

Ansiedad hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en el nivel de posgrado

Willelmira Castillejos-López

► **To cite this version:**

Willelmira Castillejos-López. Ansiedad hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en el nivel de posgrado. [reportType_6] Universidad Autónoma Chapingo. 2020. halshs-02518009

HAL Id: halshs-02518009

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02518009>

Submitted on 24 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ansiedad hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en el nivel de posgrado

Willelmira Castillejos López
Universidad Autónoma Chapingo
williecastillejos@hotmail.com

BIODATA

Willelmira Castillejos López

Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo. Licenciatura en lenguas inglesa y francesa por la Universidad Veracruzana (México), Maestría en Lingüística por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) y Doctorado en Lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Sus áreas de interés se centran en las actitudes de hablantes monolingües y bilingües hacia variedades propias y ajenas, particularmente en escenarios de contacto lingüístico. Asimismo, ha trabajado en el ámbito educativo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, de lo que extrae también una importante experiencia docente y de investigación.

RESUMEN

Debido a su posición principal en el ámbito de la ciencia, el idioma inglés se ha convertido en un medio de instrucción incluso en los programas de posgrado de países donde no es lengua nativa. La tarea de lectura constante en una L2 puede generar sentimientos de ansiedad cuando existen dificultades para la comprensión de los contenidos. En este trabajo se presentan los resultados de un cuestionario de detección de ansiedad (Saito, Garza & Horwitz, 1999; Zoghi, 2012) aplicado a 54 estudiantes de posgrado en una institución universitaria mexicana (Universidad Autónoma Chapingo). Se utilizó una escala Likert en cinco grados de conformidad y en tres categorías temáticas relacionadas con la ansiedad (afectiva, lingüística, comprometedor por la dificultad de la tarea). Los hallazgos reflejan una tendencia hacia las dificultades lingüísticas como la principal causa de ansiedad así como una correlación negativa entre el nivel de idioma del informante y el índice de ansiedad.

Palabras clave: ansiedad, inglés como medio de instrucción, lectura, lengua extranjera.

ABSTRACT

Because of its leading position in the field of science, the English language has become a medium of instruction even in postgraduate programs in countries where it is not the native language. The task of constant reading in an L2 can generate feelings of anxiety when there are difficulties in understanding the contents. This paper presents the results of an anxiety detection questionnaire (Saito, Garza & Horwitz, 1999; Zoghi, 2012) applied to 54 graduate students at a Mexican university (Universidad Autónoma Chapingo). A Likert scale was used in five degrees of conformity and in three thematic categories related to anxiety (affective, linguistic, post-reading task). The findings reflect a trend towards linguistic difficulties as the main cause of anxiety as well as a negative correlation between the language level of the informant and the anxiety index.

Keywords: anxiety, English as a medium of instruction, reading, foreign language.

Introducción

Dada la importancia científica del idioma inglés a nivel mundial, los programas de posgrado de las universidades no anglófonas incluyen entre sus requisitos de admisión el dominio de esa lengua extranjera. Esto se hace con el propósito de que los estudiantes utilicen durante su trayectoria formativa materiales auténticos del discurso de la ciencia en inglés como lengua extranjera (ILE). De ese modo, el ILE se convierte en un medio de instrucción dentro de los programas de posgrado, que coadyuva a la realización de tareas propias de ese nivel de estudios (por ejemplo, la redacción de ensayos y la exposición oral de temas) y a la discusión de los contenidos de los escritos académicos, la cual normalmente no se da en inglés sino en español, en el caso del posgrado latinoamericano.

Cuando los estudiantes abordan textos en una lengua ajena a la propia, se pueden generar sentimientos de ansiedad hacia la lectura en lengua extranjera (Saito, Horwitz & Garza, 1999; Sellers, 2000; Al-Shboul, Ahmad, Nordin, & Rahman, 2013; Joo & Damron, 2015). En el caso del posgrado, este sentimiento puede ocurrir cuando las lecturas en inglés constituyen un material de instrucción a partir del cual se pueden rendir ciertos productos académicos. La ansiedad hacia una lengua extranjera ha sido ampliamente estudiada en el contexto de las habilidades específicas del idioma. En comprensión auditiva: Vogely, 1999; Kim, 2000; Elkhafaifi, 2005; Briceño y Pérez, 2006; Capand & Karaca, 2012. En escritura: Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; Cheng, 2002; Vanegas y Terán, 2007. En expresión oral: Mak, 2011; Suleimenova, 2013; Öztürk, G. (2009). Precisando el nivel de educación, los estudios de Arnaiz-Castro & Guillén (2013), Casado & Dereshiwsky (2001), Tavacioglu et al (2012) y Karabiyik & Özcan (2017) han reflejado suficiente evidencia de que la ansiedad

está presente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel universitario.

