizarro & Josephy, 2011). En este contexto, más de la mitad de los participantes manifiestan un miedo previo a la evaluación negativa. En la opinión de Gregersen y Horwitz (2002) algunos

estudiantes ven el proceso de aprender una lengua extranjera o una segunda lengua como una nota final para aprobar el curso más que una auténtica oportunidad para comunicarse. Es decir, los estudiantes demuestran una alta preocupación por la calificación que pudiesen obtener en un trabajo escrito en inglés en lugar de ver este proceso como una instancia para aprender.

Pizarro y Josephy (2011) plantean que una de las consecuencias de la ansiedad ante una prueba es sentir que el tiempo se acerca y no sentirse preparado. Esta aseveración se vincula con el ítem 6 (67%), dado que no sentirse preparado es un factor predominante para aumentar los niveles de ansiedad de los estudiantes ante un trabajo escrito.

En cuanto al ítem 11, el 67% de los estudiantes afirman sentirse nerviosos a pesar de haber leído los textos necesarios para escribir. Como lo hace notar Braun (2005), hay ‘comportamientos de compromiso’ que son mecanismos de defensa por parte del estudiante, considerados positivos en el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, estos algunas veces pueden ser mal utilizados. Uno de ellos es la anticipación, la cual toma en cuenta una planificación metódica para alcanzar un objetivo, pero que a veces puede generar una preocupación excesiva y sensación de incomodidad. El concepto anterior relaciona el nerviosismo expuesto por los estudiantes a pesar de haber cumplido con las lecturas sugeridas.

Bertoglia (2005) declara que cuando el estudiante se enfrenta a una tarea de mayor complejidad, que demande una respuesta original y creativa, la ansiedad juega un rol inquietante al momento de producir lo requerido. En este caso en el ítem 18 el 63% de los participantes declaran experimentar estrés por la cantidad de material que deben estudiar o preparar para poder llevar a cabo una tarea compleja como un ensayo en inglés como lengua extranjera.

Finalmente, el ítem 3 muestra que el 59% de los estudiantes se preocupan de que el profesor no logre comprender lo que escriben. En este sentido, Horwitz (2000) señala que la percepción que tenemos de nosotros junto con la percepción que creemos que los demás tienen de nuestro actuar, se convierte en una explicación

consistente al momento de describir la ansiedad en los estudiantes de una lengua extranjera. Esta aseveración está directamente relacionada con la imagen que los estudiantes creen que el profesor se forma de ellos. La posibilidad de no lucir competente con las exigencias de la tarea es lo que originaría la preocupación.

Si bien la tabla IV.1 muestra los datos asociados a un mayor porcentaje de ansiedad. Es importante evidenciar los ítems que presentan menor porcentaje de ansiedad entre los participantes como muestra la tabla IV.2. Para identificar estos enunciados se calculó el porcentaje de alumnos que respondieron con afirmaciones del tipo (4) “estoy de acuerdo” y (5) “estoy completamente de acuerdo”

Tabla IV.2. Ítems del FLCAS que provocan menor porcentaje de ansiedad.

| Nº | Afirmación | % |
|----|--|----|
| 20 | Prefiero trabajar en grupo al escribir trabajos en inglés | 41 |
| 17 | Me pongo nervioso(a) mientras escribo en inglés en clases | 33 |
| 19 | Me pongo nervioso(a) cuando la profesora revisa mis trabajos escritos en inglés | 33 |
| 28 | Me asusta recibir muchas observaciones de parte de la profesora en mis trabajos escritos en inglés | 33 |
| 10 | Me preocupa no entender los comentarios escritos que mi profesora hace en mis trabajos | 26 |
| 7 | Me da vergüenza mostrar mis trabajos escritos en inglés a mis compañeros | 22 |
| 15 | Me siento más nervioso(a) al escribir que al hablar en inglés | 18 |
| 8 | Me da vergüenza mostrar mis trabajos escritos en inglés a mis profesores | 11 |
| 9 | Creo que no me pondría nervioso si le escribiera en inglés a una persona de nacionalidad inglesa | 11 |
| 16 | Me pongo nervioso(a) mientras escribo en inglés en mi casa | 4 |
| 13 | Me desagrada que el profesor corrija cada error que cometo en mis escritos | 0 |

Como se puede observar en esta segunda tabla, los niveles de ansiedad presentes son bajos comparados con los porcentajes presentados en la primera. Estos porcentajes indican que los alumnos no se sienten ansiosos, nerviosos o temerosos al momento de la exposición escrita ante sus pares o su profesor o profesora, este es el caso de los ítems 8, 9, 15, 16, 17. En este sentido, Oxford (1990) señala que el profesor es el primer responsable de la confianza que los alumnos puedan sentir al momento de exponerse o exponer sus trabajos al profesor o sus pares. Por lo tanto, la influencia de la atmosfera educacional, es decir, la relación afectiva entre profesores y estudiantes es relevante y contribuye, en caso de ser positiva, a que los

estudiantes manejen estas situaciones de tensión a su favor para fortalecer su autoconfianza.

Por otra parte se pueden observar ítemes que corresponden al *feedback* proporcionado por el profesor al momento de evaluar los escritos de los alumnos, estos son los ítemes 10, 13, 19, 28. En dichos ítemes los estudiantes declaran en su mayoría que les preocupa entender el *feedback* proporcionado (10), les agrada que el profesor o profesora corrija cada detalle de sus escritos (13). Es importante notar que los estudiantes declaran cierto nivel de ansiedad (33%) al momento de enfrentar y recibir gran cantidad de *feedback*. En relación a esto Hyland (2001) señala que la interacción del *feedback* es un elemento esencial dentro del proceso de aprendizaje de la lengua en el cual el alumno tiene la chance de corregir sus errores a partir de una base de corrección por parte del profesor o profesora.

Por otro lado, se puede destacar que un importante porcentaje de alumnos prefieren realizar trabajos escritos en grupo (41%), lo que significa que es superior a los porcentajes de los ítemes anteriores (7, 8, 9, 10, 13,15 ,16 ,17 ,19 ,28). Con esto se infiere que un gran número de alumnos se sienten más seguros al momento de escribir trabajos en grupo, de manera que ayuda para complementar los conocimientos y ayudarse entre sí.

El ítem 13 demuestra que 0% de estudiantes declaran que les desagrada los comentarios por parte de los profesores a sus trabajos escritos en inglés. Esto se considera importante debido a que Sommers (2013) considera el *feedback* como una conversación entre el alumno y profesor. De esta misma manera, el alumno tiene la oportunidad de ver de manera escrita sus errores través de los comentarios por parte del profesor y saber en qué área son más débiles y de esta manera dar solución o reforzamiento a ellos.

Como se mencionó anteriormente la entrevista semi-estructurada buscaban indagar a profundidad las razones de los estudiantes ante sus niveles de ansiedad en el proceso de escritura. Las preguntas y sus respuestas fueron agrupadas en categorías (ver capítulo III).

4.1.1 Experiencias Previas

En esta categoría los estudiantes entrevistados nombraron algunos trabajos escritos en inglés realizados durante el transcurso de sus primeros tres años cursando la carrera de Pedagogía educación Media en Inglés. La pregunta tiene como objetivo indagar en los conocimientos preliminares de los estudiantes en relación a la escritura en inglés.

Tabla IV.3. Experiencias Previas

| | E5 | E11 | E19 | E16 | E1 |
|--|--|---|--|---|---|
| Durante el transcurso de esta carrera universitaria, ¿Cuáles han sido tus trabajos escritos en inglés? | <i>Trabajos escritos, variados ensayos, reaction papers, autobiografías.</i> | <i>...argumentative essay, comparative essay, reaction papers, writing más de cien palabras ...</i> | <i>Cartas, email... Resúmenes en inglés, ensayos argumentativos, descriptivos...</i> | <i>...ensayos, cartas de queja, ensayos comparativos, papeles de redacción...</i> | <i>... ensayos, reaction papers, comments about topics...</i> |

Claramente todos los participantes de esta entrevista, manifiestan experiencias previas en la producción escrita en inglés en el contexto universitario. En su mayoría los participantes mencionan ensayos comparativos, argumentativos y descriptivos, además de *reaction papers* referidos a textos de opinión y cartas. A diferencia de algunos participantes (E5, E19, E1) que nombran haber escrito autobiografías, resúmenes y *comments*. Cabe destacar que todos estos escritos son de carácter argumentativo donde el alumno debe demostrar su postura frente a un tema. En este contexto Ausubel (1983) declara que el aprendizaje significativo cumple un rol primordial en los conocimientos previos de los estudiantes para el logro de nuevas informaciones. Lo anteriormente mencionado tiene directa relación con las respuestas de los estudiantes entrevistados, ya que ellos manifiestan que efectivamente han desarrollado variados trabajos escritos en inglés durante el transcurso de su carrera y por ende estas experiencias son un respaldo que

demuestra que están familiarizados con el idioma y que durante el transcurso del tiempo su nivel de inglés va en aumento.

Si bien algunos estudiantes (E19, E16, E1) afirman haber escrito cartas y resúmenes, la mayoría de ellos (E5, E11, E16, E1) declaran haber desarrollado *reaction papers* y ensayos lo que se puede inferir que ellos están capacitados no solo para escribir en el idioma, sino que también inferir información y desarrollar ideas que son complejas y que requieren de un buen nivel de inglés para llevarlas a cabo. De acuerdo a Buck (2001) el conocimiento previo ayuda al desarrollo de las competencias lingüísticas de una lengua extranjera, en este caso claramente el conocimiento previo debería ser una ventaja para que los estudiantes hagan uso de la lengua extranjera inglés de acuerdo al nivel que exige la carrera en relación al año correspondiente.

4.1.2 Factores que impactan el proceso de escritura

En esta categoría se hace referencia a la opinión de los participantes con respecto a su desempeño en la producción escrita en inglés y su opinión en relación con el desempeño de sus compañeros. Además, se intenta conocer los factores que los alumnos consideran influyentes al obtener una calificación negativa en sus trabajos escritos en inglés. Esta categoría están directamente relacionadas con la percepción de los participantes acerca de la seguridad de su desempeño en la producción escrita.

