



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Una propuesta para enfrentar la ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera

Aura Lucía Prieto Wilches

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2026

Una propuesta para enfrentar la ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera

Aura Lucía Prieto Wilches

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para obtener el título de:
Magíster en Educación

Directora:
Claudia Esmeralda Clavijo Cruz
Magíster en Alemán como Lengua Extranjera

Línea de investigación:
Lenguajes y Literaturas en Educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2026

Agradecimientos y dedicatoria

A quienes enseñan con afecto.

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente: He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores. Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido. He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto). Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Aura Lucía Prieto Wilches

Resumen

Una propuesta para enfrentar la ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera

Esta investigación combina el concepto de Interiorización con estrategias basadas en la Investigación Basada en Artes para abordar la ansiedad lingüística en el aula de alemán como lengua extranjera. Los participantes de este estudio fueron enfermeros y auxiliares de enfermería que aprendían el idioma en un instituto de idiomas en Bogotá, Colombia. El objetivo principal es analizar el impacto de un taller diseñado con estas bases teóricas sobre los niveles de ansiedad de los estudiantes y los objetivos específicos son dar a los estudiantes herramientas para entender y enfrentar la ansiedad, fomentar tanto la autorreflexión como la expresión de dificultades y emociones en el aula. Se adoptó un enfoque metodológico mixto: se realizaron dos mediciones de los niveles de ansiedad usando la Escala de Ansiedad Lingüística en el Aula de Lenguas Extranjeras (FLCAS), se diseñó e implementó un taller basado en la Técnica de Interiorización y en la IBA y finalmente se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos grupos de estudiantes de distintos niveles. Los hallazgos de esta investigación fueron de carácter cualitativo. Los resultados evidencian la urgencia de reconocer y abordar la ansiedad y las emociones en el aula de lengua extranjera, así como el papel clave del compromiso docente en este proceso. La investigación muestra que la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la reflexión individual y a la discusión sobre las emociones pueden coadyuvar al bienestar de los estudiantes y sugiere que su implementación sistemática tendría consecuencias positivas en el aprendizaje.

Palabras clave: Ansiedad lingüística, alemán como lengua extranjera, emociones, pedagogía, interiorización, investigación basada en artes.

Abstract

A proposal to address language anxiety in the learning of German as a foreign language

This research combines the concept of *Interiorization* with strategies based on *Arts-Based Research* to address language anxiety in the German as a foreign language classroom. The participants in this study were nurses and nursing assistants learning the language at a language institute in Bogotá, Colombia. The main objective is to analyze the impact of a workshop designed on these theoretical foundations on students' anxiety levels, while the specific objectives are to provide students with tools to understand and cope with anxiety, and to foster both self-reflection and the expression of difficulties and emotions in the classroom. A mixed methodological approach was adopted: two measurements of anxiety levels were conducted using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), a workshop based on the Interiorization Technique and Arts-Based Research was designed and implemented, and semi-structured interviews were carried out with two groups of students at different proficiency levels. The findings of this research were primarily qualitative in nature. The results highlight the urgency of recognizing and addressing anxiety and emotions in the foreign language classroom, as well as the key role of teacher engagement in this process. The research shows that the implementation of pedagogical strategies oriented towards individual reflection and discussion of emotions can contribute to student well-being and suggests that their systematic implementation would have positive effects on learning.

Keywords: Language anxiety, German as a foreign language, emotions, pedagogy, interiorization, arts-based research.

Tabla de contenidos

Agradecimientos y dedicatoria	II
Declaración de obra original	III
Resumen	IV
Abstract	V
Tabla de contenidos	VI
Tabla de ilustraciones	VIII
Tabla de Anexos	IX
Donde todo converge	1
Pregunta de investigación:	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	5
Antecedentes	6
Ansiedad lingüística y emociones	6
El alemán y la ansiedad	11
¿Cómo se ha enfrentado la ansiedad?	13
La escuela y las emociones en Colombia	14
Ansiedad lingüística y otras problemáticas en el aula virtual	15
¿Por qué interiorización e IBA en Colombia?	17
Marco teórico	18
Ansiedad lingüística y bloqueos en el aprendizaje	18
Ansiedad lingüística e interiorización	20
Ansiedad lingüística y pedagogía	25

Metodología	28
Enfoque y diseño metodológico	28
Participantes	30
Instrumentos de recolección de datos y procedimiento	32
<i>Taller: En Contacto Conmigo</i>	32
<i>Escala para la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras o FLCAS</i>	36
<i>Entrevistas personales semiestructuradas</i>	37
Consideraciones éticas	39
Resultados y discusión	40
¿Ansiedad lingüística?: ¡Presente!	42
<i>Primera medición</i>	42
Vulnerabilidad y autoconcepto	45
Hablar, escuchar y el peso de los exámenes	47
Taller “ En Contacto Conmigo”, trabajo interior y autorreflexión	53
¿Diminuyó la ansiedad? Segunda medición y análisis comparativo	58
<i>Segunda medición</i>	58
Consideraciones finales	62
Bibliografía	62

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Diseño general de la investigación	30
Ilustración 2. Leer en alemán	34
Ilustración 3. Categorías de análisis	38
Ilustración 4. Niveles y puntajes en la FLCAS	40
Ilustración 5. Medición 1, grupo A1	42
Ilustración 6. Medición 1, grupo B1	43
Ilustración 7. Ansiedad	44
Ilustración 8. ¿Cómo me siento?	47
Ilustración 9. Frecuencia de aparición de categorías	49
Ilustración 10. Me observan	53
Ilustración 11. Paralelos	53
Ilustración 12. Miedo	54
Ilustración 13. Frecuencia de palabras	54
Ilustración 14. Frecuencia de palabras predeterminadas	55
Ilustración 15. Lo que me pregunto	56
Ilustración 16. Medición 2 Grupo A1	59
Ilustración 17. Medición 2 Grupo B1	59
Ilustración 18. Puntajes grupo A1	60
Ilustración 19. Puntajes grupo B1	60

Tabla de Anexos

Anexo A: Formato de consentimiento informado.....	71
Anexo B: Versión adaptada FLCAS.....	73
Anexo C: Taller <i>En Contacto Conmigo</i>.....	84
Anexo D: Los años-luz	90
Anexo E: Entrevista semiestructurada.....	97

Donde todo converge

Los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva psicológica llamaron mi atención durante mi pregrado en ‘Filología e Idiomas: Alemán’ en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Mientras cursé mi bachillerato y pregrado yo misma experimenté casi permanentemente ansiedad que luego dio lugar a dificultades y bloqueos que obstaculizaron mi desempeño en varias áreas. Asimismo, presencié diferentes situaciones vividas por compañeros, en las que fue notorio que el componente emocional en el aprendizaje es más importante de lo que yo solía pensar.

El ser humano experimenta sentimientos y emociones todo el tiempo, por lo que no es de extrañar que también en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera surjan sentimientos y emociones, que influyen en él y con ello en su proceso de aprendizaje. Algunas emociones, sin embargo, tienen más protagonismo e impacto y pueden llegar a definir los comportamientos que tanto estudiantes como profesores asumen mientras cumplen su rol en el escenario de aprendizaje. Al respecto existen enfoques como SEL (Self Emotional Learning) que surgen de la necesidad de fortalecer esta dimensión en el estudiante (la emocional) para que tenga éxito en el proceso de aprendizaje a sabiendas de que este último es un proceso en el que converge lo social pero también lo emocional. Este enfoque plantea entonces que si se desarrollan las habilidades socioemocionales del ser humano habrá un mejor desempeño académico (Hood, 2024). Fue a finales de los 80 y durante los años 90 que ocurrió una visibilización de la problemática emocional en el aprendizaje y que diferentes investigadores se reunieron en torno a ello. Así, para 1994 surgieron SEL y CASEL, esta última, como organización sin fines de lucro se encargó de investigar y promover todo lo relacionado a SEL e inició su implementación en diferentes escuelas en los Estados Unidos (CASEL, 2025).

En SEL convergieron investigadores que ya hablaban sobre la importancia de las ‘soft skills’ o habilidades blandas, por ejemplo Cinque (2016) o Heckman & Kautz (2012); sobre otras habilidades no cognitivas como la autodisciplina en el caso Duckworth & Seligman (2005) y sobre ‘character education’ o educación para el carácter como Lickona (1991), por lo que se podría decir que, en el campo de la investigación educativa e incluso del desempeño laboral, era claro que tanto estudiantes como docentes se enfrentan a diversos obstáculos con diferentes grados de dificultad

que repercuten en su desempeño académico e incluso en su ejercicio profesional cuando culminan su formación. Cuando hay dificultades y no se han desarrollado habilidades socioemocionales, lidiar con la ansiedad, por ejemplo, puede convertirse en un gran obstáculo, y sobreponerse a él puede sobrepasar a muchos, llevándolos a tomar decisiones significativas para sus vidas, decisiones que fácilmente van desde elegir materias que no desencadenen ansiedad, miedo, frustración, etc. en ellos, hasta seleccionar especialidades y estudiar carreras completas incluso contrarias a lo que en realidad se quiere con tal de evitar ese reto emocional que pueden significar otras. (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986).

En mi caso, debido a la ansiedad que sentí durante mi bachillerato, tenía una aversión por actividades como debates, exposiciones y sustentaciones orales y aunque me obligaba a mí misma a llevarlas a cabo, no las disfruté. Al entrar a la universidad, tenía claro que estudiaría alemán pues tenía una inclinación hacia las lenguas extranjeras y el alemán me parecía el idioma más interesante en ese entonces. Sin embargo, estaba determinada a ser cualquier cosa menos profesora; hablar en público me costaba demasiado, hacer exposiciones resultaba tortuoso y participar en discusiones dando mi opinión era impensable para mí. Un poco de educación en cuanto a gestión emocional, habría podido ayudarme en cierto grado.

El deseo de superar estas dificultades y disfrutar de todo lo que conlleva ir al colegio y la universidad hizo que mi diálogo interior fuera permanente, casi igual que el análisis propio de cada cosa que hacía/sentía. Tuve la noción entonces de que había trabajo interior que hacer y con esta convicción encontré orientación en el psicoanálisis de Norberto R. Keppe. Este psicoanalista formado en Viena por maestros como Viktor E. Frankl, fundador de la logoterapia e Igor Caruso, representante de la psicoterapia existencial; desarrolló su propia teoría científica junto con un método para tratar todo tipo de enfermedades (psíquicas, sociales, orgánicas y espirituales) (Keppe & Pacheco, s.f.). En el año 2010 inicié sesiones de terapia individual con la urgencia de dejar la ansiedad y los miedos atrás. A partir de entonces han sucedido muchos cambios interiores que me han dado la oportunidad de ver y vivir desde otra perspectiva.

Luego de un par de años de terapia y habiendo escuchado la cátedra inspiradora de un par de profesores en la universidad, decidí ser profesora y lo he sido desde que me gradué en el año 2017. Ejerciendo mi profesión he tenido la oportunidad de acompañar a muchos estudiantes en sus procesos de aprendizaje. He visto que muchos tienen éxito e incluso una enorme facilidad desde temprano para usar sus conocimientos y expresarse en la lengua extranjera con fluidez y

seguridad, algo realmente ajeno a mí en mis primeros años como estudiante universitaria. Sin embargo, también he visto cómo muchos otros viven una pesadilla diaria en el aula y no logran avanzar de la forma en que quisieran, aún desvelándose para estudiar o repasando mil veces algún tema.