Por ser ese nivel educativo uno de mayor autonomía en cuanto a la gestión de los propios aprendizajes, se consideraría que quienes cursan la educación superior no serían susceptibles a sentimientos de ansiedad al utilizar una lengua extranjera (LE). Krashen (1988) considera que los aprendientes adultos de LE son capaces de realizar operaciones lingüísticas más formales al estar más conscientes de la gramática y de sus reglas. No obstante, hay estudios que sugieren que las competencias más importantes en el desarrollo lingüístico de adultos son de tipo semántico, más que fonémico (Roselli et al, 2014), esto debido a las características propias del aprendizaje en adultos, basadas en su reservorio de experiencias. Knowles (1984) subraya que, a diferencia de los niños, los aprendientes adultos se responsabilizan de su propio aprendizaje (autoconcepto); también, se orientan a la realización de tareas y al beneficio que resultará de ellas, en particular si habrá una aplicación inmediata del aprendizaje.

En el posgrado de universidades de habla hispana, el objetivo de comprender los contenidos que serán útiles para el desarrollo de un proyecto de investigación obliga a la lectura de textos académicos en inglés. Normalmente, esta tarea se asigna a los estudiantes en la idea de que ellos se responsabilizarán de comprender los textos y dándose por hecho que su competencia en ILE es suficiente para llevar a buen fin la tarea. Como la realidad de los niveles de ILE en América Latina no es alentadora (Cronquist y Fiszbein, 2017), la ansiedad hacia la lectura en inglés (ALI) en los estudiantes de posgrado es un tema pendiente de abordar en Lingüística Aplicada. Ante el hecho de que los estudiantes de posgrado abordan en una lengua distinta a la propia contenidos de la ciencia que coadyuvarán a su formación, es importante conocer los niveles de ansiedad que genera el abordaje frecuente de textos en ILE.

Casas (2018) señala que las motivaciones de los estudiantes universitarios hacia los textos en ILE no corresponden al aprendizaje formal de dicha lengua y que sus estrategias para comprenderlos no son adecuadas, pues recurren a la consecución de versiones literales en español, con la ayuda de diccionarios bilingües o de programas virtuales de traducción. Estas medidas se convierten en soluciones emergentes e, innegablemente, prácticas, pero que no conducen a un aprendizaje eficaz de la LE. Podría pensarse que los estudiantes con mayor nivel de ILE no manifestarían tanta ansiedad como aquellos con menor nivel, y que serían estos últimos quienes recurrirían a las prácticas emergentes mencionadas en este mismo párrafo. Brantmeier (2005) encontró que estudiantes con mayor nivel de español como lengua extranjera manifestaban menores síntomas de ansiedad. No obstante, hay estudios que sugieren que la ansiedad puede ser mayor incluso en aquellos con mayor nivel del idioma meta (Kitano, 2001; Ewald, 2007; Marcos-Llinás & Juan-Garau, 2009).

Así, se han enfrentado posiciones respecto de que la ansiedad hacia un idioma extranjero (AIE) puede ser resultado de menores aptitudes por parte de los aprendientes, quienes al no contar con las habilidades suficientes para aprenderla, manifiestan síntomas de ansiedad (Sparks, Ganschow & Javorsky, 2000); en contraparte, hay investigadores que defienden la idea de que la AIE es un fenómeno independiente de las habilidades que puedan tenerse en la lengua (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Horwitz, 2000; McIntyre, 1995a, 1995b) y que como concepto, la AIE puede afectar no sólo al aprendiente, sino el proceso mismo de aprendizaje de la LE (Luo, 2013).

La definición más aceptada y presente en las distintas investigaciones sobre AIE es la que encontramos en el trabajo pionero de Horwitz et al. (1986):

Un complejo diferenciado de percepciones propias, creencias, conductas y sentimientos relacionado con lo que ocurre en el aula de lengua extranjera, y que tiene que ver específicamente con el proceso de aprendizaje de dicha lengua (p. 128, mi traducción)

Para complementar el significado, vale la pena aludir a la Psicología, donde el término ansiedad es de gran importancia y ha sido ampliamente discutido. Sierra, Ortega & Zubeidat (2003) lo explican a partir de Suárez Richards (1995) como un concepto paralelo a la angustia y llamándoles "estados psicológicos displacenteros acompañados de síntomas fisiológicos de manera frecuente, describiéndose como expectación penosa o desasosiego ante un peligro impreciso" (p. 13).