Tabla IV.4. Factores que impactan el proceso de escritura

| | E 5 | E 11 | E 19 | E 16 | E 23 |
|--|---|--|--|---|---|
| ¿Pensas que al resto de tus compañeros se les hace más fácil | <i>...siento que si se le hace más fácil... Porque yo soy como muy ansiosa... y</i> | <i>Yo creo que hay algunos que le es más fácil escribir... A mí me cuesta... explayarme bien en un</i> | <i>Yo creo que a mí se me hace más fácil... es por un tema de que soy súper estudioso...</i> | <i>¡No!, creo que todos vamos en el mismo rango de nivel...</i> | <i>Creo que... no se me hace más difícil que a mis compañero s... tiene que ver con</i> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| escribir en inglés que a ti? ¿Por qué? | <i>¡muy! Insegura...</i> | <i>texto por el miedo, que tengo que volver atrás a ver si la estructura gramatical que use anteriormente esta correcta o no. ...</i> | <i>me gusta mucho leer, estudiar...</i> | | <i>estudiar.</i> |
| ¿Qué factores te hacen pensar o creer que podrías obtener una mala calificación en tu trabajo escrito en inglés? | <i>...yo creo que... es parte... de mi inseguridad porque yo si estudio, me preocupo, pero es... la propia inseguridad que yo tengo de mi misma así como en todo...</i> | <i>...el problema más grave es gramática..., y es que es el más común...</i> | <i>... los nervios..., porque..., de repente, en clases nos dan un tiempo para escribir un ensayo y me pongo un poco ansioso porque las ideas no están fluyendo.</i> | <i>... la falta de vocabulario ...</i> | <i>...la falta de vocabulari o por no haber tenido una buena base desde antes...</i> |

En relación al desempeño propio y al de sus compañeros es posible evidenciar que existen dos tendencias por parte de los estudiantes. Una tiene que ver con el miedo e inseguridades propias al momento de escribir y la segunda tendencia está relacionada con el impacto positivo que el estudio, lectura y repaso constante de los contenidos por parte de los estudiantes, se atribuye a la facilidad para escribir en inglés. Es importante destacar que un alumno (E16) menciona que no hay diferencia en que a algunos les resulten más difícil o más fácil que a otros, ya que todos están en un mismo nivel para desenvolverse en la producción escrita en inglés. Algunas dificultades mencionadas por los entrevistados son atribuidas a la inseguridad personal (E5- E11), la preocupación por la estructura gramática de sus escritos (E11) y la limitada capacidad de recordar los contenidos (E16- E23). En este contexto, Cassany (1999) afirma que es preciso tener conocimientos culturales

acerca de los principales usos lingüísticos de una determinada lengua y de esta forma poder utilizarla en contextos nuevos.

Lo anterior, se relaciona con la preocupación de algunos de los alumnos con respecto a la gramática, puesto que esta juega un rol fundamental al momento de escribir y expresar una idea. En este caso los participantes manifiestan lo siguiente: inseguridad en sus competencias lingüísticas para escribir en inglés y la falta de vocabulario...*por no haber tenido una buena base desde antes...* (E23), sobre temas específicos que se les solicita escribir. En este aspecto, Sanhueza y Burdiles (2012) afirman que para producir el idioma extranjero inglés significativamente se debe tener en conocimiento las estructuras lingüísticas del idioma, es decir, saber usarlas correctamente en la práctica. Es decir, de acuerdo a Buck (2001) el conocimiento previo que un sujeto pueda tener en relación con los aspectos lingüísticos de una segunda lengua pueden interferir con la habilidad para desarrollar ciertas competencias, en este caso escribir un texto en inglés.

4.1.3 Ansiedad en el proceso de escritura

La preocupación es un derivado de la ansiedad, aspecto que muchas veces podría bloquear el aprendizaje de una nueva lengua (Oxford, 1990). Es por esto que el aspecto a analizar a continuación son las posibles causas que los estudiantes atribuyen su preocupación al momento de escribir en inglés y los posibles errores que esta preocupación los llevara a cometer. En el marco del temor a la exposición, se les consulta a los estudiantes si les preocupa que su profesor o profesora no entendiera sus escritos en inglés. Y finalmente, se les pregunta sobre la influencia de la ansiedad en su desempeño en la producción escrita en inglés. Algunas evidencias se presentan en las tablas IV.5, IV.6 y IV.7.

Tabla IV. 5. Ansiedad y errores de escritura

| | E 5 | E 11 | E 19 | E 16 |
|--|--|---|---|---|
| ¿Por qué te preocupa cometer errores cuando escribes un trabajo en inglés? | <i>...yo creo que es como parte como de mi personalidad, es como muy insegura entonces si me dicen algo malo de repente me urjo mucho.</i> | <i>Primero me preocupa por la nota, porque siempre son evaluados... igual me preocupa qué quizás cometí un error básico y..., lo que vea el profesor de mi...</i> | <i>... soy súper fijón en si está bien escrito si, si lo puedo expresar de mejor forma, el tipo de vocabulario que estoy usando. Pero, si me preocupa bastante como está escrito, no es como que escriba algo y lo deje ahí y lo entregue, no. Lo reviso, lo reviso hartas veces antes de, de entregarlo.</i> | <i>... no me preocupa cometer errores en verdad, no me fijo mucho en la nota..., pero prefiero cometer errores y aprender de los errores a cometer errores y nunca aprender de ellos...</i> |

Tabla IV.6. Ansiedad y expectativas del profesor

| | E5 | E 19 | E 16 | E 23 |
|---|---|--|--|--|
| ¿Por qué te preocupa que tu profesor/a no entienda lo que escribes en tus trabajos de inglés? | <i>... porque quizás me está diciendo que no soy como lo suficientemente buena para estar en este nivel ...</i> | <i>... ¡cómo me voy a sentir yo si el profesor me dice! , me entrega la nota y me dice: 'sabes no entendí mucho lo que escribirte' entonces me voy a sentir mal...</i> | <i>...no me preocupa en realidad, me gusta que no me entiendan porque así me dan la oportunidad de explicarlo...</i> | <i>...porque va a significar que no me estoy comunicando de una buena manera, quizás no se expresar mis ideas...</i> |

Tabla IV.7. Ansiedad y desempeño escrito

| | E5 | E 11 | E 19 | E 16 |
|---|--|---|---|--|
| ¿Crees que la ansiedad influye en tu desempeño de tus trabajos escritos en inglés? ¿Por qué? | <i>... yo creo que sí. De repente no me siento preparada para escribir sobre un tema y puedo estar muy ¡nerviosa!, entonces eso me lleva a limitar mi desempeño...</i> | <i>... sí, influye... porque uno no sabe cómo empezar un ensayo , porque está muy apurado en el tiempo que tiene que entregarlo..., es difícil combatir con esa ansiedad...</i> | <i>... cuando me dan un tiempo determinado para escribir..., si me pongo un poco ansioso, pero trato de usar esa ansiedad a mi favor. En writing uno..., tiene la, la oportunidad de volver a pensar lo que quieres escribir...</i> | <i>No, para nada, no sufro mucha ansiedad al escribir. En verdad me relajo, escucho bien las instrucciones ...</i> |

En relación al concepto de ansiedad en el proceso de escritura, los estudiantes en su mayoría, manifiestan preocupación por cometer errores en el momento de emprender la tarea de escritura en inglés. Las razones varían entre la inseguridad, temor a una mala nota, cometer errores básicos y finalmente causar una mala impresión en el profesor relacionándolo con la inseguridad a su nivel académico. Es importante destacar que un participante (E5) menciona que sus preocupaciones en su desempeño en la escritura en inglés esta netamente ligado a su inseguridad personal. Tal como lo expresa Oxford (1990) los sentimientos negativos podrían estancar el progreso de la adquisición de la nueva lengua, sin embargo, describe como buenos aprendices del segundo idioma a aquellos estudiantes que pueden controlar sus emociones y actitudes al momento de aprender. En las diferencias, (E16) menciona que no le preocupa cometer errores, ya que los considera como una oportunidad para aprender de ellos.

Se debe agregar también, que la mayoría de los estudiantes entrevistados, expresan preocupación de que sus profesores o profesoras no entiendan sus escritos en inglés. Los entrevistados declaran que esta preocupación se debe al tener que exponer su nivel de inglés en un texto escrito que finalmente será evaluado por estos mismos profesores. En esta misma línea otros participantes señalan lo siguiente...*no soy lo suficientemente buena para estar en este nivel...* (E5, Tabla IV.6) Esta opinión tiene

que ver con la imagen que deja el escritor en relación al experto, es decir, la imagen del estudiante en relación a su profesor y de este modo evidenciar un bajo nivel en L2 que no se relaciona supuestamente con los años de estudio de este segundo idioma. En este sentido Oxford (1990) declara que los profesores son una influencia en la atmósfera emocional de la clase, de manera positiva y negativa. Teniendo en cuenta que pueden utilizar estrategias afectivas para causar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. A su vez, los estudiantes declaran inquietud en cómo expresar sus ideas en sus trabajos escritos en L2. Y por el contrario a los demás entrevistados, solo un estudiante manifiesta no presentar preocupación al respecto, ya que un error le abre la oportunidad para comunicarse o explicarle al profesor las razones de este error.

Finalmente, la ansiedad es un aspecto que afecta la escritura en L2 de los entrevistados. Estos (Tabla IV.7) aseguran que su ansiedad está relacionada con el tiempo que se les da para realizar un ensayo, el estado de nerviosismo o inseguridad al momento de ser evaluados y la preocupación por tener una buena calificación. Sin embargo, es interesante notar que un participante declara que la ansiedad no influye en su proceso de escritura.

4.1.4 Impacto del *feedback*

En esta categoría los entrevistados analizaron y explicaron la influencia de los comentarios escritos en sus trabajos en la segunda lengua. Esta pregunta busca conocer si las correcciones del profesor influyen de manera positiva o negativa al momento de reescribir su trabajo en inglés.

Tabla IV.8. Impacto del *feedback*

| | E 5 | E 11 | E 19 | E 16 |
|--|---|---|--|---|
| Con respecto a las observaciones positivas y negativas de tu trabajo escrito, ¿De qué manera podrían influir en la reescritura de tu ensayo? | <i>... creo que es como súper motivante el saber en qué te equivocaste y el saber cómo enfrentar eso...</i> | <i>...hay veces en que cuando nos ponen comentarios aparecen dos signos de pregunta y uno no sabe qué es lo que está mal, si es gramar, si es el tiempo verbal, si es puntuación...es confuso arreglar y al final uno termina arreglando toda la frase...</i> | <i>...a uno lo, motiva para seguir escribiendo, no es tanto como el feedback negativo que, lo tira más para abajo, pero con un feedback positivo, uno se siente más motivado a escribir...</i> | <i>... personalmente yo me fijo en los comentarios bastante porque es una buena instancia para aprender y mejorar un poco ...</i> |

Todos los estudiantes entrevistados concluyen que la retroalimentación escrita en sus trabajos en inglés por parte de su profesor o profesora, les ayuda de manera significativa y positiva. El *feedback* escrito lleva a los estudiantes a tener una nueva oportunidad para entregar un escrito final de mejor calidad, con un reforzamiento de aprendizaje a través de la escritura, con mayor exactitud, dedicación y compromiso con esta retroalimentación de comentarios escritos entre profesor y estudiante, estableciendo una relación de confianza ya que el estudiante cree en los conocimientos del profesor (Tapia-Ladino, Arancibia y Correa. 2016). Los estudiantes declaran que esto les permite identificar sus errores, analizarlos, corregirlos y aprender de estos. Además, señalan que debe existir un equilibrio entre el *feedback* negativo y el *feedback* positivo, y no tan sólo corregir lo que está malo sino que también destacar las cosas que han hecho bien en sus trabajos escritos. De manera semejante Hedge (2000) postula que a través del *feedback* positivo, los profesores pueden promover una auto percepción para desarrollar competencias en la nueva lengua. Es decir que, al momento de reescribir su ensayo exista una motivación para enfrentar sus errores conscientemente y no bajo el temor de volver a equivocarse.