El alemán, por su gramática particular y su pronunciación demandante, por ejemplo, para los hispanohablantes, se ha ganado la fama de ser una de las lenguas extranjeras más difíciles de aprender; el filólogo británico Richard Porson (1759-1808) dijo incluso que la vida es muy corta para aprender alemán. Así, quienes toman la decisión de aprenderlo, inician sus cursos con cierta predisposición y es fácil percibir el temor en muchos de ellos. Esto resulta siendo bastante perjudicial para su desempeño, como veremos más adelante. Sin embargo, es una lengua que abre muchas oportunidades académicas y laborales, además por su historia y cultura circundante tiene muchos admiradores. Según la Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans, directora científica de DZHW, en español: Centro alemán de investigación sobre estudios superiores y ciencia, citada por Flake (2024), el número de estudiantes internacionales en las universidades alemanas ha aumentado sin detenerse por más de una década, incluyendo los años en que el COVID frenó muchas actividades globalmente. En la misma dirección, como retoma Flake (2024) el presidente del DAAD, Servicio de intercambio alemán, Prof. Dr. Joybrato Mukherjee, declaró que tanto para estudiantes, académicos e investigadores Alemania es el destino europeo más popular.

Adicionalmente, como menciona Zwick (2023), en el 2021, una encuesta hecha por el DAAD, GIZ (Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional) y el Goethe Institut, reveló que en una muestra 622 estudiantes, más del 60% consideraron a Alemania como un país atractivo debido a su arte y cultura, etiquetando al país como tierra de poetas y pensadores. Entonces, aprender alemán no debería ser una pesadilla sino todo lo contrario.

En el caso del aprendizaje de lenguas, esta ansiedad ha sido denominada ansiedad lingüística, pues es transversal a todas las lenguas y no característica de un idioma específico, y ha sido ampliamente estudiada y relacionada con las dimensiones cognitivas y afectivas, por ejemplo, en el trabajo de MacIntyre y Gardner (1994), con la motivación y actitudes frente a la lengua extranjera, como en Gardner (1985) o Dörnyei (2005) e incluso con el disfrute en el aprendizaje lenguas extranjeras (Foreign Language Enjoyment) como en el trabajo investigativo de Dewaele & Macinryte (2014). Si bien estos aportes son pilares para el desarrollo de la investigación en el área, pues establecieron bases conceptuales, trajeron a la mesa las emociones positivas y hablaron

del papel inhibitor que puede tener la ansiedad, presentaron falencias pedagógicas en el sentido de que algunas de las recomendaciones son muy generales o simplemente no se ofrecen diseños de intervenciones o estrategias pedagógicas para aplicar la teoría por lo que esta tarea queda delegada a los docentes. Por supuesto hay trabajos que sí se han ocupado un poco más con la aplicación en el salón de clase. Por ejemplo Oxford (2016) provee a los lectores con preguntas, tareas y proyectos y con un modelo de autoregulación estratégica, orientado a mejorar las habilidades lingüísticas y aspectos como gramática y vocabulario. Y por otro lado, el mismo Macyntire junto con Gregersen (2014) presentaron una revisión de teorías y estrategias para trabajar el aprendizaje de lenguas desde la individualidad del estudiante, teniendo en cuenta aspectos como la ansiedad, la motivación, habilidades cognitivas, creencias, etc.

Sin embargo, existe aún esta brecha entre la teoría y la aplicación, por ello esta investigación se concentró en presentar actividades específicas dentro de un taller diseñado con base en la IBA (Investigación Basada en Artes) y en una técnica/concepto extraído de la terapia de psicoanálisis de N. Keppe, la Interiorización, con el fin de proveer un recurso para el aula de idiomas, con el que, abriendo un espacio para la individualidad de los estudiantes, con la autorreflexión y la reflexión conjunta, se puedan re-conocer las propias dificultades por medio de actos narrativos.

Teniendo en cuenta lo anterior se plantearon la siguiente pregunta de investigación y los correspondientes objetivos:

Pregunta de investigación:

¿De qué manera influye la aplicación del taller ‘En Contacto Conmigo’ basado en la ‘Interiorización’ y en la Investigación Basada en Artes, en los niveles de ansiedad lingüística y en la percepción de dificultades propias de los estudiantes en el aula del alemán como lengua extranjera?

Objetivo general

-Determinar si tras la aplicación del taller ‘En Contacto Conmigo’ hay cambios significativos sobre los niveles de ansiedad lingüística y en la percepción de dificultades propias en un aula de clase de alemán como lengua extranjera.

Objetivos específicos

-Proporcionar por medio del taller, herramientas para que los estudiantes puedan comprender y enfrentar momentos de ansiedad durante el aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

-Fomentar en el aula de alemán la expresión de dificultades, emociones y sentimientos durante su aprendizaje.

-Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus dificultades en el aula de alemán como lengua extranjera y a trabajar individualmente en ellas por medio de la interiorización y las artes.

El enfoque de esta investigación es mixto; realicé dos mediciones de ansiedad en dos grupos de diferentes niveles (A1 y B1), apliqué el taller diseñado “En Contacto Conmigo” con uno de los grupos (el taller concluyó con una sesión de reflexión conjunta) y llevé a cabo entrevistas en la etapa final para comprender el impacto del taller en el grupo correspondiente, y los datos provenientes de las mediciones en ambos grupos.

Para analizar los datos, identifiqué tres niveles distintos de ansiedad (Bajo, Medio y Alto) en cada grupo y por medio de la codificación temática de las entrevistas identifiqué temas/patrones en los relatos de los estudiantes.

El lector encontrará a continuación el estado del arte del tema que nos ocupa. Luego una descripción más detallada de los aspectos metodológicos de este trabajo investigativo, como lo son los instrumentos utilizados o características de los participantes, entre otros. Para después conocer los resultados obtenidos y finalmente las conclusiones a las que llegué al culminar el proceso.

Antecedentes

Ansiedad lingüística y emociones

Desde la psicología humanista, dentro del paradigma comunicativo que se dio a finales de los 70, y a inicios de los 80, las emociones fueron presentadas como filtro de aprendizaje. Este enfoque puso toda su atención en el aprendiz y comprendió que los factores emocionales afectan los procesos de aprendizaje, teniendo la capacidad de impedirlos, dificultarlos o agilizarlos (Cassany, 1999).

Stephen Krashen (1981) retomó la hipótesis del filtro afectivo presentada por Dulay y Burt (1977), que consiste en que, dependiendo de variables afectivas como ansiedad, motivación o autoconfianza, se crea un filtro que, entre más alto, dificulta la asimilación de una lengua, y desarrolló luego su teoría de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua teniendo en cuenta el filtro afectivo.

Los estudios sobre la influencia de la ansiedad en el aprendizaje son numerosos. La FLA o Foreign Language Anxiety (ansiedad al aprender lenguas extranjeras) fue definida y estudiada por varios autores, entre ellos Clément (1980), MacIntyre & Gardner (1994), etc. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) definieron la FLA como un complejo particular que se origina en el singular proceso del aprendizaje de lenguas y en el que la autopercepción, las creencias, los sentimientos y los comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula de una lengua extranjera, juegan un rol fundamental.

Horwitz, Horwitz y Cope también diseñaron la FLCAS (The Foreign Language Classroom Anxiety Scale) en 1986, en español se le conoce como “Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras” que, como señala Braun (2005), es una de las herramientas disponibles para evaluar el componente afectivo en el aula de clase. La FLCAS es un cuestionario que busca identificar diferentes sensaciones, comportamientos y actitudes en el aula de lenguas extranjeras. En la aplicación de este instrumento de medición de la FLA, los estudiantes señalan si están de acuerdo o no con las proposiciones presentadas en el cuestionario, para así descubrir qué tan ansiosos se sienten los estudiantes al momento de tomar su clase de LE.

Desde que se acuñó el término Ansiedad Lingüística (Language Anxiety o Foreign Language Anxiety) y se difundieron diferentes instrumentos para medirla en el salón de clase, se han producido innumerables investigaciones al respecto, en diferentes lugares del mundo, y se han aplicado en diferentes niveles educativos, y con diferentes grupos etarios y géneros, revelando el peso que se le ha dado con el paso del tiempo a este fenómeno en el aprendizaje de lenguas.

La investigación “Foreign Language Anxiety of Adolescent Students” de Tuncel et al. (2020) realizada en las escuelas secundarias Adana / Seyhan Mehmet Akif en Turquía, es reveladora al respecto; su objetivo era determinar si la edad, el género y el grado tenían un efecto en la FLA (Foreign Language Anxiety) en los adolescentes. Este grupo de investigadores hizo uso de la FLCAS y encontró que las estudiantes tienen niveles más altos de FLA que los estudiantes, Tuncel et al. sostienen que el puntaje obtenido en promedio en el grupo de género femenino fue mayor que el del grupo masculino; mientras para el género masculino el promedio fue de 2.57, el promedio femenino fue de 2.64. Por lo anterior los autores concluyen que las estudiantes adolescentes presentaron mayores niveles de ansiedad lingüística que los estudiantes. En cuanto al efecto de las variables de grado y de edad encontraron que no hubo una diferencia importante en los niveles de FLA habiendo comparado los grados 7 y 8 y las edades de 12 y 13 años.

En Turquía también la investigación realizada por Balkaya, S., Arabacioglu, B., & Cakir, M. (2020), concluyó lo contrario, que el género, el nivel o el tipo de institución a la que asisten los estudiantes no se relaciona con los niveles de ansiedad lingüística, sino que el hecho de estudiar en el extranjero, y otros factores externos e internos como baja autoestima o miedo a cometer errores sí están relacionados con niveles altos de ansiedad.

Más adelante las investigaciones además de ocuparse de identificar la FLA o los grupos en los que hay más altos niveles de ansiedad, se plantearon también proponer estrategias para lidiar con esta ansiedad; la autora Xiaoyu Pei (2021) realizó un estudio de caso en una universidad de los Estados Unidos, para contribuir al mejor manejo de la FLA en la educación a nivel universitario. Pei también hizo uso de la FLCAS utilizándola para, en primer lugar, medir la FLA y en segundo lugar, para identificar y agrupar sus causas. Sin embargo, cuando identificó las causas no diseñó nuevas estrategias para enfrentar la ansiedad sino que dependiendo del caso, los estudiantes se concentraron en aprender vocabulario, revisar con anterioridad las lecciones de

clase, ensayar las actividades orales, etc. Pei concluyó que los estudiantes por sí mismos no logran manejar o reducir todos los tipos de FLA, solo algunos, por lo que lo ideal es el esfuerzo conjunto entre estudiantes y docentes para enfrentar el fenómeno desde diferentes perspectivas y por medio de diferentes estrategias.