Si de por sí el nivel de posgrado supone una carga académica desafiante para los estudiantes, se considera aquí que la ansiedad juega un papel importante a la hora de que los estudiantes tienen que abordar textos en inglés. De esta manera, este trabajo concentra su atención en la ALI. Saito et al. (1999) se enfocaron en la habilidad lectora para identificar síntomas de ansiedad entre aprendientes de LE, encontrando como causas el hecho de que la lengua meta se encuentre en un código ajeno y el que los textos reflejen una cultura ajena a la del aprendiente. Al-Shboul et al. (2013), por su parte, refieren que la ansiedad de hablantes árabes respecto de la lectura en ILE obedece tanto a características del texto (vocabulario desconocido, tema desconocido y cultura ajena), como a factores personales (temor a equivocarse y presión por la imagen social que puede resultar al leer). Otros autores que identifican la ALI como un tipo especial de ansiedad, distinta de la AIE son Sellers (2000), Kuru-Gonen (2009), Shariati y Bordbar (2009), Jalongo y Hirsh (2010), y Wu (2011).

En cuanto al modo en que se ha venido midiendo la ALI, el instrumento más utilizado por numerosas investigaciones (Wu, 2011; Zhao, Guo & Dynia, 2013; Marzec-Stawiarska, 2013; Zhang & Kim, 2014; Joo & Damron, 2015 y Zhou, 2017, a manera de ilustración) es la FLRAS (Foreign Language Reading Anxiety

Scale), diseñado por Saito et al. (1999). La medida FLRAS consiste en 20 enunciados acerca de los cuales los informantes (angloparlantes nativos) darán su opinión, mediante una escala tipo Likert, sobre cómo se sienten al enfrentar textos en francés, ruso y japonés. La FLRAS explora cuestiones afectivas, lingüísticas y culturales en esos tres idiomas. Sobre este último aspecto, Saito y sus colegas (1999) encontraron que independientemente de la comprensión del código, la ansiedad puede presentarse en los estudiantes cuando no establecen significados debido a las diferencias culturales.

La confiabilidad y validez de la FLRAS está comprobada gracias a los estudios mencionados; no obstante, existe otro instrumento que exhibe también grados de precisión estadística aceptables. Se trata del EFLRAI (English as a Foreign Language Reading Anxiety Inventory, por sus siglas en inglés), diseñado por Masoud Zoghi (2012) y que, como su denominación lo refiere, indaga sobre la ansiedad de hablantes cuyo inglés es lengua extranjera. El escenario de aplicación de la EFLRAI fue universitario.

Aunque son variados los contextos y variadas las causas que han resultado de la aplicación del FLRAS para explicar la ALI, no he encontrado algún estudio que ponga de relieve al posgrado como nivel de estudio interesante para identificar factores causantes de ansiedad ante la tarea frecuente e ineludible de abordaje de textos en inglés por parte de quienes se encuentran en ese nivel educativo. En ese sentido, este trabajo pretende interrumpir ese vacío. De la misma forma, la mayoría de los estudios sobre ALI se refieren a un contexto dentro del salón de clase, mientras que el que aquí se presenta tiene que ver con la ALI fuera de ese espacio, pues se refiere a los síntomas de ansiedad que pudieran generarse como consecuencia de la asignación de tareas en el posgrado utilizando como medio de instrucción las lecturas en inglés.

Ante la tendencia global que considera el inglés como medio de instrucción en los escenarios educativos (Galloway et al, 2017), es necesario advertir sobre factores afectivos que pudieran incidir en el desempeño académico de los educandos.

Propósito de este estudio

Este trabajo indaga sobre factores detonantes de ansiedad ante las lecturas en inglés en estudiantes de posgrado de una universidad especializada en Agronomía. Analiza dichos factores en tres frentes: aspectos afectivos o actitudinales, aspectos relativos al texto en inglés y aspectos derivados de las tareas que se desprenden de la lectura en inglés. Los tres aspectos se correlacionan con el nivel expresado de manera autónoma por los propios informantes en torno a tres categorías: *básico*, *intermedio* y *avanzado*. Se trata de saber cómo se sienten los estudiantes ante una tarea común en este nivel de estudios y ante la tendencia global de utilizar el inglés como medio de instrucción

para conseguir objetivos académicos, principalmente relacionados con la investigación en diversas áreas científicas. Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se utilizaron instrumentos cuya confiabilidad y cuya validez han sido probadas, pero se integró un sector de análisis de lo que ocurre con la ansiedad en el nivel de posgrado. En ese sentido, un propósito de este trabajo fue también ofrecer un instrumento para medir la ALI en un estrato específico de la trayectoria educativa que supone una mayor madurez cognitiva: el posgrado.

Preguntas de investigación

¿Cómo se sienten los estudiantes de posgrado ante la tarea de leer textos en inglés como parte de su formación?

¿En qué medida el nivel de competencia (básico, intermedio, avanzado) que ellos expresan tener está relacionado con la ansiedad?

¿Cuáles son las causas que producen la ansiedad hacia la lectura en inglés como lengua extranjera desde la óptica de las actitudes en general, las dificultades lingüísticas y las tareas que se derivan de dicha lectura?

Método

En este estudio no experimental se recogieron datos en un momento único, por lo que se trata de una investigación transeccional o transversal. La práctica de campo involucró la aplicación de la encuesta en los espacios académicos de trabajo de los participantes, principalmente salón de clases, pero también cubículos y biblioteca. Algunas respuestas se obtuvieron también mediante correo electrónico.