A continuación, se presenta el análisis de los datos en relación al objetivo N°2. Para cumplir con este objetivo se utilizó una rúbrica de evaluación anteriormente especificada en el Capítulo III en la que se incluyen cuatro categorías a evaluar para la nota del primer y segundo ensayo escrito en inglés.

4.2 Objetivo Específico N°2: Estudiar el desempeño de estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional de Chile en una tarea escrita en inglés.

En la tabla IV.9 se muestra el desempeño de los estudiantes en el primer y segundo ensayo distribuidos según su rango de nota.

Tabla IV.9. Distribución de notas del primer y segundo ensayo

| Rango de notas | N° Estudiantes Primer Ensayo | % Primer Ensayo | N° Estudiantes Segundo Ensayo | % Segundo Ensayo |
|-----------------------|-------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| 7-6,5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6,4-6,0 | 0 | 0 | 7 | 26 |
| 5,9-5,5 | 3 | 11,1 | 2 | 7,4 |
| 5,4-5,0 | 6 | 22,2 | 6 | 22,2 |
| 4,9-4,5 | 0 | 0 | 5 | 18,5 |
| 4,4-4,0 | 8 | 29,7 | 3 | 11,1 |
| 3,9-3,5 | 4 | 14,8 | 2 | 7,4 |
| 3,4-1,5 | 4 | 14,8 | 0 | 0 |
| 1,4-1,0 | 2 | 7,4 | 2 | 7,4 |

Cabe mencionar, que el ensayo obtuvo dos notas, la primera fue la nota del primer ensayo, posterior a eso se le entregó *feedback* a los estudiantes a través de comentarios escritos y luego tenían la posibilidad de entregarlo corregido para mejorar su nota. Por lo tanto, la segunda nota corresponde al segundo ensayo corregido.

Teniendo en cuenta las notas del primer ensayo, estas varían del 1,0 al 5,9. En relación al segundo ensayo, se puede evidenciar un aumento positivo en el rango de nota puesto que estas varían entre el 1,0 al 6,4. Dentro de los porcentajes mayores

del primer ensayo se encuentra un 29,7%, de los estudiantes cuyo rango de nota varía entre un 4,0 y 4,4. Sin embargo, en el segundo ensayo el mayor porcentaje de nota de los estudiantes (26%) se encuentra entre la nota 6,0 a 6,4. Sin duda en el segundo ensayo hubo un aumento positivo en la nota, ya que 7 estudiantes subieron a este rango comparado con el primer ensayo en el cual 0 estudiantes se encontraban en el mismo. Otro porcentaje mayor del primer ensayo se encuentra un 22,2 % de los estudiantes cuyas notas varían entre 5,0 y 5,4, el cual se mantiene en el segundo ensayo con el mismo porcentaje. Finalmente, un 37% de los estudiantes obtuvo un rango de nota entre el 1,0 y 3,9 en el primer ensayo. En cambio, en el segundo ensayo solo un 14,8% de los estudiantes registra una nota entre 1,0 a 3,9. En este sentido es interesante destacar que un 22,2% de los estudiantes mejoró su nota en el segundo ensayo pasando a un rango de nota de aprobación 4,0. Esto se puede evidenciar con el 18,51% de los estudiantes que obtuvieron entre 4,5 a un 4.9 en el segundo ensayo en comparación con el primer ensayo cuyo rango de nota mencionado registraba un 0% de la totalidad de los estudiantes. Cabe destacar, que en ambos ensayos se encuentra un 7,4% de los estudiantes cuyas notas se encuentran entre el 1,0 y 1,4, esto se debe a que los estudiantes fueron evaluados con nota mínima por plagio y su nota se mantiene en los ensayos.

A continuación, se presenta el desempeño de los estudiantes en los ensayos escritos en inglés por cada aspecto de la rúbrica, antes y después de recibir el *feedback* por parte de la profesora a cargo. En la tabla IV.10 se puede observar el promedio de puntaje del grupo de participantes por categorías: *Language, References, Purpose and Supporting, Message and argument*, para el ensayo N°1 y N°2.

Tabla IV. 10. Ensayo N° 1 y N° 2

| Categoría | Promedio 1^{er} ensayo (10) | % 1^{er} ensayo | Desv. Esta. 1^{er} ensayo | Promedio 2^{do} ensayo (10) | % 2^{do} ensayo | Desv. Esta. 2^{do} ensayo |
|---------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Language | 5.3 | 53 | 2,4 | 6.5 | 65 | 4,2 |
| References | 5.2 | 52 | 2,1 | 6.5 | 65 | 2,9 |
| Purpose and Supporting | 6.0 | 60 | 3,2 | 6.2 | 62 | 3,7 |
| Message and arguments | 6.1 | 61 | 2,6 | 6.1 | 61 | 3,9 |

Como indica la tabla IV.10 las categorías con menos puntaje en promedio en el primer ensayo son *Language* y *References*. La primera de ésta corresponde al uso de la lengua inglesa, en especial el uso de vocabulario y conceptos acorde al tema a desarrollar en el ensayo entregado. El bajo puntaje promedio se debe a que los estudiantes utilizaron lenguaje informal, presentaron errores de estructura gramatical y un vocabulario limitado a las exigencias del ensayo comparativo.

En la segunda etapa que corresponde a la adaptación del *feedback* entregado por el profesor, se observa un incremento del puntaje según categoría en las áreas donde se identificó un bajo puntaje en el primer ensayo. En la categoría *Language* su puntaje promedio incrementa de 5,3 puntos del primer ensayo (53% de logro) a 6,5 puntos (65% de logro) del segundo ensayo, es decir se produce un aumento del 12% de logro de un puntaje total de 10 puntos por categoría. En este contexto, se puede relacionar con la afirmación de Krashen (1985) quien declara que para una buena escritura es necesario nutrirse de vocabulario en base a lectura previa, esto relaciona con las lecturas que los estudiantes tuvieron que hacer antes de realizar el ensayo, el cual aumentó significativamente en puntaje promedio en el segundo ensayo. Esto se debe a que los estudiantes tuvieron una segunda oportunidad para releer y mejorar su vocabulario y abordar el tema en cuestión de una manera amplia y aplicando conceptos pertinentes al área desarrollada en su ensayo.

En relación con las desviaciones estándar es necesario agregar que Gass (2008) expone que las desviaciones estándar altas indican un comportamiento heterogéneo,

en este caso, el puntaje por categoría es disperso, por ende, las desviaciones estándar bajas indican un comportamiento homogéneo. La categoría *Language* es una de las más significativas en cuanto a su aumento en la desviación estándar, ya que presenta una desviación homogénea (2,4) en el primer ensayo, puesto que el puntaje de la mayoría de los estudiantes se concentra entre 6 a 8 puntos. En cambio, en el segundo ensayo la desviación estándar es más heterogénea (4,2), debido a que el puntaje de los estudiantes es más disperso y no se concentra una mayoría en un solo rango de puntaje, es decir, se distribuye entre 6.5 a 9.5 puntos. (Ver Anexo N°12 Puntaje según categorías Primer y Segundo ensayo)

Acorde con la categoría *References*, que se refiere a la utilización de referencias, fuentes bibliográficas y citas en formato APA. Su bajo puntaje promedio se debe a que los estudiantes no tienen el total dominio de las normas. Esto se relaciona con lo manifestado por Mendoza (2012) quien declara que para redactar un escrito en formato APA se debe tener claro cómo se aplican sus normas, ya que su desconocimiento puede afectar la uniformidad del ensayo. No obstante, esta categoría incrementa su puntaje promedio de 5,2 puntos del primer ensayo (52% de logro) a 6,5 puntos (65% de logro) del segundo ensayo, lo que equivale a un aumento de 13% de logro de un puntaje total de 10 puntos por categoría. En relación a la desviación estándar de esta categoría no presenta un aumento significativo, ya que en el primer ensayo la desviación estándar fue de un 2,1, y en el segundo solo aumentó a un 2,9. Esto quiere decir que los estudiantes que tenían menor puntaje (3-4 respectivamente) en el primer ensayo se posicionaron en un rango de puntaje superior.

En el caso de las categorías *Purpose and Supporting*, se observa un alto promedio de puntaje en ambas. Estas categorías tienen como objetivo aplicar todas las ideas de contraste y comparación para cumplir con el ensayo comparativo. En el primer ensayo, su puntaje promedio solo aumentó de 6.0 puntos a 6.2 puntos en el segundo ensayo (2% de logro). Se puede evidenciar nuevamente que no hay un aumento significativo, puesto que el primer ensayo presenta una desviación estándar de 3,2 y en el segundo ensayo solo presenta un 3,7. Es decir, los estudiantes que tuvieron un

el puntaje mínimo entre 2 a 5 en el primer ensayo aumentaron su puntaje en un rango entre 6 a 8.5.

De esta misma manera, en la categoría *Message and Arguments* los estudiantes demuestran la integración de ideas con relación al tema principal del ensayo. Ésta mantuvo su puntaje promedio con 6.1 puntos en ambos ensayos (Ver Tabla IV.10), y es la segunda más significativa en cuanto a la diferencia en desviación estándar entre los ensayos. Esto se debe a que en el primer ensayo se presenta una desviación estándar de 2,6 aumentando en el segundo ensayo a un 3,9. En el primer ensayo la desviación estándar es más homogénea puesto que la mayoría del puntaje de los estudiantes se concentra entre 6 a 8 puntos. En cambio, en el segundo ensayo la desviación es más heterogénea ya que el puntaje de los estudiantes se dispersa entre los 5 a 9 puntos.

Para concluir, las categorías *Language and Reference* incrementaron su puntaje después de acoger el *feedback* otorgado por la profesora, por lo que las calificaciones y desempeño mejoraron en su mayoría. Lo anterior se puede atribuir a que los estudiantes adaptaron de buena manera los comentarios escritos relacionados con la precisión léxico-gramatical, ya que son comentarios repetitivos y los estudiantes comprenden y saben de mejor manera cómo corregir estos errores, a diferencia de los comentarios correspondientes al desarrollo de ideas, en donde no se observa corrección de los comentarios del profesor ni aumento significativo en sus puntajes en su categoría, debido a que los estudiantes se les prepara para cumplir con un dominio amplio de la lengua inglesa muchas veces sin privilegiar el sustento de argumento e ideas.