La perspectiva de Pei frente a la necesidad del trabajo conjunto entre estudiantes y docentes para un mejor manejo de la FLA y reducción de sus niveles en el aula, da luz a otra problemática relacionada y es que el aula de clase no se comprendió en un principio como un espacio para la reflexión y la expresión de emociones. Recientemente algunos autores se han referido al tema. Una de las últimas investigaciones al respecto fue realizada por la profesora Claudia Clavijo, actualmente coordinadora del área de Alemán del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, en su tesis de Maestría en la Friedrich-Schiller Universität en Jena. Esta investigación titulada: “Lass mich über meine Emotionen und Gefühle sprechen! Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht durch pädagogisch- humanistische Ansätze”, o en español “¡Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos! El fomento de la habilidad de hablar en clase de alemán como lengua extranjera a través de enfoques pedagógicos humanísticos” señala la importancia de posibilitar que el aula de alemán sea un espacio adecuado y cómodo para que los estudiantes puedan hablar de sus emociones y exteriorizar todo tipo de sentires, pues esto, en palabras de Clavijo (2010), “No solo significa generar una clase comunicativa y centrada en el estudiante, sino también darle la posibilidad al educando de ampliar sus conocimientos lingüísticos e interculturales” (p. 12). Esta investigación, se concentra en varias actividades posibles en la clase de alemán, sin embargo deja por fuera el impacto que estas tienen en los estudiantes. Habría sido muy enriquecedor conocer las opiniones de los participantes para saber qué tipo de efecto tuvieron estas actividades en ellos.

En la misma dirección fue realizada la tesis de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia, “Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED” (2024). El objetivo de su autora, Marcela Gómez Páez, fue el de promover la empatía y fomentar el manejo de las emociones en el aula de clase teniendo en cuenta la crisis multidimensional post pandemia. Durante la investigación, la autora convirtió el aula de clase en un espacio seguro para niños de segundo grado, en el que pudieron, identificar, ubicar, expresar y aprender a manejar sus

emociones por medio de cinco talleres, que funcionaron como retos para poder alcanzar el “tesoro” de la empatía, como lo designó la autora en su material didáctico. Debo anotar que aunque esta tesis hace aportes realmente significativos a la educación emocional en Colombia, habría sido interesante comparar como practicaban los niños la empatía y cómo manejaban sus emociones antes de las intervenciones de la autora, para que al final fuera posible analizar cambios causados por las actividades y el material didáctico que se creó.

Si bien estas dos investigaciones no enfatizan precisamente en la importancia de darle espacio a las emociones en el salón de clase debido a su influencia directa el aprendizaje de las lenguas, sí logran traer conciencia sobre la importancia de este tipo de conversaciones en la escuela o la universidad para poder fortalecer los lazos que allí se forman y lograr una clase, como lo dice Clavijo: centrada en el estudiante, lo que inevitablemente contribuirá a un ambiente que realmente propicie el aprendizaje sin ansiedades o bloqueos o por lo menos en el que no sea tabú hablar de estos fenómenos.

De nuestro país vecino Brasil, parecen haber pasado desapercibidas iniciativas de mucho peso en cuanto al papel y al manejo de las emociones en el salón de clase. Allí, Luciara Avelino y Sergio Campos se han ocupado también del componente emocional en procesos de aprendizaje. En su libro titulado “Terapia em Sala de Aula” (2011), una gran recopilación de experiencias propias y de sus colegas, buscan proporcionar herramientas a los educadores, para que puedan enfrentar los diferentes desafíos en el día a día del salón de clase bajo la luz de la ‘psicosociopatología’ desde la perspectiva del psicoanalista, también brasileño, Norberto Keppe.

En su libro nos cuentan, por ejemplo, sobre la “Escola Infantil 1 de Maio” ubicada en São Paulo. Esta escuela se ha convertido en pionera en resolución de conflictos gracias a la conciencia de la importancia de las emociones en la convivencia y el aprendizaje. Siguiendo los lineamientos de la metodología terapéutica de N. Keppe, descrita de una forma muy sencilla por la directora y propietaria de la escuela, Eunice Guimarães, en el libro “Terapia em Sala de Aula” de Avelino y Campos (2011):

As crianças vão sendo conscientizadas, de forma suave e lúdica, de suas atitudes, suas facilidades e dificuldades. Aprendem a conversar sobre suas emoções, pensamentos e a procurar, elas mesmas, alternativas melhores para solucionar seus pequenos conflitos. Despertando ideais mais elevados, a escola leva seus alunos a terem atitudes mais éticas.

[Los niños van siendo concientizados, de forma suave y lúdica, de sus actitudes, sus facilidades y dificultades. Aprenden a hablar sobre sus emociones, pensamientos y a buscar por sí mismos alternativas mejores para solucionar sus pequeños conflictos. Despertando ideales más elevados, la escuela lleva a sus alumnos a tener actitudes más éticas]¹ (p. 189).

Los estudiantes, docentes, administrativos y padres y madres hablan sin problema y naturalmente de todas las emociones y sensaciones experimentadas tanto dentro como fuera del salón de clase y logran de esta manera resolver problemas de aprendizaje, de convivencia, de comportamiento, etc. (Avelino & Campos, 2011). Este trabajo es tan enorme y valioso, que es lamentable que tenga tan poca difusión.

Sería incorrecto afirmar que en nuestro país no hay investigaciones que relacionen la ansiedad con el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La investigación titulada “De la terapia a la enseñanza: el efecto de estrategias sistémicas en el desempeño oral de estudiantes de lengua extranjera” de Sánchez Solarte, A. C., & Sánchez Solarte, A. (2017), tuvo el objetivo de determinar si talleres basados en la terapia estratégica breve (modelo sistémico) incidían en la disminución de los niveles de ansiedad frente al desempeño oral en un grupo de estudiantes de los programas de inglés y francés de la Universidad de Nariño, Colombia. Las conclusiones de la investigación señalan que, en primer lugar, la FLA tiene un impacto negativo en el aprendizaje de una segunda lengua y que las actividades realizadas por los investigadores influyeron de manera positiva en los estudiantes afectados por la FLA. Esta investigación señala además la importancia del trabajo en conjunto para que los estudiantes se sobrepongan a las consecuencias de la ansiedad en la expresión oral pero deja por fuera las demás habilidades que hacen parte del aprendizaje de una lengua extranjera, a saber, la escucha, la escritura y la lectura.

El autor Antonio Fruccio, también llegó a la conclusión de que la ansiedad afecta negativamente el aprendizaje de una segunda lengua. Para su especialización en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, desarrolló un trabajo investigativo titulado “Factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá.”. Allí buscó identificar los factores que motivan y dificultan el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la UNAL. Fruccio no solamente retomó la FLCAS

¹ Todas las traducciones de otros idiomas al español son propias.

sino que también usó “The Attitude/Motivation Test Battery” (AMTB) creado por Gardner en 1985, y tomando algunas proposiciones y preguntas de ambos instrumentos creó su propia encuesta. Frente a la ansiedad Fruccio (2017) concluyó lo siguiente:

Un factor que podría en cambio incidir negativamente en el aprendizaje del idioma es el alto nivel de ansiedad mostrado por los encuestados. Es alta la ansiedad frente al hablar delante de los compañeros, hablar en general en inglés, cuando los estudiantes sienten que van a ser llamados o cuando los llaman y no se han preparado antes. Estos resultados señalan la importancia de generar una estrategia con el objetivo de crear un ambiente seguro en el aula donde los estudiantes puedan expresarse sin problemas y sin miedo a ser juzgados. En un campo como el de los idiomas señalar los errores es fundamental para evitar que los estudiantes vuelvan a repetirlos y puedan mejorar su práctica y su forma de expresarse (p.78).

Fruccio, sin embargo, no propone una estrategia para enfrentar la ansiedad en el salón de clase. Lo que también le hace falta a la investigación de sus colegas, Martínez-Patiño, A. F. et al. (2024), en Nariño, quienes realizaron la investigación titulada “Ansiedad lingüística en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera” en la ciudad de Pasto. En su investigación, los autores compararon dos universidades, una pública y otra privada teniendo en cuenta algunas variables como sexo y procedencia de los estudiantes y concluyeron que “se puede afirmar que la ansiedad lingüística se constituye en una dificultad en el aprendizaje del inglés, generando asociaciones y emociones de carácter negativo, que conllevan a que se presenten problemas en este proceso” (p.150).

Esta conclusión, invita a preguntarnos ¿Por qué la enseñanza de idiomas no incluye un componente para enfrentar la ansiedad lingüística, si ya se han evidenciado sus efectos negativos?

El alemán y la ansiedad

Muchos de los estudios que se ocupan con la ansiedad lingüística y de los mencionados con anterioridad, se centran en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Pero lo concerniente a esta investigación es el alemán, que como mencioné en la introducción, tiene características muy particulares que han hecho que tenga fama de ser uno de los idiomas más

difíciles. Estas particularidades han llevado a que se realicen investigaciones sobre ellas y su relación con la ansiedad y la actitud de los estudiantes. Específicamente, Zengin and Toptaş-Şahin (2023) en su trabajo titulado “Learning German as a foreign language: The impact of grammar on German-speaking anxiety” se concentran en la relación entre la gramática alemana y la ansiedad de quienes aprenden esta lengua. En primer lugar, la mayoría de los participantes de este estudio señaló que lo que más se les dificulta son las actividades orales, y de estos aspectos como: gramática, formulación de frases, vocabulario y pronunciación. Especialmente nombraron modos verbales como conjuntivo y pasivo; estructuras como frases relativas y subordinadas; tiempos y formas verbales como Perfekt, Präteritum y participios; y además señalaron que el uso de verbos y la formación de frases largas y con estructuras invertidas son los desafíos más grandes a los que se enfrentan en clase (p.771).

Para comparar las respuestas de los estudiantes durante las entrevistas que realizaron, los investigadores hicieron además que los participantes tomaran una prueba oral con el fin de ver en la práctica el comportamiento de los estudiantes frente a estos aspectos de la gramática alemana. Los resultados confirmaron los testimonios de los estudiantes: en primer lugar, fue notoria la predilección por frases cortas, de hecho, quienes formularon frases más largas también cometieron más errores y tuvieron niveles más altos de ansiedad, esto se manifestó, por ejemplo, confundiendo más el vocabulario y otros aspectos gramaticales. En segundo lugar, el tipo de estructuras y formas verbales con los que los estudiantes mencionaron tener mayor dificultad, fueron claramente evitados durante la prueba oral y en último lugar, se descubrió que la ansiedad aumentó especialmente en aspectos de la gramática que no existen en la lengua materna (en este caso, el turco)(p. 776-777).

Otro estudio al respecto, titulado “Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität)” en español “Estados de ansiedad en la clase de lengua extranjera, de estudiantes de la licenciatura en alemán como lengua extranjera (un ejemplo de la universidad de Anadolu)”, concluye que, tras realizar una medición de niveles de ansiedad y entrevistar a los estudiantes, hay razones internas de gran peso que influyen en la ansiedad de los estudiantes y estas, de hecho, están relacionadas con características de la lengua, por ejemplo, mencionan que en las entrevistas varios estudiantes expresaron que sienten miedo y vergüenza por cometer errores

gramaticales y de pronunciación y que se sienten inseguros y con baja autoestima al considerar que sus conocimientos de vocabulario no son suficientes (Balkaya et al., 2020).

Estos estudios dejan ver que el alemán, en especial, tiene características en su gramática y pronunciación por las que lo etiquetan como un idioma difícil de aprender. Sus frases largas y estructuras no tan flexibles, como mencionaron los participantes de ambos estudios, son un gran desafío que genera ansiedad; su extenso y muy específico vocabulario ocasiona que muchos tengan la impresión de no saber lo suficiente o de usar de forma errada los vocablos y finalmente su pronunciación hace que en países como China, los ejercicios de comprensión auditiva causen más ansiedad que las actividades orales, como señala Liu (2018), atribuyendo esto a la velocidad y sonidos desconocidos para los estudiantes, en este caso, de universidades de China.