Participantes

Se consideró una muestra estadística aleatoria de 57 estudiantes pertenecientes a diferentes programas de posgrado en la Universidad Autónoma Chapingo (México), una institución especializada en Agronomía. No obstante, se descartaron tres estudiantes debido a que omitieron responder algunos rubros de la encuesta, por lo que el total considerado en los datos fue de 54 participantes, cuya edad promedio fue de 29.72 años. La matrícula total actual de estudiantes de posgrado en la institución escenario del estudio es de 619 estudiantes, quienes reciben clases en español, pero utilizan lecturas en inglés como medio de instrucción en algunas asignaturas. Los datos relativos a género, pertenencia de programa de posgrado y nivel de inglés que los propios informantes reportaron tener se presentan en el Cuadro 1.

Respecto de la autoconsideración del nivel por parte de los encuestados, se tomó la decisión de no aplicar una evaluación que ubicara a los estudiantes en alguno de los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, muy comúnmente utilizado hoy en día en instituciones a nivel mundial. La razón de lo anterior es porque se considera que a partir de una posición individual del nivel de competencia de una lengua extranjera se comienza a internalizar en los aspectos actitudinales de quien responderá ciertas aseveraciones relacionadas con dicha competencia. En otras palabras, quien se autocalifica como con cierto nivel de dominio de una lengua está reflejando de entrada un factor que podemos relacionar con la actitud de ansiedad.

Por otra parte, a la pregunta expresa sobre si realizaban lecturas en inglés como parte de las tareas del posgrado, 52 contestaron que sí, una persona dijo que ocasionalmente y otra que algunas veces.

Cuadro 1. Características de los participantes

Variable	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
SEXO	F	31	57.41
	M	23	42.60
PROGRAMA*	BIOT-AGRI	1	1.85
	CIE-AGROALI	5	9.26
	CIE-FOREST	1	1.85
	DES-RUR	10	18.52
	EDUC-AGR	4	7.41
	IAUIA	9	16.67
	INNO-GAN	6	11.11
	PROT-VEG	18	33.33
NIVEL (descripción propia)	AVANZADO	2	3.70
	BÁSICO	28	51.85
	INTERMEDIO	24	44.44

*En orden de aparición, los acrónimos de los programas de posgrado corresponden a estos nombres: Biotecnología Agrícola, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias Forestales, Desarrollo Rural Regional, Educación Agrícola, Uso Integral del Agua, Innovación Ganadera y Protección Vegetal

Instrumento

Para saber si los estudiantes de posgrado experimentaban ansiedad ante la tarea de leer textos en ILE, se aplicó un cuestionario de 20 preguntas (ver anexo), cuyas respuestas se ubicaron en una escala de Likert con cinco grados de

conformidad. Se considera que las cinco opciones de respuesta por pregunta permiten que el encuestado matice adecuadamente su opinión.

Entre las escalas que se revisaron para medir la ALI, se encontró que el instrumento utilizado por Saito, Garza & Horwitz (1999), es decir, la FLRAS (Foreign Language Reading Anxiety Scale), y el utilizado por Zoghi (2012), es decir, la EFLRAI (English as a Foreign Language Reading Anxiety Inventory), se ajustaban a los objetivos de la presente investigación. De ese modo, las preguntas 1 a 6, la 10 y la 12 fueron elaboradas a partir de la FLRAS y se refieren a la actitud potencial de ansiedad que pueden experimentar los estudiantes ante la lectura en una LE. Las otras preguntas de la FLRAS no se incluyeron debido a que se refieren a la simbología propia de un sistema lingüístico notablemente diferente (por ejemplo, ruso o japonés), a actitudes en el aula y a la relación de la lectura con la oralidad, cuestiones que no se exploran en este trabajo.

Las preguntas 7 a la 9, la 11 y la 13 fueron tomadas de la EFLRAI y se consideraron apropiadas para este estudio porque corresponden a un contexto universitario con hablantes de ILE. El resto de las preguntas (14 a la 20) fue de diseño propio y se refieren a las tareas relacionadas con la actividad lectora en ILE en el posgrado. En la idea de identificar los factores causantes de ALI y su correspondencia con las tareas del posgrado, en el caso donde el inglés sea el medio de instrucción, se establecieron tres categorías (Fig. 1) de ansiedad reflejadas en el cuestionario de la siguiente manera:

- Ansiedad relacionada con habilidades y actitudes del lector de ILE (preguntas 1 a 6)
- Ansiedad relacionada con aspectos lingüísticos (preguntas 7 a 13)
- Ansiedad relacionada con la tarea lectora en ILE (preguntas 14 a 20)