Hyland (2001) señala que la adaptación de *feedback* o correcciones es un proceso esencial dentro del aprendizaje, es por esto que los alumnos tuvieron la oportunidad de corregir sus errores aprendiendo de estos mismos, sabiendo precisamente el porqué de sus equivocaciones, haciendo de esta manera efectiva el objetivo mismo del *feedback*, que es contribuir con el aprendizaje de los estudiantes. Esta interacción se corrobora con el resultado de las respuestas de los alumnos en el cuestionario FLCAS y a su vez en las entrevistas personales, donde la gran mayoría

de los alumnos señalan que el *feedback* es una herramienta importante dentro de la corrección de sus ensayos y de la misma manera les “preocupa” recibir dichas correcciones para un mejor desempeño y aprendizaje de sus errores. Según Tapiá-Ladino, Arancibia y Correa (2016), el *feedback* es una interacción entre el docente y el estudiante para que este último logre los objetivos esperados dentro de su escrito, por esto mismo el estudiante asume que el *feedback* es una herramienta positiva con el fin de ayudar a mejorar la calidad y desempeño en el proceso de escritura.

De acuerdo al objetivo específico 3, el cual busca determinar la relación entre ansiedad y la calidad en la producción escrita en inglés, se contrastan a continuación los niveles de ansiedad determinados por el cuestionario FLCAS aplicado a cada uno de los estudiantes y la calificación obtenida en parejas, de su primer ensayo escrito en inglés.

4.3 Objetivo Específico N°3: Determinar la relación entre ansiedad y la calidad en la producción escrita en inglés de estudiantes de tercer año de una carrera de pedagogía en educación media en inglés de una universidad regional de Chile.

Tabla IV. 11. Parejas de estudiantes relación nivel de ansiedad y nota primer ensayo

| N° Pareja | Estudiantes | | Calificación Primer Ensayo |
|-----------|-------------------|------------|----------------------------|
| | Nivel de Ansiedad | | |
| P1 | E20 3.5 | E10 3.1 | 4.0 |
| P2 | E12 3.3 | E18 3.2 | 3.6 |
| P3 | E27 3.1 | E6 3.0 | 4.0 |
| P4* | E13 3.2 | - | 3.3 |
| P5* | E22 3.2 | - | 3.4 |
| P6* | E15 3 | - | 1.0* |

| | | | |
|------|------------|------------|------|
| P7 | E8 3.2 | E9 3.1 | 2.6 |
| P8 | E24 3.4 | E23 2.5 | 4.4 |
| P9 | E25 2.9 | E14 3.4 | 5.1 |
| P10* | E3 2.9 | - | 1.0* |
| P11 | E16 2.6 | E17 2.9 | 4.3 |
| P12 | E26 3.0 | E2 3.2 | 5.3 |
| P13 | E1 2.8 | E4 2.8 | 3.5 |
| P14 | E11 3.4 | E21 3.3 | 5.3 |
| P15 | E5 3.5 | E19 3.4 | 5.8 |
| P16* | E7 2.9 | - | 5.7 |

* Estudiantes que trabajaron de forma individual P4, P5, P6, P10, P16.

* Estudiantes evaluados con nota mínima por plagio P6, P10.

Al analizar la tabla anterior se pueden observar dos tendencias principalmente. La primera de ellas es un grupo de estudiantes quienes poseen un nivel medio de ansiedad, entre 2.9 a 3.3, y que a su vez obtuvieron una nota no aprobatoria en el primer ensayo escrito, notas desde el 1.0 al 3.6. Este grupo está conformado por 10 estudiantes de los cuales 6 decidieron realizar su trabajo en parejas. Aun así, en las parejas conformadas para realizar el trabajo escrito en inglés, sus niveles de ansiedad son similares con una variación de un punto en la escala de ansiedad. A continuación, se individualiza este grupo de estudiantes.

Tabla IV. 12. Estudiantes con calificación desaprobatoria según nota y nivel de ansiedad

| N° Pareja | Estudiantes | | Calificación Primer Ensayo |
|-----------|-------------------|------------|----------------------------|
| | Nivel de Ansiedad | | |
| P2 | E12 3.3 | E18 3.2 | 3.6 |
| P4* | E13 3.2 | - | 3.3 |
| P5* | E22 3.2 | - | 3.4 |
| P6* | E15 3.0 | - | 1.0* |
| P7 | E8 3.2 | E9 3.1 | 2.6 |
| P10* | E3 2.9 | - | 1.0* |
| P13 | E1 2.8 | E4 2.8 | 3.5 |

* Estudiantes que trabajaron de forma individual P4, P5, P6, P10.

* Estudiantes evaluados con nota mínima por plagio P6, P10.

La segunda tendencia se observa un grupo de estudiantes los cuales poseen un nivel de ansiedad medio-alto, entre 3.0 a 3.5 de la escala de ansiedad según el cuestionario FLCAS; y además obtuvieron una calificación aprobatoria, entre 4.0 y 5.8, en su trabajo escrito en Inglés. Dentro de este grupo de 14 estudiantes los cuales en su totalidad realizaron el trabajo escrito en parejas y conformaron así 7 dúos, se pueden destacar 2 parejas (P8 y P9) las cuales presentan una diferencia entre los niveles de ansiedad de los estudiantes, uno de estos posee un nivel considerado bajo entre 2.0 a 2.9; mientras el otro estudiante posee un nivel de ansiedad considerado alto entre 3.0 a 3.5. En la siguiente tabla se individualiza este grupo de estudiantes.

Tabla IV. 13. Estudiantes con calificación aprobatoria según nota y niveles de ansiedad

| N° Pareja | Estudiantes | | Calificación Primer Ensayo |
|-----------|-------------------|------------|----------------------------|
| | Nivel de Ansiedad | | |
| P1 | E20 3.5 | E10 3.1 | 4.0 |
| P3 | E27 3.1 | E6 3.0 | 4.0 |
| P8 | E24 3.4 | E23 2.5 | 4.4 |
| P9 | E25 2.9 | E14 3.4 | 5.1 |
| P12 | E26 3.0 | E2 3.2 | 5.3 |
| P14 | E11 3.4 | E21 3.3 | 5.3 |
| P15 | E5 3.5 | E19 3.4 | 5.8 |

Dentro de esta misma tendencia, se debe destacar las parejas P12, P14 y P15 donde se observa en cada uno de sus estudiantes los niveles más altos de ansiedad y de igual manera, las calificaciones más altas en este estudio obtenidas por los estudiantes en el primer ensayo escrito en inglés. Esto se vincula con lo expuesto por MacIntyre y Gardner (1995), quienes indican que en algunos casos la ansiedad juega un rol facilitador promoviendo el aprendizaje de una lengua extranjera. A modo de observación se puede mencionar que esta misma situación se replica al momento de observar las calificaciones obtenidas por estos mismos participantes en el ensayo final donde obtuvieron las calificaciones más altas de los 27 estudiantes en su totalidad.

A continuación, se presentan los estudiantes con bajo nivel de ansiedad y una nota aprobatoria.

Tabla IV. 14. Estudiantes con calificación aprobatoria; niveles de ansiedad bajo y nota

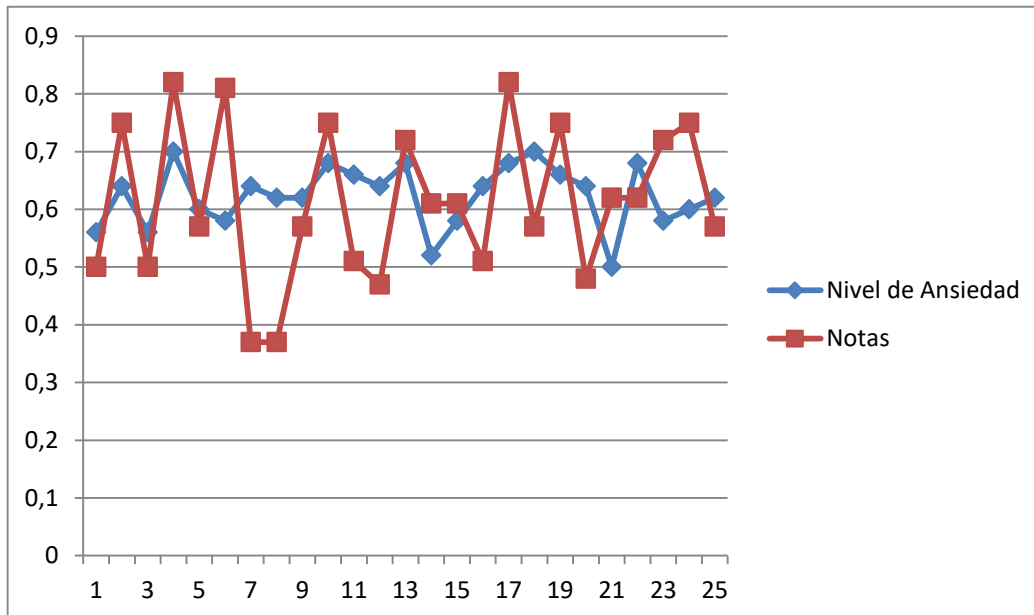
| N° Pareja | Estudiantes | | Calificación Primer Ensayo |
|-----------|-------------------|------------|----------------------------|
| | Nivel de Ansiedad | | |
| P11 | E16 2.6 | E17 2.9 | 4.3 |
| P16* | E7 2.9 | - | 5.7 |

* Estudiante que trabajó de forma individual P16.

Al contrario de lo señalado anteriormente, se presentan 3 estudiantes los cuales obtuvieron una calificación aprobatoria, igual o mayor a 4.0, y a su vez evidencian un nivel bajo de ansiedad entre 2.6 y 2.9; y sus calificaciones fluctúan entre 4.3 y 5.7, aprobando así el objetivo del ensayo escrito en inglés. Esto se relaciona con lo que dice Krashen (1981) quien argumenta que los estudiantes con baja ansiedad estarán más tendentes a un buen desempeño en la adquisición del idioma extranjero. Igualmente, esto se puede constatar en lo expuesto en la entrevista a los estudiantes, en donde el estudiante E16 expresa que: *“no sufro mucha ansiedad al escribir. En verdad me relajo, escucho bien las instrucciones...”* (Ver Anexo N°8). Se puede observar que lo expresado por el alumno tiene concordancia con sus niveles de ansiedad expuestos en el FLCAS. Además, el estudiante indica que *“no me preocupa cometer errores... no me fijo mucho en la nota... porque prefiero cometer errores y aprender de ellos...”* (Ver Anexo N° 8). Esto se ve reflejado en su nota que si bien en aprobatoria, no alcanza los niveles de calidad en el ensayo, sin embargo, el alumno toma la instancia para aprender que obtener una buena calificación.