¿Cómo se ha enfrentado la ansiedad?

Varios investigadores se han puesto en la tarea de probar diferentes estrategias para hacerle frente a la FLCA. Brancaleone (2021) citando a Foss y Reitzel (1991), cuenta que estos autores pusieron sobre la mesa la Terapia Racional Emotiva, partiendo de que son los pensamientos irracionales los que generan la ansiedad, así que lo que se debe hacer es racionalizar, junto a ello proponen estrategias como gráficas para identificar las situaciones que más ansiedad provocan y los diarios personales para fomentar la autorreflexión. Crookal y Oxford (1991) también referenciados por Brancaleone (2021) proponen estrategias de reflexión (Agony Column), de compartición de experiencias (Ghost Avengers) y desestigmatización de errores (Mistakes Panel).

En otras latitudes, como se mencionó anteriormente, Sánchez Solarte y Sánchez Solarte (2017) aplicaron estrategias derivadas del modelo de terapia sistémica para disminuir la ansiedad en actividades orales y obtuvieron resultados favorables en los que la aplicación de estas estrategias de hecho sí disminuyó la ansiedad en los participantes.

En el lado norte del continente americano, como mencioné anteriormente, también se llevó a cabo un estudio de caso (Pei, X. 2021) en el que se aplicaron estrategias como: Ampliación de vocabulario, búsqueda de ayuda después de clase, revisión previa de las lecciones, asistencia a tutoría, participación en discusiones grupales, pensamiento positivo, preparación para la clase, creación de grupos de estudio, discusión de preguntas con buenos estudiantes, ensayo de actividades orales, practica de habilidades de habla consigo mismo, hablar

lentamente, recurrir a los profesores asistentes y estudio para los exámenes, etc. En este caso, los estudiantes tuvieron éxito parcial; no todos los tipos de ansiedad fueron superados, y por ello la investigadora concluye que el esfuerzo conjunto entre profesores y estudiantes es necesario para obtener mejores resultados.

En el caso específico del alemán, el método de Respuesta Física Total fue usado por Oflaz (2019) para el desarrollo de las habilidades orales y después de aplicar este método, que integra la dimensión psicomotora como herramienta principal para desenvolverse oralmente, obtuvo resultados positivos, es decir, la ansiedad de los estudiantes que presentaban niveles más altos bajó al nivel medio y su actitud frente a la oralidad mejoró; los estudiantes se mostraron más dispuestos a hablar en alemán, no evitaron este tipo de actividades y hasta aumentaron su participación en otros cursos. (p.79)

De otra parte, no se debe desconocer la transformación del salón de clase al menos frente a la educación emocional en las escuelas en Colombia, por motivos que conciernen a la historia del país y en el mundo entero, debido a las medidas sanitarias impuestas en el año 2020 alrededor del globo, como veremos en los siguientes apartados.

La escuela y las emociones en Colombia

Un grupo conformado por docentes, investigadores y estudiantes de diferentes instituciones educativas y de la Universidad Distrital, junto a la Alcaldía Mayor de Bogotá, por medio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, configuró un dossier titulado “Pedagogía de las Emociones para la Paz” en el año 2015. En este los autores reconocen la importancia de una educación emocional en un país en el que la muerte y la violencia han instaurado la indiferencia y la crueldad en su gente. Quintero et al. (2015) explican brevemente su propósito como sigue:

[...]el propósito de este material pedagógico es promover la sensibilidad para la reconciliación y la no repetición. Una pedagogía de las emociones para la paz coadyuva a erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad (p. 8).

Respecto al Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación de Colombia financió en el año 2004 el Portal educativo “Colombia Aprende” con la asesoría de Fundación Chile y Newtonberg Publicaciones Digitales. Este portal, actualmente activo, ofrece contenidos para docentes y estudiantes, padres, madres y cuidadores, sobre una gran variedad de temas. En su

versión ligera, pensada para las regiones con poco o nulo acceso a internet, en la sección Educación socioemocional para todos los niveles, es posible acceder a todas las guías, secuencias, programas, etc. para el trabajo de las habilidades socioemocionales, algunas de ellas originadas a partir de la emergencia sanitaria del 2020 (Colombia Aprende (s.f)).

Entre ellas se pueden encontrar, por ejemplo, la “Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media” descrita de la siguiente manera por Ministerio de Educación Nacional (2021):

Las secuencias didácticas “Paso a Paso” son un programa que busca el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas en el aula. El programa incluye: cuatro (4) guías para docentes (grados octavo a once) y cuadernillos de trabajo para los estudiantes en los que están los materiales de apoyo de las actividades sugeridas para cada grado. (párr. 1)

O “Emociones para la vida” una recopilación de guías para los niños que cursen los grados de primero a quinto, en las que se trabajan las competencias socioemocionales, más específicamente, empatía, estrés y asertividad (Ministerio de Educación Nacional, 2021)

Frente a este panorama se puede señalar que la educación emocional se está abriendo camino en las políticas educativas del país desde hace ya un tiempo. El postconflicto hizo evidente la urgencia de orientación para un país que como menciona Gómez (2024) tras la firma del acuerdo de paz en el año 2016, siguió presenciando altos índices de asesinatos y violaciones de derechos humanos a ciudadanos y líderes sociales. Esta urgencia se hizo aún más evidente durante el aislamiento por el COVID-19 que impulsó, como se señaló con anterioridad, la creación de diferentes estrategias, y materiales para fomentar el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en todos y todas. Esto se tratará con más detalle en el siguiente apartado.

Ansiedad lingüística y otras problemáticas en el aula virtual

El Covid-19 y los mandatos que surgieron por su razón afectaron a todas las personas en diferentes ámbitos. El aislamiento obligatorio presentó un gran reto para el sistema educativo a nivel mundial y para todos sus actores. La modalidad presencial se reemplazó por la virtual en los diferentes niveles educativos y con el tiempo se vislumbraron problemáticas propias de estos nuevos contextos, en los que los ejes de la educación cambiaron, como señala Brancalone (2021):

En cuanto a los estudiantes, se hace necesario subrayar que también ellos se sentían desorientados y emotivamente desmoralizados por la situación que estaban enfrentando y porque tuvieron que enfrentarse con una metodología didáctica diferente de la que utilizaban sus profesores en aula y con nuevos instrumentos didácticos digitales que todavía no conocían (p. 37).

Brancaleone (2021) explica que en el proceso de aprendizaje la participación, la interacción y el ‘aprender haciendo’ son considerados elementos de mucha relevancia pues, a partir de ellos, se desarrollan diferentes competencias, por lo que cuando estos se ven limitados, surgen entonces el malestar, la depresión y otros síntomas psicológicos.

Todo este panorama despertó el interés de docentes, investigadores y estudiantes por indagar sobre determinados aprendizajes, herramientas, roles en la virtualidad, entre otros. Debido a ello, en la actualidad es posible encontrar una gran variedad de pesquisas alrededor de, por ejemplo, el aprendizaje virtual de lenguas, herramientas virtuales, rol docente en contextos virtuales, etc. Sobre este último, por ejemplo, tuvo lugar la investigación de la autora Amalina Fatina, en la Universidad de Negeri Malang en Indonesia, titulada “The Learning of DaF Subject during the Covid-19 Pandemic: The Perspective of the Teachers” (2022), allí la autora narra su experiencia dictando el curso de primer nivel de alemán y haciendo uso de diferentes herramientas digitales como Zoom, Whatsapp, Padlet, Kahoot, entre otras, para facilitar el aprendizaje durante sus clases virtuales. Fatina concluye que, aunque se presentaron obstáculos, el programa académico y las actividades se pudieron llevar a cabo sin afectar los estándares curriculares, garantizando incluso una interacción activa entre profesores y estudiantes. Por otro lado, sobre el aprendizaje de lenguas y la ansiedad, en la investigación “Didáctica a Distancia y ansiedad lingüística: un estudio de caso sobre las estrategias y los instrumentos utilizados para reducir la ansiedad lingüística durante la emergencia COVID-19” de la autora Sara Brancaleone (2021) es posible conocer la situación en el contexto italiano y además familiarizarse con términos como ansiedad lingüística y herramientas para lidiar con ella en el aula virtual.

En Colombia, la investigación titulada “Aprendizaje socioemocional en tiempos virtuales, una mirada sobre la ansiedad y otros problemas emocionales desde estrategias didácticas modernas”, describe un estudio realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2022 que aborda el tema de ansiedad y estrés por uso precario de herramientas

tecnológicas, así como problemas emocionales evidenciados en la dificultad de adaptación a las clases virtuales (Osorio et al. 2023).

Esto demuestra que el Covid 19 marcó un momento de la historia y propició aún más una discusión más abiertamente sobre emociones en clase y en relación con el aprendizaje. Debido a ello han cambiado los lineamientos de juego pues se sabe que hay un factor más, la virtualidad, que cumple un papel dentro de este gran panorama y puede tener diferentes consecuencias.

¿Por qué interiorización e IBA en Colombia?

Como se ha visto a lo largo de este apartado de antecedentes, hay muchos factores que convergen en la ansiedad y en el aprendizaje de una lengua extranjera como el alemán; hay aspectos históricos globales como la pandemia de COVID-19 que evidenciaron la presencia de dificultades emocionales en los salones de clase y en la virtualidad, así como aspectos específicos de nuestro país que evidencian la necesidad de gestión emocional en la educación. Este contexto global y local junto con las características del alemán problematizan su aprendizaje, al ser un punto en el que convergen tanto aspectos externos como internos de los estudiantes, que de hecho han sido tratados ya en las investigaciones mencionadas, pero desarticuladamente; y frente a los que se han utilizado diferentes enfoques, métodos y estrategias pedagógicas, enriqueciendo la pesquisa en esta área, y logrando algunos resultados positivos. Sin embargo, hasta ahora se sigue necesitando un complemento que profundice más y ayude en general a gestionar estas dificultades emocionales, por decirlo de algún modo y que además pueda ponerse en marcha sin tener que esperar a que las políticas de educación sean modificadas y éstas sean aplicadas en un país entero.

Por ello, esta investigación y la herramienta propuesta son pertinentes y novedosas al juntar las artes con la psicología en una propuesta pedagógica en el aula de alemán como lengua extranjera. Concibiéndose como la primera herramienta pedagógica que combina la interiorización desde el psicoanálisis de N. Keppe con la Investigación Basada en Artes (IBA) específicamente en clase de alemán, permitiendo la expresión de dificultades personales y comunes e impulsando tanto a docentes como a estudiantes a sumarse a la labor de conocerlas (y conocerse), comprenderlas y tratarlas.

Para entender mejor la propuesta pedagógica implementada en esta investigación el marco teórico a continuación desarrolla cuatro aspectos fundamentales: 1) delimitación conceptual de la ansiedad lingüística, 2) manifestaciones, efectos y tipos, 3) dimensión interior,

es decir, cómo afecta al estudiante en diferentes facetas y , 4) posicionamiento como estrategia pedagógica en el aula.