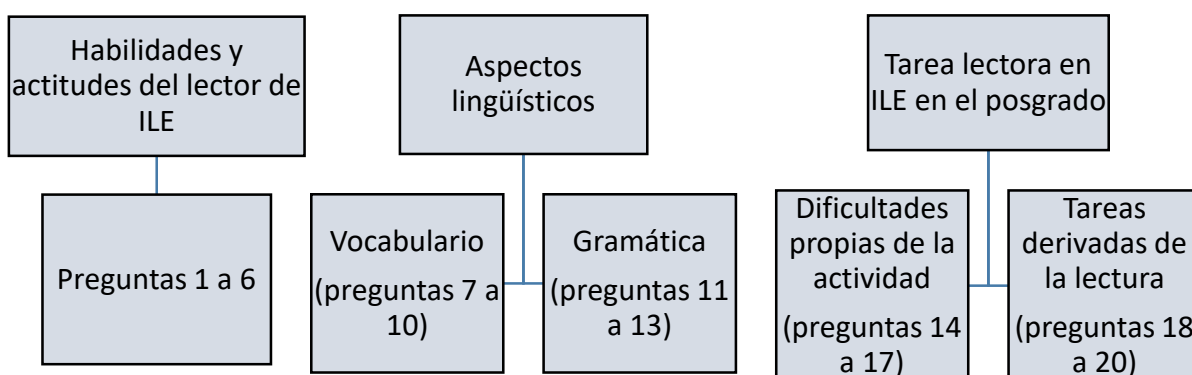


Fig. 1 Componentes del cuestionario para medir la ALI en el posgrado

Debido a la inclusión de un segmento nuevo en el cuestionario, el de la tarea lectora en ILE en el posgrado, se piloteó la versión inicial del cuestionario a un grupo de 28 estudiantes de la misma universidad, con la finalidad de identificar puntos repetitivos, expresiones poco inteligibles de responder, o cualquier otro tipo de dificultad. Una vez validado, el cuestionario se definió como aparece en el apéndice con las adaptaciones de los cuestionarios de Saito et al (1999) y Zoghi (2012).

Resultados

¿Cómo se sienten los estudiantes de posgrado ante la tarea de leer textos en inglés como parte de su formación?

Cuando las calificaciones de promedios son altas, se considera que los estudiantes expresan ansiedad respecto a la actividad evaluada. En el caso del rubro actitudinal (enunciados 1 a 6), la calificación máxima que se podía obtener era 30, debido a que eran seis aseveraciones y una puntuación máxima de cinco¹. En el caso de los aspectos lingüísticos, la calificación máxima podía ser de 35 y en la ansiedad derivada de la tarea de lectura la calificación máxima podía ser de 35 también. En la ansiedad general, que es el promedio de las tres actitudes, la calificación máxima que se podía obtener era 100 (20 aseveraciones y una calificación en la escala Likert de cinco). La mayoría de las actitudes se ubicó en un punto medio; sin embargo, la actitud de ansiedad ante aspectos lingüísticos obtuvo un promedio más alto (Cuadro 2), lo que indica que las dificultades propias del código, como el vocabulario y la estructura gramatical, detonan mayor actitud de ansiedad a la hora de enfrentar las lecturas académicas en inglés.

Cuadro 2. Promedios y desviaciones estándares de las calificaciones de los tipos de ansiedad hacia la lectura en inglés

Categoría	Promedio	Desviación estándar
Aspecto habilidades-actitudes	17.93	4.94
Aspecto lingüístico	23.96	6.20
Tarea lectora	18.04	5.82
Ansiedad general	59.93	14.14

¹ En el bloque actitudinal, las aseveraciones 5 y 6 tuvieron la valoración de 5 en “Estoy totalmente de acuerdo”, mientras que las cuatro primeras tuvieron esa valoración en “Estoy totalmente de acuerdo”, dada la respuesta esperada en relación con la existencia de ansiedad. La aseveración 15, sobre tareas derivadas de la lectura en inglés, también tuvo una valoración inversa.

La comparación de medias indicó que los estudiantes que consideraron tener nivel básico, de acuerdo con su propia opinión, presentaron mayor nivel de ansiedad como actitud general y en particular en los aspectos lingüísticos. Es importante considerar la desviación estándar, ya que estas son altas principalmente en los niveles avanzados e intermedio; una de las causas puede ser el número de muestra de cada nivel.

Cuadro 3. Comparación de medias - ANOVA unidireccional.

Nivel de inglés	Actitud de ansiedad general
Básico	65.89 a ^z ± 11.80
Intermedio	54.42 b ± 13.76
Avanzado	42.50 b ± 12.02

^z Medias con la misma letra son estadísticamente iguales ($p \leq 0.05$).

¿En qué medida el nivel de competencia (básico, intermedio, avanzado) que ellos expresan tener está relacionado con la ansiedad?