A continuación, en la figura IV.1 se muestra la relación entre las variables ansiedad y calificación (nota) de los ensayos escritos en inglés.

Figura IV.1. Niveles de ansiedad y notas primera versión ensayo



Al revisar la figura IV.1, se representa la relación existente entre las variables ansiedad y calificación de los escritos, lo cual demuestra que a mayor nivel de ansiedad las calificaciones son iguales o superiores a 4,0, esto quiere decir, que más de la mitad del grupo investigado aprueba la tarea con niveles de ansiedad entre 3.0 a 3.5. Por otra parte, al comparar los índices de ansiedad y nota, se obtienen una correlación de:

$$r = 0,18.$$

El resultado de esta correlación indica que, entre ambas variables, si bien existe una relación directa positiva, ésta no es significativa. Este resultado revela que la ansiedad en el estudiante cumple un rol incidente en la calidad de la escritura en su ensayo, pero ésta no tiene un rol determinante.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

En este estudio se investigó la relación entre ansiedad de un idioma extranjero y calidad de la producción escrita en inglés en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía Educación Media en Inglés, de los cuales se evidenció ansiedad existente en los estudiantes y que ésta influye de manera negativa en la calidad de la escritura en inglés, que si bien no es significativa, muestra una tendencia negativa de más de la mitad de los estudiantes. Esto se relaciona con lo expuesto por Horwitz (2001), quien afirma que la ansiedad es una causa de interferencia en el proceso de aprendizaje, teniendo un rol negativo en los primeros años de aprendizaje de un idioma extranjero. Hay que mencionar, además, que Horwitz (1996) afirma que la ansiedad no solo se experimenta en estudiantes que complementan sus estudios con idiomas extranjeros, sino que también en aquellos futuros profesores que estudian el idioma extranjero inglés como su especialización dentro de la pedagogía. Es por esto que es necesario tener en consideración que se podría experimentar ansiedad dentro de los primeros años de estudio, debido a que el inglés, al ser un idioma extranjero solo es practicado en aulas (Bernhardt, 1991).

Vinculado con los componentes principales, de los cuales nace la ansiedad de aprendizaje de idiomas extranjeros expuesto por Horwitz et al., (1986), en este estudio se puede evidenciar una alta tendencia a la ansiedad ante el examen y el miedo a la evaluación negativa. Esto se debe a que los alumnos señalan experimentar ansiedad en el momento de escribir su ensayo, ya que no lograban organizar sus ideas, olvidando hasta lo previamente estudiado. Esto se enlaza con el estado de ansiedad, la cual es definida por Dörnyei (2005) como una reacción emocional transitoria que el estudiante experimenta en situaciones específicas, ya sean las primeras experiencias en el idioma extranjero o la incomodidad al cometer errores ante una evaluación. Una de las explicaciones a este tipo de ansiedad es la tendencia al perfeccionismo que expresa Gregersen y Horwitz (2002), quienes exponen que las expectativas demasiado exigentes

por parte de los estudiantes, pueden significar la obtención de excelentes resultados ante una prueba o examen, o bien resultados bajos a los cuales no estaban preparados.

Por otro lado, el componente de miedo a la evaluación negativa se hace presente en los estudiantes de este estudio, teniendo directa relación con lo expuesto por Carter & Nunan (2001), quienes indican que la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera se presenta cuando se prevé un juicio de un tercero al desempeño por parte del estudiante, dado que los estudiantes indican sentir temor de exponer su nivel de inglés ante él o la profesora a cargo del ramo, el cuál no podría ser el esperado si se tiene en consideración el nivel exigido para su año de carrera universitaria.

En relación al desempeño de los estudiantes en su trabajo escrito, se observa dificultades en ámbitos de uso de la lengua inglesa, corroborado en la rúbrica de evaluación y *feedback* otorgado. Según Tapia-Ladino, Arancibia y Correa (2016), los estudiantes tienen un mejor desempeño adaptando los comentarios escritos de su profesor en categorías como uso de la lengua, o léxico gramatical ya que éstos solucionan este tipo de errores de manera mecánica buscando vocabulario pertinente o utilizando estructuras gramaticales de uso frecuente. Además, Sommers (2013) declara que es necesario que el profesor otorgue *feedback* a los escritos de los estudiantes cuando ellos están en el proceso de redacción, más que cuando el escrito esté finalizado. Es decir, los comentarios escritos durante el proceso de redacción motivan a los estudiantes a mejorar sus escritos para obtener una calificación superior.

Los errores comunes, como registro de vocabulario y uso erróneo del formato APA, fueron las categorías debilitantes al momento de escribir los ensayos en inglés. Según Krashen (1985), la lectura ayuda al proceso de asimilación comprensiva, lo cual mejora la calidad de los escritos ya que la lectura previa ayuda inconscientemente a los estudiantes a adquirir estructuras gramaticales, calidad de organización y vocabulario inferido de la lectura, esto se relaciona directamente con el uso de vocabulario pertinente al tema a tratar en el ensayo escrito ya que la preparación y lecturas que los estudiantes debieron desarrollar previamente no fue desarrollado cuidadosamente, lo cual fue declarado por ellos mismos en el FLCAS y entrevistas.

Por otra parte, Proins y Stokking (2011) declara que el *feedback* escrito, tanto negativo como positivo, incentiva a los alumnos a regular y manejar de manera autónoma su proceso de aprendizaje, fijando metas, a su vez reforzando antiguas, asiéndose cargo de su propia motivación y el manejo de su propio conocimiento. Así también hacen de su aprendizaje un proceso más significativo en la escritura, al identificar sus errores a través de un ente externo como es su profesor o profesora, y buscar la solución y adaptación de este en un nuevo escrito o en una nueva evaluación (Cushing. S, 2002).

En cuanto a la relación entre calidad de los escritos y el nivel de ansiedad se observa que ambas tienen una correlación directa positiva, pero no es significativa, ya que los estudiantes que declararon mayor nivel de ansiedad son aquellos estudiantes que obtuvieron menor calidad en los escritos. Esto se corrobora con el estudio realizado por Shang (2013), lo cual afirma que la ansiedad tiende a jugar un rol negativo en la producción escrita en inglés provocando nerviosismo e inseguridad al momento de desarrollarlo. Sin embargo, hay excepciones las cuales muestran que los estudiantes quienes tienen mayor niveles de ansiedad demuestran un mejor desempeño tal como MacIntyre y Gardner(1995), quienes afirman que la ansiedad juega un rol facilitador en el aprendizaje de algunas personas, dado que éstas toman el factor desafío como promotor de recursos cognitivos y afectivos para un mejor aprendizaje.

5.2 Conclusiones

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre ansiedad y calidad de la producción escrita en inglés en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Media en inglés de una universidad regional de Chile.

Después de analizar la información recolectada en relación a los objetivos específicos se pueden establecer algunas conclusiones en términos de ansiedad y cómo esta impacta en la calidad y desempeño de los estudiantes.

Las conclusiones serán presentadas de acuerdo a cada objetivo específico

Con respecto al objetivo específico N° 1, el cual busca identificar los niveles de ansiedad de los estudiantes de este estudio al enfrentarse a la producción escrita de un ensayo en inglés es posible analizar los resultados obtenidos por los participantes de este estudio, en la aplicación del primer instrumento, cuestionario FLCAS. De acuerdo a esto, es posible determinar que:

- Más de la mitad de los estudiantes declaran un nivel de ansiedad con un promedio igual o superior a 3, lo que significa que los estudiantes al momento de producir un texto escrito en inglés se exponen a una situación de estrés y temor. En particular se pueden destacar dos situaciones en que los estudiantes declaran niveles altos de ansiedad, tales como cometer errores cuando escriben en inglés y el estrés que experimentan al pensar en la nota que obtendrán en sus escritos. Esto coincide totalmente con sus repuestas en la entrevista, lo cual se evidencia en aquellas respuestas donde la mayoría de los entrevistados manifiestan no tan solo preocupación al momento de escribir en inglés, así también inseguridad de su nivel académico, la nota final y temor al ser evaluado por el profesor.

De acuerdo a lo anterior, se asume que los generadores de ansiedad en los estudiantes son el temor a cometer errores y por esto mismo el estrés que les provoca su preocupación por la calificación, además de la inseguridad de su nivel académico en inglés y el temor al ser evaluado por el profesor.

Con respecto a las conclusiones del objetivo específico N°2 sobre estudiar el desempeño de los estudiantes de tercer año, es posible establecer que:

- Los estudiantes presentan dificultades en dos categorías de evaluación de su trabajo escrito, lo cual se evidencia por los puntajes obtenidos tanto en la categoría de uso del lenguaje apropiado, como también el uso de las referencias estilo APA. Mientras en las otras categorías de evaluación los estudiantes evidencian un buen desempeño y manejo de lo requerido para cumplir el objetivo del ensayo.

Al analizar detalladamente cada categoría de la rúbrica utilizada para determinar la calidad de desempeño de los estudiantes en su trabajo escrito en inglés, se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades al momento de utilizar palabras o

conceptos relacionados con el tema a desarrollar, así también como errores de estructura gramatical. Del mismo modo, en relación al formato y estilo de redacción del trabajo, los estudiantes presentaron dificultades en la aplicación de formato académico formal APA, lo cual es requerido por el nivel académico que se encuentran cursando. En este sentido se puede concluir, que los estudiantes no poseen dificultades para llevar a cabo la tarea requerida, tanto en ideas como manejo del tema, sino que sus dificultades están directamente relacionadas en el uso del registro y formato del producto escrito.

Además de esto, se evidencia que hay un incremento en sus calificaciones en el ensayo final. Según la rúbrica de evaluación las categorías *Language* y *References*, en el primer borrador, son aquellas en que se observa menor puntaje promedio en la totalidad de los alumnos (5.3 y 5.2 respectivamente). Esto quiere decir que para la mayoría de los estudiantes fue más complejo utilizar el idioma extranjero inglés y aplicar de manera adecuada el formato APA.

En el ensayo final se evidencia que todos los alumnos mejoraron su desempeño y esto es muy posible que se deba al *feedback* que recibieron del primer ensayo y también a que adoptaron los comentarios y sugerencias del profesor. Por otro lado, las categorías *Purpose, Message and Arguments*, fueron aquellos en que se observa mayor puntaje promedio (6.0 y 6.1 respectivamente), lo que significa que los estudiantes en general manifestaron un dominio positivo en el objetivo de la tarea como ensayo comparativo y a la vez sus argumentos estaban acorde a lo esperado por el profesor.