Marco teórico

Ansiedad lingüística y bloqueos en el aprendizaje

El número de teóricos que se han ocupado con problemáticas emocionales en el aprendizaje no es vasto comparado con otros fenómenos y tópicos alrededor de éste, como el entorno, los métodos, los materiales, etc.

Jerome Bruner, fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, y destaca en el área pues se ocupó desde muy temprano del proceso de aprendizaje y de todas aquellas dificultades que pueden llegar a obstaculizarlo. En su libro *Toward a Theory of Instruction*, Bruner reúne diferentes ensayos que dan cuenta de sus investigaciones y su actividad como profesor de niños pequeños dentro del sistema de educación pública de los Estados Unidos. En el capítulo titulado “On Coping and defending”, Bruner hace la siguiente descripción, refiriéndose a uno de los grupos con los que estaba trabajando:

We would study a group of normal children (in quotes, of course) and compare their approach to learning with that of a group of children referred to a guidance clinic for “learning blocks”- children of normal or superior intelligence, without other evident behavior disorders, who were unable to learn in school [Estudiábamos a un grupo de niños normales (entre comillas, por supuesto) y comparábamos su acercamiento al aprendizaje con el de un grupo llevado debido a “bloqueos en el aprendizaje” a una clínica de orientación. Traducción propia](1966, p.130).

Esta descripción del grupo que hace Bruner es importante, pues manifiesta una idea relevante para esta investigación: el éxito en el proceso de aprendizaje no está relacionado únicamente con la inteligencia, sino que tiene más bien un origen emocional.

Cuando aprendemos algo nuevo ¿Qué sensaciones tenemos? En el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, se habla de la ansiedad lingüística, como mencioné en las primeras páginas de este documento. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) la definen de la siguiente manera: “[...] a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” [un complejo diferenciado de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con

el aprendizaje de lenguas en el aula, que se origina en la particularidad del procedo de aprendizaje de idiomas. Traducción propia] (p. 128).

Sobre este tipo específico de ansiedad se han realizado numerosas investigaciones, cuyos resultados dejan a la vista la relación entre ésta y el éxito a la hora de aprender un idioma, por ejemplo, el artículo *Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en estudiantes de magisterio: estudio de caso* del año 2021, que habla sobre una investigación sobre la ansiedad lingüística específicamente en el aprendizaje del inglés. En este artículo, sus autoras Elena Goñi-Osácar y Cristina del Moral Barrigüete describen los efectos de la ansiedad lingüística, que fueron observados en los grupos con los que trabajaron; uno de estos efectos, titulado ‘Peor rendimiento en el aula en actividades orales ante el grupo’ es descrito de la siguiente manera.:

En los dos casos de estudio, una de las implicaciones más evidentes de la ansiedad lingüística fue su interferencia en el rendimiento oral del estudiante a la hora de expresarse en inglés delante de toda la clase, lo que no sucedía cuando las tareas eran realizadas en parejas o grupos reducidos. Varios participantes expresaron que en ocasiones sufrían cierto bloqueo ante la lengua meta (p. 8,9).

Es decir, durante su investigación pudieron observar y luego constatar gracias a declaraciones de algunos estudiantes, que el sentimiento de ansiedad lingüística, entre otras cosas, causa una interferencia o bloqueo en la oralidad y que además este nerviosismo les impedía comprender lo que su profesora decía en la lengua meta (p. 12).

Lo que señalan Goñi-Osácar y del Moral apunta, así como lo hace Krashen con su teoría de adquisición de la lengua (1981) teniendo en cuenta el filtro afectivo investigado por Dulay & Burt (1977), a que primero existe la ansiedad lingüística en el estudiante y dependiendo del rumbo que esta toma puede entonces desarrollarse un bloqueo en el aprendizaje, en las habilidades tanto receptivas como productivas. De manera que, entendiendo así el orden de estos fenómenos del aprendizaje, parece prudente pensar en estrategias de prevención del bloqueo, es decir, pensar en cómo se puede reducir la ansiedad en el aula de clase de una lengua extranjera para que así el estudiante no llegue a desarrollar ningún tipo de bloqueo y su proceso de aprendizaje pueda ser lo más efectivo posible.

Ansiedad lingüística e interiorización

Numerosas investigaciones se han concentrado en la ansiedad en el aula de clase de lenguas extranjeras. Se han identificado diferentes categorías y tipos de ansiedad dependiendo de qué sea lo que la desata. Como lo señalan Horwitz, Horwitz y Cope (1986), se pueden diferenciar la aprensión a la comunicación, que tiene diferentes formas, como la ansiedad al expresarse de forma oral, el pánico escénico y la ansiedad receptiva al escuchar el idioma meta; la ansiedad frente a los tests, que como anotan los autores, está relacionada con el miedo al fracaso y a cometer errores y por último, el miedo a una evaluación negativa. La ansiedad en clase de lengua extranjeras es, sin embargo, un fenómeno diferente (p.127,128).

Aunque Horwitz, Horwitz y Cope fueron pioneros en definir la FLCA, ya otros teóricos habían pensado que la tranquilidad y motivación de los estudiantes era importante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, de modo que fueron diseñados métodos que indirectamente pueden contribuir a bajar los niveles de FLCA aunque concentrándose en aspectos exteriores al individuo. Un ejemplo de ello es la Sugestopedia que se centra en la atmósfera de los salones, o el aprendizaje comunitario y demás enfoques comunicativos, en donde el método de enseñanza es la base (Centro Virtual Cervantes, (s.f)).

Teniendo en cuenta lo anterior podría pensarse que el estudiante ha pasado a ser el centro del proceso de aprendizaje y los métodos estén enfocados en él, sin embargo, la problemática de los altos niveles de ansiedad en la clase de lenguas extranjeras y las dificultades en el aprendizaje de estas siguen siendo vigentes, por lo que se hace evidentemente necesario un enfoque más integral y profundo que contribuya a comprenderla y hacerle frente de la mejor manera.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) sugieren que la ansiedad experimentada al aprender lenguas es una ansiedad diferente a las demás, porque los idiomas no son simplemente un conocimiento acumulable y práctico, sino que aprender una lengua compromete muchas dimensiones y aspectos del ser humano, que lo afectan interiormente:

The language learner's self-esteem is vulnerable to the awareness that the range of communicative choices and authenticity is restricted. The importance of the disparity between the "true" self as known to the language learner and the more limited self as can be presented at any given moment in the foreign language would seem to distinguish foreign language anxiety from other academic anxieties such as those associated with mathematics or science. Probably no other field of study implicates self-concept and self-

expression to the degree that language study does. [la autoestima de quien aprende un nuevo idioma es vulnerable a la conciencia a la que el rango de elecciones comunicativas y autenticidad está restringido. La importancia de la disparidad entre el “verdadero” ser como lo reconoce el estudiante y el ser más limitado que se puede presentar en cualquier momento en la lengua extranjera parece distinguir la ansiedad lingüística de otras ansiedades, como las asociadas a las matemáticas o a las ciencias. Probablemente ningún otro campo de estudio implica una percepción y expresión de sí mismo en el grado en que el aprendizaje de una lengua extranjera lo hace] (p. 128).

Como explican los autores, la expresión del ser se ve limitada cuando se aprende una lengua y no corresponde con el verdadero yo de cada uno, simplemente porque se imposibilita la comunicación completa de las ideas. Esto, en primer lugar, nos afecta porque percibimos estas limitaciones en el proceso de aprendizaje y esto influye directamente en nuestra autoestima. Así que podemos decir que el aprendizaje de lenguas está directamente relacionado con nuestro interior.

Bruno Bettelheim y Karen Zelan, quienes en su libro *Aprender a leer* reflexionan sobre la incapacidad de aprender de algunos niños, comentan al respecto: “Y si los muchachos seriamente trastornados se podían beneficiar de un *insight* al tratar de aprender, los jóvenes normales, al estar mucho mejor capacitados para comprender, podrían beneficiarse aún más de la autocomprensión al aprender” (1983, p. 9). En este fragmento Zelan hace referencia al significado inconsciente de los errores o las dificultades, apuntando a la idea de que estos tienen un origen más interior y que el trabajo para entender ese significado puede resultar beneficioso.

Jerome Bruner (1966) también reconoce en sus investigaciones un aspecto que nos refiere al interior del ser humano: el inconsciente. El autor señala que los *learning blocks* no son, en sus palabras, un “ejemplo de rebelión o clara negativa a estudiar o ir a clase” sino que son una suerte de resultado del control del inconsciente.

El inconsciente ha sido y sigue siendo objeto de estudio y discusión en el campo del psicoanálisis; sin embargo, en el campo de la educación sus menciones no son numerosas, lo cual resulta sorprendente si tenemos en cuenta lo mucho que se ha investigado sobre el aprendizaje. La interiorización como estrategia pedagógica precisamente hace frente al inconsciente, pues busca traer todos los elementos que están allí al plano consciente, como señala Norberto Keppe (2001) que además define este concepto en su libro *A Libertação pelo*

Conhecimento de la siguiente forma: “Diferente de internalização, consiste em usar a realidade externa como um espelho, para entender mais claramente o que existe no interior do indivíduo (sentimentos, pensamentos, consciência, intuição, emoção, etc.” (p. 310) [“Diferente de la internalización, consiste en usar la realidad externa como un espejo, para entender más claramente lo que existe en el interior del individuo (sentimientos, pensamientos, conciencia, intuición, emoción, etc.).”]

La interiorización es, de hecho, la principal técnica del psicoanálisis integral propuesto por Keppe. Según Pacheco (2005) esta Técnica de Interiorización o Dialéctica Keppeana busca que el individuo tenga contacto con su interior y que la unión entre pensamiento y sentimiento lo lleven a la conciencia, la acción correcta e incluso la cura de problemas de salud o corrección de algún comportamiento que esté afectando su día a día. Durante las sesiones el psicoanalista orienta a los pacientes de modo que se propicien asociaciones sencillas (dialéctica) entre los elementos traídos por ellos en sus relatos. Mediante estas asociaciones de ideas es posible llegar a la comprensión del origen de los diferentes comportamientos y sensaciones que pueden estar generando dificultades en sus vidas en general o hasta enfermedades. Como se menciona anteriormente, es usar todo lo exterior para comprender el interior, de modo que todo aquello que nos molesta de nuestro entorno, por ejemplo, personas, lugares, actitudes, etc. nos ayuda a ver nuestro interior y a conocernos. Pacheco (2005) lo explica de la siguiente manera: “Debido a la Técnica de Interiorización, hablar de los otros también es un medio de concientizarse, desde que el analista ayude el paciente a percibir lo que él habla de sí mismo a través de sus relatos.” (p. 23), “Esa concientización, aunque a nivel más personal, lleva a la solución de los problemas relacionados con la vida social, profesional y espiritual.” (p. 23).

La Técnica de Interiorización nos ayuda a ver nuestros errores y lo que es negativo en nosotros para poder solucionarlos. De hecho, ser conscientes al respecto ya produce un cambio en sí, como dice Pacheco (2005): “Lo que necesitamos integrar es la "conciencia" de los errores y de lo que es negativo para que ellos dejen de existir. Esta es la dialéctica realista Keppeana.” (p. 46).