La actitud de ansiedad presentó coeficientes de correlación de Pearson significativos en las tres categorías evaluadas y en la actitud de ansiedad general. Los resultados de los coeficientes, al ser negativos, indican que la ansiedad aumenta cuando el nivel de inglés es menor, y disminuye cuando el nivel de inglés es mayor.

Cuadro 4. Correlación entre el nivel de inglés y las categorías de ansiedad hacia la lectura en inglés.

Categoría	Coefficiente de correlación	Probabilidad
Aspecto habilidades-actitudes	-0.498	≤ 0.001
Aspecto lingüístico	-0.318	0.019
Tarea lectora	-0.378	0.005
Ansiedad general	-0.469	≤ 0.001

En la regresión, solo la interacción y el factor *nivel básico* fueron significativos; comprobándose lo anterior debido a que el coeficiente β es positivo, se indicó que cuando un alumno de posgrado se autoconsidera como de nivel básico en el manejo del idioma inglés, la actitud de ansiedad aumenta. Por otra parte, la regresión fue significativa, con un coeficiente de correlación de 0.485. Por ser un estudio social el coeficiente de correlación es aceptable.

Cuadro 5. Resultados de la regresión lineal múltiple del nivel de inglés y la ansiedad hacia la lectura en inglés.

Factores	Coefficiente β	Pr > t	Regresión
Intersección	15.462	< 0.0001	R = 0.485
Nivel-avanzado	0.000		F = 15.976
Nivel-básico	1.189	≤ 0.001	<i>g.l.</i> = 1, 52
Nivel-intermedio	0.000		$p \leq 0.001$

¿Cuáles son las causas que producen la ansiedad hacia la lectura en inglés como lengua extranjera desde la óptica de las actitudes en general, las dificultades lingüísticas y las tareas que se derivan de dicha lectura?

Se utilizaron medias de jerarquización en una escala de 1 a 20, por ser el número de aseveraciones del cuestionario. Las que presentaron las medias de rangos más altos fueron las que obtuvieron mayor nivel de ansiedad. Se trató de los enunciados relacionados con aspectos lingüísticos con la actitud de ansiedad. De este modo, la aseveración "Me incomoda no estar seguro de que comprendo lo que leo en inglés" obtuvo una media de 15.29, como la más alta entre los 20 enunciados. En orden decreciente, siguieron tres de orden lingüístico: "Me incomoda no poder interpretar el significado de palabras desconocidas en un texto en inglés" (14.47), "Me molesta no recordar el significado de una palabra que ya he visto antes" (13.77), "Me confunde que una palabra que ya conozco tenga un significado distinto en la oración" (13.69). Las aseveraciones sucesivas tenían que ver principalmente con aspectos lingüísticos, en primer lugar, y con la actitud de ansiedad, en segundo.

En un ejercicio donde resulta que sí hay un índice de ansiedad general de casi 60 por ciento, es relevante identificar las causas que la producen. En este estudio, que separa los aspectos de tipo afectivo, los lingüísticos y los de las tareas que se desprenden de la lectura en ILE, se determina que los factores relacionados con el código ajeno son los que más propician la actitud de ansiedad. El desconocimiento del vocabulario y de la estructura gramatical propicia mayor descontento emocional que la propia tarea que haya que realizar a partir de una lectura en ILE. Se trata el posgrado de un nivel de estudios en donde la interiorización de elementos útiles para el desarrollo del metalenguaje contribuye al mejor entendimiento del discurso de las disciplinas. Los estudiantes podrían identificar así que una comprensión del discurso en términos estructurales podría ayudar a cumplir posteriormente la comprensión del discurso en términos de su función, es decir, aquella que abona a la significación

del mensaje. En ese sentido, la Hipótesis de las Diferencias en la Codificación Lingüística (Ganschow, Sparks y Javorsky, 1998) parece ajustarse a los resultados aquí encontrados.

En cuanto al nivel de competencia (autodeterminado) y su relación con la ansiedad, podemos comparar los resultados con los de Brantmeier (2005), al decir que a mayor nivel de idioma, menor el nivel de ansiedad, lo cual involucra también una relación con los factores de orden lingüístico, ya manifestados como la principal causa de ansiedad en el tipo de estudiantes observados.

Una reflexión obligada resulta por lo tanto sobre la importancia de la enseñanza de los aspectos estructurales en el nivel de posgrado. El enfoque actual, que promueve el sentido comunicativo del aprendizaje de las lenguas, tendría que revalorar las prácticas de enseñanza de la gramática en pos del desarrollo de habilidades metalingüísticas para ayudar a la configuración de mensajes significativos. Al menos en la lectura de textos académicos, esa orientación puede ayudar mucho.

Conclusión

Se pueden derivar dos conclusiones generales de este trabajo, así como algunos puntos de perspectiva.