De acuerdo al objetivo específico N°3, el cual busca determinar la relación entre ansiedad y calidad (calificación) de la producción escrita en inglés de los estudiantes, se estudió la nota obtenida en el primer ensayo y el nivel de ansiedad obtenido en el cuestionario FLCAS. De acuerdo a ambos resultados, y análisis de éstos, se puede concluir que:

- Más de la mitad (51,9%) del grupo investigado, obtuvo una calificación de aprobación igual o superior a 4,0. Este mismo grupo de estudiantes posee un nivel

medio alto de ansiedad (3.0 a 3.5). Cabe mencionar aquellos estudiantes que obtuvieron nota de aprobación entre 4,0 a 4,4, ya que si bien es una nota aprobatoria, están en el límite de reprobación, lo que significa que no es una calificación representativa de una calidad óptima del trabajo escrito. Por otra parte, excepcionalmente se observaron tres estudiantes con las calificaciones más altas del grupo (5,3 a 5,8) quienes además poseían los niveles más altos de ansiedad (3.3 a 3.5). Se debe destacar esta situación ya que estos mismos estudiantes, después de adaptado el *feedback*, siguen siendo los estudiantes con mejor calificación.

Para analizar de manera eficaz la relación ansiedad- nota se determina que existe correlación directa positiva no significativa entre ansiedad y calidad de la producción escrita en inglés, ya que el coeficiente de correlación dio como resultado 0,18, lo cual no es generalizable y solo puede ser replicado en un grupo de investigación similar al de este estudio.

Por lo tanto, se puede declarar que nuestro supuesto investigativo fue comprobado ya que si bien existe una relación directa positiva entre ansiedad y calidad en la producción escrita en inglés, esta no es significativa, ya que se debe considerar a los estudiantes que se encontraban en el límite de reprobación (notas entre 4,0 a 4,4) .Es por esta razón que la ansiedad tiene una tendencia a jugar un rol negativo en la calidad de los ensayos escritos en inglés. Además, se pudo observar un rol positivo en la implementación del *feedback* escrito y la adaptación de este en los ensayos finales de los estudiantes, lo cual se vio reflejado en la mejora de sus notas.

5.3 Limitaciones

Durante el desarrollo de esta investigación fue posible identificar 3 limitaciones importantes. Éstas destacan dentro de los instrumentos investigativos y deben considerarse para futuras investigaciones con el objetivo de obtener resultados más exactos en relación a la ansiedad experimentada individualmente por los alumnos al momento de enfrentarse a la tarea escrita en inglés.

Dentro de estas limitaciones se observó, en primer lugar, la dificultad presentada al momento de estudiar la calidad de la escritura en relación a la ansiedad experimentada por los alumnos, correspondiente al objetivo específico 3, los alumnos desarrollaron su ensayo en parejas compartiendo así su nota. En esta investigación, la evaluación de los ensayos pudo ser de manera individual para una mayor exactitud en la relación de niveles de ansiedad y calidad de la escritura.

En relación al contexto del desarrollo del trabajo escrito en inglés, la entrega del segundo ensayo de carácter voluntario, hizo disminuir de 27 a 25 alumnos, ya que dos estudiantes no hicieron una segunda entrega de este trabajo, a los cuales se les respetó la calificación inicial del ensayo N° 1.

Finalmente, una de las limitaciones que según el grupo investigador habría ayudado a un mejor desarrollo de la investigación, se refiere a la entrevista personal realizada a un grupo de 6 alumnos para obtener opiniones representativas del grupo estudiado. A opinión del grupo investigativo, de haber tenido más tiempo disponible en contacto con los estudiantes, la entrevista se hubiese realizado a la totalidad de los estudiantes. De ésta manera el contraste del cuestionario FLCAS con la entrevista personal habría sido más exacta.

5.4 Proyecciones

Considerando las conclusiones y limitaciones previamente presentadas, se pueden destacar algunos aspectos a considerar en futuras investigaciones relacionadas con la ansiedad y la calidad de la escritura en inglés.

Es así como dentro de una nueva versión de esta investigación, resultaría necesario considerar analizar el *feedback* entregado por la profesora y la adaptación de éste por los alumnos en su ensayo final; así mismo investigar la importancia del *feedback* en el incremento o disminución de los niveles de ansiedad en la escritura en inglés.

De esta misma manera resultaría importante aplicar el test FLCAS dos veces dentro de la investigación, al inicio del desarrollo del primer ensayo y al finalizar el segundo ensayo.

Por otra parte, replicar este estudio de manera individual, aplicando todos los instrumentos de investigación de manera personal resultaría beneficioso para el desarrollo de una nueva investigación en base a ésta.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom* (Vol. 106). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition*. *Second Language Learning*, 19-39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Luo, W. H., Carter, R., & Nunan, D. (2003). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle / Thomson Learning.

Artículos en Línea.

- Brown, S. (2005). *Assessment for learning*. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81-89.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cheng, Y.S., E.K. Horwitz and D.L. Schallert 1999 'Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components', *Language Learning* 49: 417-46.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publication, Inc. California.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Sage Publications.
- Escalante, (2012) A. D. J. M. *Aspectos formales para la redacción de artículos científicos*.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). *Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF.
- Horwitz E. & Young, D. (1991). *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom implication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz E.k., Horwitz M. B., & Cope J. (1986) *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The modern Language Journal*, 70, p. 125-132.
- Horwitz, E. (2001). *Language anxiety and achievement*. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., & Cope, J. *Foreign language classroom anxiety*. *Modern Language Journal*, 70, 125-132. (1986)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). “*Foreign Language Classroom Anxiety*” en *Modern Language Journal*, 70, p. 125-132
- Hyland, F. and Hyland, K. (2001), ‘*Sugaring the pill: Praise and criticism in writ̂ en feedback*’. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185–212. Hyland, K. (2008). *Genre and academic writing in the disciplines*. *Language Teaching*. 41(4), 543–562
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge Applied linguistics.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback on second language students' writing*. *Language teaching*, 39(02), 83-101.

- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. Psychological Bulletin, Vol 119(2) p. 254-284.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Ladino, M. I. T., Gutiérrez, B. M. A., & Pérez, R. C. C. (2016). *Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías*. Universitas Psychologica, 15(4). p. 1-17.
- Lin, A. M. Y., & Ocampo, J. M. (2011). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Revista Educación y Pedagogía, 20(51), 11-23.
- MacIntyre, P.D. (1999). "Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers". En: D. J. YOUNG (ed.) *Affect in foreign language and second language learning*. Tennessee. McGraw-Hill College.
- MacIntyre, P.D. (1995). *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*. Modern Language Journal, 79, 90-99.
- MacIntyre, P.D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). *Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety*. Language Learning, 47 (2), 265-287.
- MacIntyre, P.D. and R.C. Gardner 1994 'The Subtle Effects of Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language'. *iMriuguage Learning* 44(2): 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1999). *Language anxiety: A review of the research for language teachers. Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, p. 24- 41.
- Manga, A. M. (2008). *Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Tono digital, 16(0) p. 3-4.
- Nunan, D., & Carter, R. (Eds.). (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Ernst Klett Sprachen.

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). *On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies*. *International journal of social research methodology*, 8(5), 375-387.
- Pizarro Chacón, G., & Josephy, D. (2011). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*.
- Sanhueza Jara, M. G., & Burdiles Fernández, G. A. (2012). *A diagnosis of the English communicative competence of a group of Chilean students: -Some common issues with their strategic profile*. *Folios*, (36), 97-113.
- Shang, H. F. (2013). *Factors associated with English as a foreign language university students writing anxiety*. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-12.
- Sommers, N. I. (2013). *Responding to student writers*. Bedford/st Martin's.
- Spielberger., Anton and Bedell 1976- Tobias 1985- MacIntyre and Gardner 1994; Onwuegbuzic, Bailey and Daley 2000 - Horwitz, Horwitz and Cope (1986)- (Lucas 1984; Phillips 1992; Price 1991) - (Cheng, Horwitz and Schallert 1999).
- Tobias, S. (1985). *Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity*. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). *Measurement of social-evaluative anxiety*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(4), 448 - 461.
- Young, D. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. EE.UU. McGraw-Hill.
- Young, J.D (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A practical Guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. New York: Mc Graw Hill.

ANEXOS

Anexo N° 1: Resultados QPT (*Quick Placement Test*) 2014, facilitados por la base de datos de la universidad en la que se realizó el estudio.

| Estudiante | Nivel | Puntaje |
|-------------------|--------------|----------------|
| E1 | 1 | 47 |
| E2 | 2 | 54 |
| E3 | 2 | 52 |
| E4 | 1 | 48 |
| E5 | 1 | 49 |
| E6 | 0,5 | 34 |
| E7 | 3 | 62 |
| E8 | 3 | 62 |
| E9 | 1 | 45 |
| E10 | 1 | 47 |
| E11 | 2 | 54 |
| E12 | 1 | 45 |
| E13 | 1 | 48 |
| E14 | 3 | 62 |
| E15 | 0,5 | 39 |
| E16 | 2 | 56 |
| E17 | 1 | 46 |
| E18 | 0,5 | 38 |
| E19 | 1 | 47 |
| E20 | 1 | 40 |
| E21 | 4 | 76 |
| E22 | 1 | 49 |
| E23 | 2 | 56 |
| E24 | 2 | 57 |
| E25 | 1 | 48 |
| E26 | 2 | 53 |
| E27 | 1 | 49 |

| |
|---|
| Resultados QPT se expresan en escala ALTE . |
| La escala ALTE está alineada con la escala del MCE |
| 0 = <i>Breakthrough</i> |
| 0.5= A1 |
| 1 = A2 |
| 2 = B1 |
| 3 = B2 |
| 4 = C1 |
| 5 = C2 |

Anexo N°2: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Foreign Language Classroom Anxiety Scale Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

2. I don't worry about making mistakes in language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

8. I am usually at ease during tests in my language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

17. I often feel like not going to my language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

18. I feel confident when I speak in foreign language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

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

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

Anexo N°3: Preguntas de Entrevista

La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile.