Otros autores, en sus investigaciones alrededor del aprendizaje, ya han mostrado que las relaciones que hacemos entre el objeto de aprendizaje y el entorno, las experiencias, los materiales educativos, etc. influyen en la disposición que tenemos para aprender algo nuevo o desarrollar alguna actividad y pueden contribuir a la generación de bloqueos: El siguiente caso es

presentado por Bruno Bettelheim y Karen Zelan, en su libro *Aprender a leer* y ejemplifica claramente cómo una experiencia negativa puede convertirse en un bloqueo para realizar una actividad específica:

Un muchacho bastante callado que prefería leer y trabajar solo, que sólo raramente participaba en los debates de la clase –cuando se le pedía su opinión–, habló entonces por iniciativa propia y con mucho sentimiento. Evidentemente el tema revestía gran importancia para él. Aunque ahora le gustaba mucho leer, según dijo, todavía le resultaba difícil leer en voz alta. Explicó que era debido a que en el primer grado le habían hecho leer en voz alta y que le avergonzaba tanto decir las estupideces escritas en la cartilla, que había sufrido una especie de bloqueo; sencillamente era incapaz de leer en voz alta. A partir de entonces la lectura le disgustó, hasta llegar a la mitad del tercer grado, momento en que empezó a leer historias que eran “realmente buenas” (p. 24).

De modo que, siguiendo lo que dicen los autores; “El modo en que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona”; se podría pensar que las relaciones que hacemos con los objetos de aprendizaje tienen una gran carga emocional que puede obstaculizar o propiciar nuestro desarrollo y que, por ello, descubrir, concientizar y expresar estas relaciones siempre que sean negativas y estén causando algún bloqueo, puede ayudarnos a superarlo o a lidiar mejor con él. Así que una adaptación pedagógica de la Técnica Dialéctica de Interiorización del psicoanálisis integral de Norberto Keppe parecería pertinente en tanto se ocupa precisamente de traer a la luz estas relaciones ocultas entre nuestras actitudes y comportamientos y nuestro interior.

El siguiente diálogo es un fragmento de una sesión de terapia publicada en el libro *A Origem da Sanidade*, de Keppe, N. (2001), en donde se ilustra cómo la interiorización es clave para la concientización de los comportamientos del paciente:

Paciente: A R.P. está sempre criando dificuldades para meu trabalho, procurando saber o que eu faço para me atacar. [R.P siempre me esta causadon dificultades en mi trabajo, quiere saber lo que hago para atacarme]

Analista: O que acha da atitude de R.P.? [Qué piensa de la actitud de R.P.?.]

Paciente: Inveja do meu trabalho, e tentativa de sabotá-lo [envidia de mi trabajo y tentativa de sabotearlo]

Analista: O sr. Precisa ver essa conduta em seu interior, de destruir seu próprio trabalho, tentando depois pôr a culpa no outros. O sr. Até arranhou uma doença que o impede de realizar sua profissão, e depois coloca a culpa nos médicos, se criar dificuldade para a cura. [Usted necesita ver esa conducta en su interior, de destruir su propio trabajo, y después intentar echarle la culpa a los demás. Usted hasta tiene una enfermedad que le impide realizar su profesión, pero le echó la culpa a los médicos de tener dificultades para encontrar una cura, traducción propia] (p. 81).

Aunque este diálogo toca dimensiones mucho más profundas y complejas del ser humano, se puede ver en él cómo el ser humano ve a su alrededor, en el exterior, defectos y actitudes y problemáticas propias.

El siguiente diálogo de otra sesión de terapia alrededor de los errores también resulta esclarecedor para comprender la Técnica Dialéctica de Interiorización:

Paciente: Fico o tempo todo preocupada em não cometer erros. [Todo el tiempo estoy preocupada por cometer errores]

Analista: Já notou que essa preocupação existe porque a sra. é muito egocêntrica? [¿Ya notó que esa preocupación existe porque usted es muy egocéntrica?]

Paciente: É, parece que só me importo comigo mesma. [Sí, parece que solo me preocupo por mí misma, traducción propia.] (p. 62).

El autor explica este diálogo de la siguiente forma:

A atitude exagerada de não querer mostrar erro algum, parece que é atinente a uma personalidade fechada em si mesma (por causa do excesso de egoísmo); o ser humano se paralisa por não querer mostrar qualquer defeito para o semelhante -enquanto o indivíduo perdoa as faltas alheias, assim como as próprias – mesmo que lastima muitas vezes o que faz de errôneo. [La actitud exagerada de no querer mostrar ningún tipo de error, parece estar relacionada a una personalidad cerrada en si misma (debido al exceso de egoísmo); el ser humano se paraliza por no querer mostrar ningún defecto a los demás -aun cuando perdona las faltas de los demás y las propias- lamenta frecuentemente lo que hace mal, traducción propia] (p. 62).

Este fragmento incluso vislumbra una posible causa de las dificultades en el aprendizaje para los individuos: “o ser humano se paralisa por não querer mostrar qualquer defeito para o

semelhante”. Lograr este tipo reflexión en el salón de clase, en donde el estudiante pueda analizar sus propios comportamientos y relacionarlos con las dificultades en el aprendizaje, puede resultar en una experiencia positiva y esclarecedora que contribuya tanto a lidiar con la ansiedad lingüística como a superarla.

Ansiedad lingüística y pedagogía

Lo que sucede en el salón de clase está estrechamente vinculado con el actuar del docente. Su rol, su visión, su pedagogía y sus estrategias pueden propiciar un ambiente en clase libre de ansiedad o todo lo contrario.

Las creencias de los profesores respecto a su labor pueden ser decisivas en los niveles de ansiedad de los estudiantes como lo menciona Young (1991) remitiéndose a Brandle (1987), quien en su investigación identificó opiniones docentes, que hoy en día resultan bastante problemáticas y que confirman que pueden originar ansiedad lingüística. Brandl encontró, por ejemplo, que la mayoría de los docentes que hicieron parte de su estudio creían que un poco de intimidación era necesaria y que motivaba el desempeño de los estudiantes. Al respecto Young anota que es comprensible que los docentes que se alinean a un rol más autoritario que facilitador, en un salón donde se escuche solo su voz y sus correcciones, claramente puedan contribuir a que los estudiantes sientan ansiedad (p. 428).

De hecho, en el informe de Young (1991), la autora señala, entre otros aspectos, que la forma en la que se corrige a los estudiantes también ha sido un tema frecuente en diferentes investigaciones sobre ansiedad lingüística y que no se trata realmente del acto mismo de corregir sino de la manera en que se lleva a cabo, es decir, cómo, dónde y con qué frecuencia (p. 429).

Estas características en la corrección errores, el tipo de actividades y tareas en la clase de lengua extranjera, el comportamiento del docente frente a sus estudiantes, etc, configuran el entramado que es el estilo de enseñanza del docente, en el que convergen incontables factores como su formación, sus preferencias, sus creencias, etc. Así que, como es el docente quien determina el qué y el cómo en la clase, se hacen esenciales dos miradas como parte de su labor. La primera es una mirada hacia afuera, se trata de observar analíticamente a sus estudiantes y a los efectos que tienen en ellos no solo las actividades que propone o la forma en que corrige, sino todo lo que conforma su actuar durante su actividad docente. Esto porque si identificamos las necesidades de nuestros estudiantes, podremos tomar decisiones de clase más adecuadas y realmente cumplir como facilitadores. En palabras de Gregersen y Macyntire (2014):

By looking into the kaleidoscope of people in the classroom, taking note of the patterns that are forming and the forces that cause those patterns to change, teachers and learners each can use the information emerging from emotion, cognition and behavior to understand and influence the ongoing stream of activity in the classroom. [Mirando dentro del caleidoscopio de personas en el salón de clase, tomando nota de los patrones que se van formando y de las fuerzas que hacen que esos patrones cambien, tanto profesores como estudiantes pueden usar esa información que surge de la emoción, la cognición y el comportamiento para entender e influenciar el flujo continuo de actividad en el aula. Traducción propia] (Gregersen & Macyntire, 2014, p.244.)

La segunda es una mirada hacia el interior, como lo propone Arnold (1999), desde la enseñanza afectiva de idiomas. Ella señala que en la docencia de idiomas son, por supuesto, esenciales el ‘saber’ y el ‘hacer’ pero que aún más importante es el ‘ser’. Con esto se refiere a que junto con una formación pedagógica y naturalmente en el idioma que enseña, el docente debe además estar en contacto con la dimensión emocional y desarrollar este tipo de inteligencia, pues esto enriquecerá sus otras habilidades en el aula, lo que tendrá un impacto en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (p.4).

En palabras de Arnold (1999):

Thus, as part of their professional training, teachers can benefit from working on their personal development. As they come to know themselves better, they will also be able to understand their students better and lead them towards more significant learning and growth. [Entonces, como parte de su formación profesional, los profesores se pueden beneficiar de su desarrollo personal. Si se conocen mejor a sí mismos, podrán también comprender mejor a sus estudiantes y guiarlos hacia un aprendizaje y crecimiento más significativos. Traducción propia] (p. 5).

Estas miradas, la interior y la exterior, se hacen posibles para los estudiantes y por extensión para los profesores también gracias a la combinación entre la Técnica de Interiorización y la Investigación Basada en Artes. Éstas tienen en común el uso de elementos externos como herramientas para adentrarse y comprender la dimensión interior del individuo para luego expresar lo que se encontró allí. En el caso de la IBA, los elementos exteriores que se usan son las creaciones artísticas, las narrativas, las metáforas, etc., mientras que en la

interiorización, este papel lo cumplen las experiencias y las relaciones con el entorno. En otras palabras, la IBA y la interiorización se complementan en esta investigación y su integración hace que por medio de creaciones artísticas y actos narrativos se propicie la exteriorización y reflexión sobre la ansiedad lingüística, trayendo al plano consciente aquello que puede estar obstaculizando el aprendizaje.

La Investigación Basada en Artes hace parte de un grupo de diferentes alternativas a la investigación científica tradicional, que como señala Hernández (2008) referenciando a Eisner (1998) y Barone (2001), solo es un tipo de investigación posible más no el único, y ciertamente no parece el idóneo si el objeto de estudio es el comportamiento humano, las relaciones sociales o la simbología. Como cita Hernández (2008), según Barone y Eisner (2006), IBA corresponde a una investigación cualitativa, en la que por medio de expresiones o procesos artísticos se hace posible dar cuenta de experiencias e interpretaciones que muestran aspectos que no serían visibles en otro tipo de investigaciones.

Este tipo de investigación ha sido y probablemente seguirá siendo cuestionada, pues no ofrece un camino hacia ninguna certeza, ni hacia una verdad definitiva, sino que, más bien busca realzar las diferentes perspectivas (Barone & Eisner, 2006). Como explican estos autores, el punto clave es que la IBA tiene como objetivo, en el caso de la educación, sugerir nuevas visiones sobre fenómenos educativos, mientras que los demás métodos tradicionales de investigación persiguen justificaciones consistentes y fundamentadas o predicciones confiables. Es decir, buscan respuestas, mientras que la IBA busca que se formulen más y más preguntas para que se sigan discutiendo más a profundidad problemáticas ya conocidas que atañen tanto a políticas de educación, como a prácticas educativas (p. 96).