En primer lugar, señalar que existe una ansiedad no demasiado generalizada (59.99; SD: 14.14) pero sí importante en estudiantes de posgrado cuando abordan textos en inglés como parte de las lecturas que constituyen un medio de instrucción y que dicha ansiedad ocurre mayormente en quienes consideran no contar con bases sólidas en el conocimiento del idioma extranjero. Manifestar que se cuenta con un nivel incipiente de ILE parece también conducir a la segunda conclusión, en el sentido de que los factores propios del código, más allá del aspecto emotivo de la ansiedad y de las dificultades de enfrentar alguna tarea (derivada de la lectura) en el aula, son los que participan mayormente en la expresión de síntomas de ansiedad, particularmente el desconocimiento del vocabulario y de la sintaxis del ILE.

El hecho de que los resultados del ejercicio aquí presentado se haya aplicado en el nivel de posgrado traduce también la importancia del análisis estructural del discurso en un momento en que los aprendientes tienen mayores posibilidades de desarrollo de un metalenguaje promotor de un mejor desempeño en la cognición, por tanto, de arribar más fácilmente a mensajes significativos relativos al discurso académico.

Es probable que la actitud de ansiedad se refleje también hacia el aspecto del código extranjero debido a que al llegar los estudiantes a clase, la discusión de

las lecturas se realice en español, por tanto, la parte incómoda es estrictamente la lectura en la L2, la que se realiza fuera del aula. En ese sentido, habría que ahondar en posteriores estudios en las competencias hacia el ILE de los enseñantes, para saber si hay una promoción del inglés como medio de instrucción más allá de las lecturas.

Por otro lado, en un contexto de Latinoamérica donde el inglés de Estados Unidos está presente en buena parte de la cultura (a través de la música, películas, visitantes turísticos, etc.), resultaría beneficioso saber cómo enfrentan los estudiantes las diferencias de registro entre la lengua informal en ILE que se presentan a diario, y la lengua formal de los textos de las disciplinas. Puede interpretarse que el primer sector del cuestionario que se aplicó, el que se refiere a los aspectos actitudinales (aseveraciones 1 a 6), resultó el de menor índice de ansiedad (17.93; SD: 4.94) por esas causas de familiaridad con el inglés de Estados Unidos que tiene la sociedad mexicana, lo que no significa que haya una abarcadora comprensión de los aspectos lingüísticos.

Finalmente, siempre es deseable que los resultados de los estudios de la ansiedad en el aprendizaje del ILE tengan un efecto en la docencia. Particularmente, podría ponerse de relieve la impartición del código a través de métodos que consideren, por ejemplo, el bagaje informativo de la L1 a fin de establecer paralelismos y contrastes entre L1 y L2, de incluir terminologías de idéntico origen etimológico entre las lenguas, de observar elementos nucleares de los componentes oracionales (sujeto-verbo-objeto) y de fomentar el desarrollo del metalenguaje. Esto es aplicable en el nivel de posgrado y en las lecturas del discurso académico.

REFERENCIAS

- Al-Shboul, M., Ahmad, I., Nordin, M. & Rahman, Z. (2013). Foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: a qualitative study. *English Language Teaching* 6, 38-56.
- Arnaiz-Castro, P. & Guillén, F. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Anales de Psicología* 29 (2), 335-344.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, Vol. 5 (2), 67-85.
- Briceño, A. & Pérez, C. (2006). La ansiedad al escuchar en inglés y francés en los estudiantes de lenguas extranjeras del núcleo universitario "Rafael Rangel". Tesis de pregrado. Universidad de Los Andes-NURR. Trujillo.
- Capan, S. A. & Karaka, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 1360-1373.
- Casado, M. A. & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal* 35, 539-551.
- Casas, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere* Vol. 22 (72). Universidad de Los Andes.
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina. Argentina: Pearson.*
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49, 417-446.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals* 35 (6), 647-656.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89 (2), 206-220.
- Ewald, J. (2007). Foreign language learning anxiety in upper level classes: involving students and researchers. *Foreign Language Annals* 40 (1), 122-142.
- Galloway, N., Kriukow, J. & Numajiri, T. (2017). *Internationalization, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English Medium of Instruction (EMI) movement in China and Japan.* Universidad de Edimburgo. El Consejo Británico.

- Ganschow, L., Sparks, R. & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties. An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 31 (3), 248-258.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70, 125-132.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over until it's over: on foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal* 84, 256-259.
- Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal* 37 (6), 431-435.
- Joo, K. & Damron, J. (2015). Foreign language reading anxiety: Korean as a foreign language in the United States. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* 17, 23-55.
- Karabiyik, C. & Özkan, N. (2017). Foreign language anxiety: a study at Ufuk University Preparatory School. *Journal of Language and Linguistic Studies* 13 (2), 667-680.
- Kim, J. H. (2000). Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English. *English Teaching* 57 (2), 3-34.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 85 (4), 549-566.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: a neglected species* (3a. Ed.). Houston: Gulf Publishing.
- Krashen, S. D. (1988). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuru-Gonen, I. (2009). The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context. Ponencia presentada en la 5a. WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE 09). España.
- Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 36 (4), 442-464.
- MacIntyre, P. (1995a). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal* 79, 90-99.
- MacIntyre, P. (1995b). On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal* 79, 245-248.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *Elsevier, System* 39, 202-214.