| | |
|---|--|
| | |
| <p>A continuación le presentaremos la entrevista personal selectiva que forma parte una investigación de seminario denominada: <i>“La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Educación media en Inglés de una universidad regional en Chile”</i>. El objetivo de este instrumento es recopilar información fidedigna respecto de los temas que se consultaran. La entrevista consta de siete preguntas, las cuales deben ser respondidas en español y para un mejor desarrollo de la investigación esta entrevista será grabada.</p> <p>P1: Durante el transcurso de la carrera universitaria. ¿Cuáles han sido tus trabajos escritos en inglés?</p> <p>P2: ¿Piensas que al resto de tus compañeros se les hace más fácil escribir inglés que a ti? si es así ¿Por qué?</p> <p>P3: ¿Por qué te preocupa cometer errores cuando escribes un trabajo en inglés?</p> <p>P4: ¿Por qué te preocupa que tu profesor o profesora no entienda lo que escribes en tus trabajos de inglés?</p> <p>P5: ¿Qué factores te hacen pensar o creer que podrías obtener una mala calificación en tu trabajo escrito en inglés?</p> <p>P6: Con respecto a las observaciones positivas y negativas de tu trabajo escrito ¿De qué manera podrían influir en la reescritura de tu ensayo?</p> <p>P7: ¿Crees que la ansiedad influye en tu desempeño de tus trabajos escritos en inglés? si es así ¿Por qué?</p> | |

Anexo N° 4: Rúbrica utilizada para la evaluación de los ensayos escritos

| Names: | Score: | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | 1-2 | 3-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 |
| Language | Language on the whole not comprehensible : high proportions of grammatical errors. Limited and inaccurate use of vocabulary. | Language not always comprehensible and lacks fluency: Frequent errors in simple grammatical structures. Basic and repetitive vocabulary | The language on the whole is comprehensible: Fairly correct use of basic grammar. Generally appropriate vocabulary | The language is mostly fluent. Reasonable degree of grammatical accuracy. Variety in the choice and use of vocabulary | The language is fluent. Accuracy and variety of appropriate grammatical structures. Varied and interesting use of vocabulary. |
| References | References are not present | References are not according to APA | References reflects incomplete knowledge of APA format | References are according to APA with minor violations. | References complete and according to APA |
| Purpose & Supporting Details | The paper doesn't compare or contrast, There is no supporting information | The paper compares or contrasts, but does not include both. There is no supporting information or support is incomplete. | The paper compares and contrasts items clearly, but the supporting information is incomplete. The paper may include information that is not relevant to the comparison. | The paper compares and contrasts items clearly, but the supporting information is general. The paper includes only the information relevant to the comparison | The paper compares and contrasts items clearly. The paper points to specific examples to illustrate the comparison. The paper includes only the information relevant to the comparison. |
| Message / argument | Ideas are not supported, elaborated or integrated. | There is little attempt to support and elaborate and integrate ideas | Some ideas are supported, elaborated and integrated effectively | Most ideas are supported, elaborated and integrated effectively | Ideas are supported, elaborated, and integrated effectively |

Anexo N°5 Ejemplo de Daly Miller Test

The Daly-Miller Test

Name: _____

E-mail address: _____

Select the response from 1 to 5 that best suits your feelings about the following statements.

Remember: There are no correct answers, only give your honest response to each item.

Thank you for your participation.

1 Strongly Agree - 2 Agree - 3 Uncertain - 4 Disagree - 5 Strongly Disagree

SA SDA

- | | |
|---|-----------|
| 1. I avoid writing. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 2. I have no fear of my writing's being evaluated. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 3. I look forward to writing down my ideas. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 4. I am afraid of writing essays when I know they will be evaluated. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 5. Taking a composition course is a very frightening experience.(+) | 1 2 3 4 5 |
| 6. Handing in a composition makes me feel good. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 7. My mind seems to go blank when I start to work on my composition. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 8. Expressing ideas through writing seems to be a waste of time.(+) | 1 2 3 4 5 |
| 9. I would enjoy submitting my writing to magazines for evaluation and publication. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 10. I like to write down my ideas. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 11. I feel confident in my ability to express my ideas clearly in writing. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 12. I like to have my friends read what I have written. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 13. I'm nervous about writing. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 14. People seem to enjoy what I write. (-) | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|---|-----------|
| 15. I enjoy writing. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 16. I never seem to be able to write down my ideas clearly. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 17. Writing is a lot of fun.(-) | 1 2 3 4 5 |
| 18. I expect to do poorly in composition classes even before I enter them. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 19. I like seeing my thoughts on paper. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 20. Discussing my writing with others is enjoyable. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 21. I have a terrible time organizing my ideas in a composition course. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 22. When I hand in a composition, I know I'm going to do poorly. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 23. It's easy for me to write good compositions. (-) | 1 2 3 4 5 |
| 24. I don't think I write as well as most other people. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 25. I don't like my compositions to be evaluated. (+) | 1 2 3 4 5 |
| 26. I'm not good at writing. (+) | 1 2 3 4 5 |

Anexo N°6: Adaptación En Español Del Cuestionario Foreign Language Classroom

Anxiety Scale (FLCAS)

- Version Original: Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Nombre del alumno: _____

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario se les pide ser lo más honestos posibles con sus respuestas dado que los resultados de esta investigación no serán evaluados, se utilizarán solo con fines investigativos y no serán expuestos a la comunidad con su identidad.

Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones que experimentan los alumnos y alumnas durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés y cuando deben utilizar este idioma de forma escrita. Por consiguiente, la tarea que deben realizar consiste en expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones (calificándola de 1 a 5), utilizando para ello la siguiente escala:

Su nombre o identidad no será utilizada en el procesamiento de datos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---------------------|-------|------------------|-----------------------------|
| Estoy totalmente desacuerdo | No estoy de acuerdo | No sé | Estoy de acuerdo | Estoy totalmente de acuerdo |

| N° | AFIRMACIÓN | CALIFICACIÓN |
|----|---|--------------|
| 1 | Nunca estoy completamente seguro de mí mismo(a) cuando hago un trabajo escrito en inglés. (+) | |
| 2 | No me preocupa cometer errores cuando escribo en inglés. (-) | |
| 3 | Me preocupa que el profesor de inglés no entienda lo que escribo. (+) | |
| 4 | Pienso que al resto de mis compañeros se les hace más fácil escribir en inglés que a mí. (+) | |
| 5 | Normalmente estoy a gusto cuando hago trabajos escritos en inglés. (-) | |
| 6 | Me pongo muy nervioso cuando tengo trabajos escritos en inglés y | |

| | | |
|----|---|--|
| | no me he preparado bien. (+) | |
| 7 | Me da vergüenza mostrar mis trabajos escritos en inglés a mis compañeros. (+) | |
| 8 | Me da vergüenza mostrar mis trabajos escritos en inglés a mis profesores. (+) | |
| 9 | Creo que no me pondría nervioso si le escribiera en inglés a una persona de nacionalidad inglesa. (-) | |
| 10 | Me preocupa no entender los comentarios escritos que mi profesora hace en mis trabajos. (+) | |
| 11 | Aunque haya leído los textos necesarios para escribir, me siento nervioso(a). (+) | |
| 12 | Me siento seguro(a) a la hora enfrentar una tarea de escritura en inglés. (-) | |
| 13 | Me desagrada que el profesor corrija cada error que cometo en mis escritos. (+) | |
| 14 | Me agrada que el profesor corrija cada error que cometo en mis escritos. (-) | |
| 15 | Me siento más nervioso(a) al escribir que al hablar en inglés. (+) | |
| 16 | Me pongo nervioso(a) mientras escribo en inglés en mi casa. (+) | |
| 17 | Me pongo nervioso(a) mientras escribo en inglés en clases. (+) | |
| 18 | Me estresa la cantidad de cosas que hay que aprender o preparar para poder escribir un texto en inglés. (+) | |
| 19 | Me pongo nervioso(a) cuando la profesora revisa mis trabajos escritos en inglés. (+) | |
| 20 | Prefiero trabajar en grupo al escribir trabajos en inglés. (+ -) | |
| 21 | Prefiero trabajar de manera individual al escribir trabajos en inglés. (+ -) | |
| 22 | Prefiero revisar mis trabajos escritos antes de entregarlos. (+) | |
| 23 | Prefiero no revisar mis trabajos escritos antes de entregarlos. (-) | |
| 24 | Considero importante presentar avances a la profesora de mis trabajos escritos. (+) | |
| 25 | Prefiero realizar mis trabajos escritos en clases. (+ -) | |
| 26 | Prefiero realizar mis trabajos escritos en casa. (+ -) | |
| 27 | Me asusta recibir una mala calificación en mi trabajo escrito en inglés. (+) | |
| 28 | Me asusta recibir muchas observaciones de parte de la profesora en mis trabajos escritos en inglés. (+) | |

| | | |
|-----------|--|--|
| 29 | Me agrada corregir mis errores en base a las observaciones de mi profesor(a). (-) | |
| 30 | Me agrada que mi profesor(a) haga comentarios positivos de mis trabajos escritos. (-) | |
| 31 | Me desagrada que mi profesor(a) haga solo comentarios negativos sobre mis trabajos escritos en inglés. (+) | |
| 32 | Me gusta saber en qué he fallado al momento de escribir en inglés. (-) | |
| 33 | Me gusta estar informado de la rúbrica de evaluación que mi profesor(a) utilizará para evaluarme. (-) | |
| 34 | Al momento de hacer un trabajo escrito en inglés, me baso en la rúbrica de evaluación. (-) | |
| 35 | Me estresa pensar en la nota que obtendré en mi trabajo escrito. (+) | |

Desde ya, muchas gracias por su valiosa colaboración.

Anexo N° 7: Ejemplo de Consentimiento Informado.


CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Camila Venegas Montecinos de RUT:

19.098.188-6, domiciliado(a) en

Concepción comuna de Concepción.

mediante el presente documento autorizo el uso de la información expresada en la entrevista realizada para la investigación denominada "La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía educación Media en Inglés de una universidad regional en Chile", realizada en Concepción, Región del Bío-Bío durante el primer semestre del 2016, para los fines que el entrevistador estime conveniente. En síntesis, acepto participar de la investigación voluntariamente como informante, no existiendo riesgo físico ni psicológico al hacerlo. Además, acepto la grabación de la entrevista y su uso en los términos antes mencionados, habiendo sido informado(a) que los contenidos de la entrevista serán manejados confidencialmente como resguardo a mi integridad.