Dos elementos importantes, que caracterizan a la IBA y que son también esenciales en esta investigación son los siguientes: por una lado el lenguaje evocativo en general y en particular, el uso de metáforas. Estas recrean experiencias individuales, a través de la forma que tengan; En un texto literario, por ejemplo, se trata primero de adentrarse en un nuevo mundo desconocido y a través de la empatía vivir las experiencias que se describen en el texto, para darse cuenta después de que el texto le habla directamente al lector de sus propias preocupaciones (Barone & Eisner, 2006, p. 97, 98).

Por otro lado, el lenguaje de los investigadores en artes está directamente asociado con experiencias vividas. Barone & Eisner (2006) anotan que el lenguaje especializado se aleja de las

relaciones y acontecimientos del día a día, por lo que en la IBA se prefiere y se da lugar a una comunicación a través de lenguaje vernáculo y coloquial, en el que se manifiestan historias personales, experiencias y perspectivas y además atrae a lectores no especializados, a un público que tal vez no se ocupe con la investigación, en este caso, en la educación pero que pueda acercarse a las problemáticas de la educación desde otras áreas (p. 97).

Ante este panorama teórico, no solo se hizo más clara la necesidad de una intervención en el salón de clase que permitiera el trabajo introspectivo desde la narración, sino que también fue evidente el gran potencial de esta combinación de enfoques, técnicas y planteamientos. A partir de ello elaboré el plan de acción de esta investigación, definí las herramientas para la recolección de datos y diseñé tanto el taller “En Contacto Conmigo”, como las preguntas de las entrevistas que se llevaron a cabo en la última fase de la indagación. A continuación se encuentran todos estos puntos explicados a detalle.

Metodología

Enfoque y diseño metodológico

El enfoque de esta investigación es mixto y se realizó de forma secuencial. Su objeto de estudio, la Ansiedad Lingüística, es un fenómeno investigado alrededor del mundo pero que aún trae consigo muchos interrogantes a la mesa. Para su identificación y medición han sido desarrollados varios instrumentos, sin embargo, para su mayor comprensión es necesario considerar las particularidades propias de un fenómeno humano.

El enfoque mixto tiene la virtud de hacer uso de instrumentos tanto para la recolección de datos cuantitativos como cualitativos de modo que es posible entender de forma más completa un fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Los métodos mixtos han sido usados ya en varias investigaciones sobre Ansiedad Lingüística. Las escalas de medición de Ansiedad Lingüística tienen una orientación más bien cuantitativa, mientras que las entrevistas, que son constantemente usadas en estas investigaciones, tienen el objetivo de ampliar y profundizar para una mejor comprensión de las cifras que arrojan los métodos cuantitativos. Como ejemplo, la investigación de Pei, X. (2021) ilustra muy bien lo mencionado anteriormente. La investigadora hizo uso de la Foreign Language Classroom Anxiety Scale o FLCAS, y realizó observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas para poder triangular los datos recolectados. Entonces, midió los niveles de

ansiedad de los participantes en relación con varios factores (como se presenta en la FLCAS) y de la misma manera entrevistó a los estudiantes sobre dichos factores, consiguiendo así información más específica sobre las emociones y comportamientos de los estudiantes entrevistados. Similar a la investigación anteriormente mencionada, Sánchez Solarte, A. C., & Sánchez Solarte, A. (2017) también hicieron uso de la FLCAS en combinación con elementos de recolección de datos cualitativos; en este caso se trató de ensayos escritos por los participantes.

El uso de diferentes tipos de herramientas para la recolección de datos y análisis permite una recopilación más amplia y al llegar a los mismos resultados tomando diferentes rutas, hay mayor certeza sobre las conclusiones, es decir que el enfoque mixto facilita la triangulación de la información y, por otro lado, la representación del fenómeno objeto de la investigación es más leal con la realidad, como sugieren Todd y Lobeck (2004) citados en Hernández (2006).

El objetivo de esta investigación no fue simplemente hacer una medición de la ansiedad en los participantes, sino determinar si la herramienta propuesta influenciaría de alguna forma en este fenómeno. Para lo anterior era necesario conocer, por supuesto, los niveles de ansiedad de ambos grupos en dos momentos diferentes para poder comparar y ver los posibles cambios. No obstante, lo principal fue lograr que los estudiantes reflexionaran y analizaran su experiencia particular para que individualmente reconocieran lo que los afecta y se preguntaran el porqué. Las entrevistas, por otro lado, me ayudaron no solamente a comprender lo que las cifras representaban sino a conocer con más detalle la experiencia de los participantes y a entender sus motivos y preocupaciones.

La siguiente figura representa el diseño general de la investigación.

Ilustración 1.
Diseño general de la investigación



Fuente: Adaptado de Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), de Hernández-Sampieri (2006). Metodología de la investigación.

Participantes

Para esta investigación se contó con la participación de dos grupos correspondientes a cursos de alemán de los niveles A1 y B1, que se llevaron a cabo en el Berlin Institut, instituto de alemán en la ciudad de Bogotá. Estos dos grupos se caracterizaron por estar conformados en su totalidad por enfermeros y auxiliares en enfermería, participantes de un programa académico/laboral alemán, que busca preparar trabajadores de la salud colombianos para ejercer su profesión en Alemania.

El rango de edad de los participantes fue de 21-39 años. En total se contó con la participación de 18 personas. Entre ellas el 61.11% fueron mujeres y el 38.89 % restante, hombres. El grupo de nivel A1 estaba integrado por 5 estudiantes; tres hombres y dos mujeres, mientras que el grupo de nivel B1 estaba integrado 13 estudiantes; 9 mujeres y 4 hombres.

Ambos cursos, de carácter intensivo (más de 10 horas semanales), se llevaron a cabo en la presencialidad. El grupo seleccionado para la realización del taller fue el grupo nivel A1. Este es en realidad un subgrupo seleccionado de un curso de modalidad híbrida que maneja recientemente el Berlin Institut. Esta modalidad funciona con estudiantes que asisten de manera

virtual a la clase, desde diferentes ciudades de Colombia y con estudiantes, que diariamente asisten de forma presencial al instituto. El/la docente a cargo, dicta la clase presencial y virtualmente desde las instalaciones del instituto en un aula específicamente equipada para tal fin.

Debido a limitaciones técnicas y personales de los estudiantes de esta modalidad que tomaron el curso virtualmente, se tomó la decisión de trabajar únicamente con el subgrupo de los estudiantes que asistían presencialmente a las clases.

Como se aclara al inicio de este apartado, los participantes son trabajadores de la salud, enfermeros y auxiliares de enfermería principalmente. Los estudiantes del grupo A1 cumplían con sus turnos habituales de trabajo y asistían en horas de la mañana al curso, en varias oportunidades asistían al curso de 7 a.m. inmediatamente después de finalizar su turno en la noche y al terminar la clase podían finalmente ir a descansar. Los estudiantes del grupo B1, por otro lado, cumplían con un horario más largo en el instituto, este incluía clase de cuatro horas, hora y media de refuerzo/ tutoría y tres horas libres para hacer tareas. Debido a estos horarios, los estudiantes de este grupo acordaron retirarse de sus empleos para dedicarse completamente al alemán. Todos los gastos los asumió la agencia con la que estaban vinculados.

Las particularidades de este grupo hacen que se trate de una muestra perteneciente a una categoría analítica determinada en la que convergen diferentes factores como causantes de ansiedad, que no están necesariamente presentes en otras categorías; en primer lugar los participantes de esta investigación, (de acuerdo al programa en el que estén inscritos) debían alcanzar un nivel específico en determinado tiempo, esto se traduce en la existencia del factor ‘Presión temporal’, luego, el éxito o fracaso en su proceso determina si finalizan o no el proceso migratorio. Esto afecta directamente su estabilidad económica, entre otras. En este punto, se debe mencionar el ‘High-stakes-testing’ que caracteriza a los cursos de idiomas, en donde el idioma se aprende con un propósito en específico, por ejemplo, en este caso, ser enfermeros en Alemania. En estos casos, los tests que se deben aprobar son requerimientos para obtener certificaciones profesionales, para ser admitidos en universidades, para desempeñarse profesionalmente en el extranjero, etc., es decir, tienen consecuencias vitales para los estudiantes. (Araujo Cardalda, 2003 citando a Shohamy, 2001). Adicionalmente a estos tests oficiales de certificación, en este caso TELC B1, para los cuales los estudiantes tenían tres intentos para aprobarlos antes de ser

retirados del programa, el curso del grupo B1 estaba caracterizado entre otras cosas, por tener en su cronograma dos exámenes por semana, uno de vocabulario y otro de gramática.

Otro factor importante es la tensión identitaria analizada por Block (2007). Debido a que los conocimientos en el idioma que se está aprendiendo son limitados, no corresponden al nivel necesario para expresar su experticia en el ámbito profesional, por lo que se generan sentimientos de frustración ya que su identidad profesional no concuerda con su identidad como aprendices de una lengua.

Por otro lado, y dependiendo del nivel, los profesionales de la salud, no solo deben aprender el idioma estándar sino lenguaje técnico también, es decir, se enfrentan a una doble exigencia lingüística; si bien inician su proceso aprendiendo las bases del idioma, a medida que avanzan deben incluir cada vez más vocabulario y términos específicos.

Finalmente, también juega un papel importante el estrés acumulado. Como mencioné anteriormente, la profesión de enfermería de por sí, por sus características como horarios, turnos, manejo de personas en estados vulnerables, administración de medicamentos, etc., ya propicia estados de estrés que se suman al que se puede experimentar durante el aprendizaje de un idioma.

Estos factores se verán ejemplificados más adelante, en la sección de resultados, en el apartado dedicado a las entrevistas realizadas a los participantes.

Instrumentos de recolección de datos y procedimiento

Taller: En Contacto Conmigo

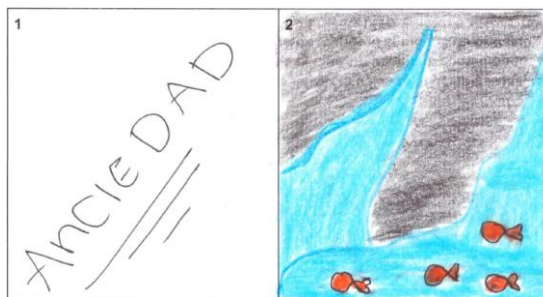
El taller que diseñé fue creado con el fin de dar a los estudiantes una herramienta para identificar y enfrentar la ansiedad lingüística durante su proceso de aprendizaje de alemán. Para ello, se plantearon algunas de sus actividades desde la Investigación Basada en Artes (IBA) con el fin de facilitar la expresión del sentir de cada estudiante (Ver anexo C).