- Marcos-Llinás, M. & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals* 42 (1), 94-111.
- Marzec-Stawiarska, M. (2013). Foreign language reading anxiety among advanced students of English – a pilot study. *Acta Neophilologica* 15 (1), 89-102.
- Öztürk, G. (2009). Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish State University. Tesis de maestría (no publicada). METU: Ankara.
- Roselli M., Ardila A., Matute E. y Vélez-Urbe I. 2014. Language development across the life span: A neuropsychological/Neuroimaging Perspective. Hindawi Publishing Corporation Neuroscience Journal. Volumen 2014. Article ID 585237.
- Saito, Y., Horwitz, E. & Garza, J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal* 83, 202-218.
- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals* 33 (5), 512-521.
- Shariati, M. & Bordbar, A. (2009). Interrelationship among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context. *International Journal of Applied Language Studies* 1 (2), 179-206.
- Sierra, J. C., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Mal-estar E Subjetividade* 3 (1), 10-59.
- Sparks, R. Ganschow, L. & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwitz, and Garza. *Modern Language Journal* 84, 251-255.
- Suárez-Richards, M. (1995). *Introducción a la Psiquiatría*. Buenos Aires: Salerno.
- Suleimenova, Z. (2003). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia-social and behavioral sciences*. Vol. 93 (1860-1868).
- Tavacioglu, L., Kora, K., Yilmaz, E. & Hergüner, E. (2012). Evaluation of anxiety levels and anger styles of university students. *Psychology* 3 (9), 737-741.
- Vanegas, F. & Terán, R. (2007). La ansiedad al escribir en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de lectura y composición en inglés de la Universidad del Zulia. Tesis de pregrado. Universidad de Los Andes-NURR. Trujillo.

- Vogely, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. En D. J. Young (Eds.). *Affects in Foreign Language and Second Language Learning. A practical guide to creating a low-anxiety atmosphere* (pp. 106-123). Boston: McGraw-Hill.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal* 13 (2), 273-307.
- Zhang, H. & Kim, Y. (2014). Foreign language reading anxiety. Chinese learners of Korean. *Studies in Linguistics* 32, 21-45.
- Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety, Chinese as a foreign language in the United States. *Modern Language Journal* 97 (3), 764-778.
- Zhou, J. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language* 29 (1), 155-173.
- Zoghi, M. (2012). An instrument for EFL reading anxiety: inventory construction and preliminary validation. *The Journal of Asia TEFL* 9 (1), 31-56.

ANEXO

Punto de opinión	A	B	C	D	E
	Estoy totalmente de acuerdo	Estoy parcialmente de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Estoy parcialmente en desacuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo
1. Me incomoda no estar seguro de que comprendo lo que leo en inglés.					
2. Cuando leo en inglés, con frecuencia entiendo las palabras, pero aun así no comprendo del todo la idea del autor.					
3. Me intimida tener que enfrentar una tarea de lectura en inglés.					
4. Me pone nervioso leer textos en inglés cuyo contenido no me es familiar.					
5. Me siento seguro y confiado leyendo en inglés.					
6. Una vez que uno se acostumbra, leer en inglés no es tan difícil.					
7. Me incomoda no poder interpretar el significado de palabras desconocidas en un texto en inglés.					
8. Me molesta no recordar el significado de una palabra que ya he visto antes.					
9. Me confunde que una palabra que ya conozco tenga un significado distinto en la oración.					
10. Al leer en inglés, me siento nervioso y confundido al no entender cada una de las palabras.					
11. Me incomodan las oraciones largas y de estructura gramatical compleja.					
12. Es molesto encontrar gramática desconocida para mí en un texto en inglés.					
13. Es frustrante cuando lo que ya sé sobre un tema gramatical en inglés no cobra ningún sentido en el texto que leo.					
14. La actividad más difícil para mí en el posgrado es leer en inglés.					
15. No me cuesta ningún trabajo leer los textos científicos en inglés que me asignan en el posgrado.					
16. Ojalá que todo el material que tenemos que leer en el posgrado estuviera en español.					
17. Cuando leo los textos en inglés que me asignan en el posgrado, me pregunto si los profesores pasan el mismo trabajo que yo al comprender el contenido.					

18. Me angustia saber que debo leer textos en inglés sobre los cuales se preguntará en clase.					
19. Me preocupan sobremanera las tareas que debo realizar sobre las lecturas que me asignan cuando están en inglés.					
20. Me angustia cuando ya falta poco tiempo para entregar tareas basadas en mis lecturas en inglés.					