Firma de autorización

Fecha: 20-06-2016

Lugar: UCSC, Concepción

Anexo N° 8: Ejemplo Transcripción de Entrevistas Orales

| La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés en estudiantes de tercer año de una carrera de pedagogía en educación media en inglés de una universidad regional de Chile. | | | |
|--|--|------------------|----------------|
| Transcripción De Entrevistas | | | |
| Nombre del Entrevistado: | E5 | Código: | C1 |
| Ocupación: | Estudiante de Pedagogía en educación media en Inglés | Género: | Femenino |
| Lugar de Entrevista: | Universidad Católica de la Santísima Concepción | Fecha: | 27 04 2016 |
| Entrevistador (E) : | N.O | Hora: | 08:15 a.m. |
| Auxiliar entrevista (AE): | O.A | Duración: | 5 min. 49 seg. |

| Transcripción | Código |
|---|--|
| E: ¡Ya! E1. | 001 |
| C1: Si. | 002 |
| E: Vamos a empezar con la entrevista, esta es una entrevista personal a un grupo seleccionado de estudiantes de tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación media en Inglés. Te comentamos, estimada estudiante a continuación le presentaremos la entrevista personal selectiva que forma parte una investigación de seminario denominada: <i>“La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Educación media en Inglés de una universidad regional en Chile”</i> . El objetivo de este instrumento es recopilar información fidedigna respecto de los temas que se consultaran. La entrevista consta de siete preguntas, las cuales deben ser respondidas en español y para un mejor desarrollo de la investigación esta entrevista será grabada. Por esto rogamos su mayor cooperación con respuestas concisas y sinceras. Le recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que solo buscamos su más honesta opinión al respecto. Ya, la pregunta número uno dice lo siguiente: <i>Durante el transcurso de la carrera universitaria.</i> | 003 004 005 006 007 008 009 010 011 012 013 014 015 016 017 |
| C1: ¡aha! | 018 |
| E: <i>¿Cuáles han sido tus trabajos escritos en inglés?</i> | 019 |
| C1: Trabajos escritos..., variados ensayos, <i>reaction papers</i> , ¡amm! autobiografías, | 020 |

| | |
|---|---|
| ¡emm! ¡Ay no!, (risa nerviosa) no me acuerdo , pero han sido como los más recientes, como el que lo, donde hemos puesto como más esfuerzo, porque no me acuerdo mucho (risa nerviosa) en primero y en segundo. | 021 022 023 |
| E: ¡Ah! claro. | 024 |
| C1: O sea en segundo sí, pero de primero no me acuerdo. | 025 |
| E: ¡Ya!, la pregunta número dos <i>¿Piensas que al resto de tus compañeros se les hace más fácil escribir inglés que a ti? si es así ¿Por qué?</i> | 026 027 |
| C1: Bueno, no sé si a todos, pero yo siento por ejemplo con mi grupito de amigos siento que si se le hace más fácil, por el mismo motivo es que yo soy como muy ansiosa y de repente soy ¡muy! insegura entonces como que miro los trabajos de los demás y siento que están así como súper bien (risa nerviosa) y el mío no tanto entonces de repente siento que sí, que sí que yo no..., no tengo o no soy tan buena escribiendo. | 028 029 030 031 032 033 |
| E: La pregunta número tres <i>¿Por qué te preocupa cometer errores cuando escribes un trabajo en inglés?</i> | 034 035 |
| C1: Mmm..., yo creo que es como parte como de mi personalidad, es como muy insegura entonces si me dicen algo malo de repente me urjo mucho. Otras veces como ya puedo, puedo mejorar, pero es como que depende (risa nerviosa) de mi estado anímico de repente es como, ya me pueden decir esto tuviste mal y digo ¡ah! ya como no me di cuenta o yo lo sabía pero aun así cometí el error y como que no pasa nada, pero..., eh, la semana pasada me paso que Matt no, no, se no nos dijo así como que estábamos súper mal nuestro nivel y es como que yo me urgí caleta y como que todavía estoy como con (risa nerviosa) con esa angustia porque me... me preocupo demasiado (risa nerviosa) pero no sé porque. | 036 037 038 039 040 041 042 043 044 |
| E: <i>¿Por qué te preocupa que tu profesor o profesora no entienda lo que escribes en tus trabajos de inglés?</i> | 045 046 |
| C1: Eh, porque quizás me está diciendo que no soy como lo suficientemente buena para estar en este nivel, entonces como, pucha si no me entiende estando ya acá, como que me urge más que no me entienda ahora a (risa nerviosa) que no me entienda como cuando estaba en primero entonces por eso. | 047 048 049 050 |
| E: Pregunta número cinco, <i>¿Qué factores te hacen pensar o creer que podrías obtener una mala calificación en tu trabajo escrito en inglés?</i> | 051 052 |
| C1: Mmm..., yo creo que como es parte también de mi inseguridad porque yo si estudio, me preocupo, pero es como la propia inseguridad (risa nerviosa) que yo tengo de mi misma, así como en todo , como que no me siento buena en speaking, en writing, como en nada, entonces es como (risa nerviosa) por eso como una inseguridad propia. | 053 054 055 056 057 |

| | |
|---|--|
| E1: La pregunta número seis dice: <i>Con respecto a las observaciones positivas y negativas de tu trabajo escrito ¿De qué manera podrían influir en la reescritura de tu ensayo?</i> | 058 059 060 |
| C1: O sea..., influyen mucho. Porque por ejemplo ahora estábamos escribiendo nuestros unos <i>comparative essays</i> y lo hicimos en pareja y no tuvimos como muchos errores, entonces eso es como igual que te motiva caleta, pero el..., de repente uno como que no es muy seguro en cómo solucionar esos errores, entonces como que [¿?] creo que es como súper motivante el saber en qué te equivocaste y el saber cómo enfrentar eso, entonces...., | 061 062 063 064 065 066 |
| E: Ya, y la última pregunta: <i>¿Crees que la ansiedad influye en tu desempeño de tus trabajos escritos en inglés? si es así ¿Por qué?</i> | 067 068 |
| C1: Sí, yo creo que sí. De repente como que no me siento preparada como para escribir sobre un tema y puedo estar como muy ¡nerviosa! entonces eso como que me lleva a limitar mí, mi desempeño, o sea como que no me acuerdo de palabras como súper importantes que tenía que incluir, eh, como vocabulario más, más elevado y después como cuando uno se va a la casa, así como mirando los arbolitos como que dice como ¡pero porque no se me ocurrió esto! entonces como, yo creo [que algo es así]. | 069 070 071 072 073 074 075 |
| E: O sea realmente influye la ansiedad. | 076 |
| C1: Creo que sí, para mí sí. Porque me pongo demasiado nerviosa y es como cuando uno está relajado de repente en su casa es como que se te ocurren como cosas geniales. | 077 078 079 |
| E: Claro. | 080 |
| C1: Y cuando estay nervioso ¡no! como que te limitas tu solo. | 081 |
| E: Entonces en este sentido la ansiedad influiría de una manera negativa. | 082 |
| C1: Creo que sí, para mí sí. | 083 |
| E: Ya pues, muchas gracias por tu cooperación. | 084 |
| C1: De nada chiquillos. | 085 |
| E: En esta entrevista. | 086 |
| AE: Gracias. | 087 |

Anexo N° 9: Versión completa de la Tabla IV.11: Resultados en relación al nivel de ansiedad, puntaje según categoría y notas primer ensayo.

| Pareja | Estudiante | Nivel de Ansiedad | Language (10) | References (10) | Purpose and Supporting (10) | Message / Argument (10) | Puntaje Total (40) | Nota 1 |
|---------------|-------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------|
| P1 | E20 - E10 | 3.5-3.1 | 4 | 6 | 7 | 7 | 24 | 4.0 |
| P2 | E12 - E18 | 3.3-3.3 | 3 | 5 | 7 | 6 | 21 | 3.6 |
| P3 | E27-E6 | 3.1- 3.0 | 6 | 4 | 7 | 7 | 24 | 4.0 |
| P4* | E13 | 3.2 | 6 | 3 | 5 | 4 | 18 | 3.3 |
| P5* | E22 | 3.3 | 4 | 5 | 6 | 4 | 19 | 3.4 |
| P6* | E15 | 3.0 | - | - | - | - | - | 1.0 |
| P7 | E8-E9 | 3.0-3.0 | 6 | 3 | 2 | 2 | 13 | 2.6 |
| P8 | E24-E23 | 3.4-2.5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 26 | 4.4 |
| P9 | E25-E14 | 3.0-3.5 | 7 | 8 | 7 | 8 | 30 | 5.1 |
| P10* | E3 | 3.0 | - | - | - | - | - | 1.0 |
| P11 | E16-E17 | 2.7-3.0 | 6 | 6 | 6.5 | 7 | 25.5 | 4.3 |
| P12 | E26-E2 | 3.0-3.0 | 8 | 7 | 8 | 8 | 31 | 5.3 |
| P13 | E1-E4 | 3.0-3.0 | 3 | 5 | 6 | 6 | 20 | 3.5 |
| P14 | E11-E21 | 3.5-3.0 | 8 | 7 | 8 | 8 | 31 | 5.3 |
| P15 | E5-E19 | 4.0-3.5 | 9 | 7 | 8.5 | 9 | 33.5 | 5.8 |
| P16* | E7 | 3.0 | 8 | 7 | 9 | 9 | 33 | 5.7 |

* Estudiantes que trabajaron de forma individual P4, P5, P6, P10, P16.

* Estudiantes evaluados con nota mínima por plagio P6, P10.

Anexo N°10: Puntaje según categoría y notas Segundo Ensayo

| Pareja | Estudiante | Language (10) | References (10) | Purpose and Supporting (10) | Message / Argument (10) | Puntaje Total (40) | Nota 2 |
|--------|------------|---------------|-----------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------|------------|
| P1 | E20 –E10 | 6.5 | 7 | 8 | 7.5 | 29 | 4.9 |
| P2 | E12 –E18 | 8 | 7 | 7 | 6 | 28 | 4.8 |
| P3 | E27-E6 | 8 | 7 | 7 | 7.5 | 29.5 | 5.0 |
| P4* | E13 | 8 | 6 | 7 | 7 | 28 | 4.8 |
| P5* | E22 | 7 | 6 | 6 | 5 | 24 | 4.0 |
| P6* | E15 | - | - | - | - | - | 1.0 |
| P7 | E8-E9 | 9 | 7 | 6.5 | 7 | 29.5 | 5.0 |
| P8* | E24-E23 | - | - | - | - | - | N.M 4.4 |
| P9 | E25-E14 | 9.5 | 8 | 8.5 | 8.5 | 34.5 | 6.0 |
| P10* | E3 | | | | | | 1 |
| P11 | E16-E17 | 7 | 7 | 8 | 8 | 30 | 5.1 |
| P12 | E26-E2 | 7.5 | 9 | 7.5 | 8.5 | 32.5 | 5.6 |
| P13 | E1-E4 | 6.5 | 5 | 6 | 6 | 23.5 | 3.9 |
| P14 | E11-E21 | 9 | 9 | 8 | 9 | 35 | 6.1 |
| P15 | E5-E19 | 9 | 9 | 8 | 9 | 35 | 6.1 |
| P16* | E7 | 9 | 9 | 8 | 9 | 35 | 6.1 |

* Estudiantes que trabajaron de forma individual P4, P5, P6, P10, P16.

* Estudiantes evaluados con nota mínima por plagio P6, P10.

* N.M : Estudiantes que No Modificaron el ensayo, manteniendo la nota del primer ensayo.