El taller “En Contacto Conmigo” da inicio con una experiencia lingüística y pedagógica desde la perspectiva literaria de la IBA: la lectura de la primera parte del relato “Los años-luz” de las *Cosmicómicas* de Ítalo Calvino (Ver anexo D). Esta primera lectura relata los pensamientos del protagonista que se siente observado y juzgado, aunque no está muy seguro de qué es exactamente lo que otros han visto de él. A lo largo del texto se cuestiona si habrán visto algo

bueno o algo vergonzoso. Al inclinarse más por esto último su preocupación aumenta; siente que es injusto que quienes lo observan tengan una mala impresión de él solo por un episodio aislado que no refleja su ser en absoluto. Después de dialogar consigo mismo en torno a su preocupación sobre lo que piensen los demás, decide que no tiene sentido preocuparse y consigue calmarse. Es por esto por lo que resulta siendo un fragmento adecuado y además evocativo que da pie a que los estudiantes se vean reflejados en él y sopesen qué tanta importancia le dan al hecho de cometer errores en clase de alemán. Esto es, de hecho, una finalidad de la perspectiva literaria; Hernández (2008) explica que diferentes géneros literarios, incluso la ficción, permiten que el lector conecte las historias con sus experiencias propias, entonces ve reflejadas sus vivencias en lo que lee “y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos” (p. 97). Contar(se) la propia realidad es en principio lo que propone la interiorización, pues como se explica en varios apartados de esta investigación, esta pretende que nos conozcamos y reconozcamos nuestros problemas y dificultades a partir de lo que está afuera de nosotros, observando lo que nos muestra el exterior para luego encontrarlo en el interior.

La segunda parte del taller se da más bien desde la perspectiva artística visual; el texto y la imagen (dibujo) se usan para que los participantes puedan explicar/ilustrar sus emociones en situaciones puntuales. El dibujo complementa el texto y viceversa. Sin embargo, también se da espacio para que haya narrativas diferentes; una desde lo visual y una desde lo textual. Así se hacen posibles nuevas relaciones y significados pues estas representaciones artísticas “[...] actúan como objetos mediadores que posibilitan diálogos y conexiones con el inconsciente de los sujetos o con sus referentes culturales” (Hernández, 2008, p. 101). La siguiente ilustración muestra lo que el participante 04 escribió y dibujó para responder a la pregunta “¿Cómo me siento cuando debo leer un texto en alemán?”. Esta imagen llama la atención pues para algunos lectores podría ser inesperada la conexión entre ansiedad y peces nadando en el agua.

Ilustración 2.
Leer en alemán.



Nota: Ilustración elaborada por participante anónimo durante el taller.
Fuente: Archivo de la investigación.

Las siguientes actividades del taller fueron pensadas adaptando la Técnica de Interiorización, originalmente usada en la terapia de psicoanálisis propuesto por Norberto R. Keppe. La premisa de esta técnica es la siguiente: “Las personas hablan de ellas mismas a través de los demás. Lo que cada uno se resiste a admitir de sí mismo, saldrá filtrado a través de los comentarios que uno hace de terceros.” (Pacheco, 2005, p. 101).

Como lo señala Pacheco (2005), la Técnica de Interiorización es una técnica dialéctica que se da gracias al diálogo entre diferentes elementos, estos se comparan y luego el psicoanalista hace una interpretación. El taller propuesto sigue las premisas de esta técnica y retoma los elementos básicos de esta de la siguiente manera: el estudiante con ansiedad, es el primer elemento, y lo que manifieste será puesto en “diálogo” con el segundo elemento, que en el caso de la terapia de psicoanálisis suele ser la persona de la que el paciente habla, pero en este caso es la experiencia en la clase de alemán o actividades específicas realizadas en las clases que están causando disgustos o dificultades. Al final del taller, no hay un tercero que interprete, sino que la interpretación está a cargo del estudiante, quien debe seguir atentamente las indicaciones dadas en el taller para que a través de la asociación de ideas pueda hacer una lectura de su interior o al menos entrar en contacto con éste y conocerse un poco más. Para facilitar la asociación de ideas, se eligieron conceptos asociados con la ansiedad lingüística, específicamente con las dimensiones que se miden en la FLCAS, que fueron también las categorías usadas para la codificación de las entrevistas, a saber: Aprensión comunicativa, ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera, seguridad en el uso de la lengua fuera y dentro del aula y actitudes negativas hacia el

aprendizaje. Los conceptos relacionados a estas fueron respectivamente: errores, juzgar, dificultades, desinterés. De la mano de cada uno de ellos el estudiante elige un grupo de preguntas evocativas, como por ejemplo: ¿no quiero cometer errores?, ¿ver mis errores me permite corregirlos y mejorar?, ¿Juzgo frecuentemente a mis compañeros en la clase de alemán?, ¿me gusta trabajar en mis dificultades?, ¿puedo aprender de los demás?, etc. que lo llevan a reflexionar de forma más profunda y personal sobre aspectos que puede que nunca haya considerado, y así se da espacio para la identificación de ideas o comportamientos que están causando dificultades y ansiedad.

El taller cuenta no solo con ejercicios personales sino también con fases de conversación entre compañeros. No se trata entonces de una actividad meramente individual sino que intenta promover la expresión de opiniones, sentimientos y emociones en el grupo. En primer lugar, la lectura de la primera parte de *Los años-luz* se hizo de forma conjunta, de modo que cada estudiante fuera responsable de leer un párrafo o parte del texto. A continuación los estudiantes debieron describir las sensaciones causadas por la primera parte de la lectura y que las comentaran con sus compañeros. Luego inició la parte de trabajo individual donde los estudiantes identificaron las sensaciones que tienen al enfrentarse a actividades de clase correspondientes a las diferentes habilidades (hablar, leer, escuchar, escribir), a continuación identificaron los momentos en los que más incómodos se sienten, los dibujaron y describieron brevemente y después hicieron el ejercicio de asociación de ideas. Después de esta fase, leyeron la segunda parte de la historia, nuevamente fue una lectura conjunta y para finalizar tuvo lugar una última discusión sobre el final de la historia y en general, sobre la experiencia de haber participado en el taller.

Es importante hacer énfasis en que el elemento esencial en todas las actividades que propuse en el taller es el lenguaje; leer, escribir, narrar, dibujar, etc., son actos lingüísticos y por medio de estos se da la interiorización y se exterioriza después lo que se revela durante la asociación de ideas y la autorreflexión. De hecho, la Investigación Basada en Artes no llega simplemente hasta la producción artística, como señalan Barone & Eisner (2006) sino que es necesaria la interpretación de esta y su comunicación; y del mismo modo sucede la interiorización, después de ver el mundo interior reflejado en el exterior, es necesario interpretar y comunicar para traer este nuevo conocimiento al plano consciente, donde se puede observar y entender, para luego actuar.

Escala para la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras o FLCAS

Esta escala para la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras ha sido usada ampliamente alrededor del mundo para medir este tipo específico de ansiedad. Esto ha hecho que sea traducida a varios idiomas y que haya sido sometida a diferentes análisis y validaciones: Morena Taboada, M. de la et al. (2011), Riquelme-Mella, E. et al. (2015), García Ramos, M. et al. (2016), Pérez-Paredes, Pascual & Martínez-Sánchez, Francisco. (2001), Quispe-Sanca, R. V. et al. (2024). Dong, Yaxin & Huang, Jinyan. (2024). entre otros. Cuyos resultados han sido en general positivos, reiterando que se trata de un instrumento valioso para el estudio de la Ansiedad Lingüística.

Debido a la fiabilidad de la que dan fe los autores mencionados, en la presente investigación también apliqué la FLCAS (The Foreign Language Classroom Anxiety Scale) diseñada por Horwitz (1986), en español conocida como “Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras”. Este es un cuestionario de medición de la FLA que contiene 33 ítems que se valoran con una escala Likert de 5 puntos en la que se mide el nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a ellos. Como señala Morena Taboada et al. (2011), esta escala integra tres tipos de ansiedad: aprensión en el acto de comunicación, ansiedad ante los exámenes y miedo a una evaluación negativa y asimismo se reconocen cuatro dimensiones: Aprensión comunicativa, ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE, seguridad en el uso de la lengua dentro y fuera del aula, y actitudes negativas hacia el aprendizaje.

Esta escala ya ha sido traducida al español en varias ocasiones y estas versiones han sido validadas también más de una vez. En el 2001, por ejemplo, Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez de la Universidad de Murcia, hicieron una traducción al español de España, años más adelante, en el 2015, E. Riquelme-Mella et al. validaron su versión en Chile, el siguiente año la FLCAS fue adaptada al español hablado en México por García Ramos, M. et al. Y más recientemente en el 2017 Sánchez y Sánchez la adaptaron al español hablado en el contexto colombiano para su investigación titulada “De la terapia a la enseñanza: el efecto de estrategias sistémicas en el desempeño oral de estudiantes de lengua extranjera”.

En esta investigación usé la versión traducida al español de Sánchez & Sánchez (2017) debido a que esta fue adaptada específicamente al contexto colombiano, en el que se desarrolla también el presente estudio (Ver anexo B). Cabe anotar que hice adaptaciones extra para que el

cuestionario fuera adecuado para el contexto específico del aula de alemán como lengua extranjera.

Los dos grupos seleccionados realizaron el cuestionario en dos momentos diferentes, aproximadamente con un intervalo de 25 días. En el transcurso del intervalo, el grupo A1 realizó el taller “En Contacto Conmigo”, mientras que el grupo B1 continuó con sus actividades académicas con normalidad.

Es importante anotar que la FLCAS es un instrumento estandarizado y por ello no tiene en cuenta el contexto en el que se realiza ni mucho menos aspectos individuales de quienes responden el cuestionario y que pueden tener efectos sobre la ansiedad, por ejemplo, características de personalidad, contexto personal/laboral, metodología de clase, etc. Sin embargo, esta escala fue usada en esta investigación para obtener datos que posibilitaran su comparación cuantitativa; y en dos momentos diferentes, uno antes de hacer el taller en el caso del grupo A1, y el otro después de realizarlo y de un periodo de 25 días, en el caso del grupo B1.

Entrevistas personales semiestructuradas

En la última fase de la investigación entrevisté a estudiantes de los dos grupos participantes. Con ayuda de los docentes a cargo se eligieron estudiantes con características correspondientes a niveles altos, bajos y medios de ansiedad lingüística. El objetivo de la entrevista fue profundizar en la experiencia individual de los estudiantes. Para ello, esta se dividió en las siguientes secciones: Experiencia general, profundización del cuestionario, profundización individual y cierre (Ver anexo E).

Tras la transcripción de las entrevistas, al tratarse de una investigación de carácter fenomenológico, la visión del psicólogo norteamericano Amedeo Giorgi (1985) guió el análisis de los datos recolectados. El paso siguiente fue encontrar unidades de significado y clasificarlas en las siguientes categorías:

Ilustración 3.
Categorías de análisis.

AC	Aprensión comunicativa
APS	Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera
SL	Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula
AN	Actitudes negativas frente al aprendizaje
HP	Historia personal
TP	Taller propuesto
OE	Otras estrategias frente a la FLCA

Fuente: Elaboración propia partir de los aspectos analizados por los autores en los apartados que siguen.

Las primeras cuatro categorías corresponden a las cuatro dimensiones presentes en la FLCAS según Morena Taboada et al. (2011). Las siguientes tres últimas categorías son una adición pues la entrevista recolectó también diferentes declaraciones sobre estos aspectos.

De la descripción que hacen Morena Taboada et al. (2011) sobre las cuatro categorías en cuestión, podemos resaltar los siguientes aspectos:

1. Aprensión Comunicativa (AC):
 - Ansiedad, timidez y reacciones corporales al hablar LE. Aumenta en personas individuos con personalidad tímida.
 - Incrementa al cambiar a contextos más formales y menos personales. Mejías et al. (1991)
 - Se expresa en miedo escénico, ansiedad de receptor, entre otras. Horwitz y Cope (1986).
 - Los estudiantes que presentan AC evaden actividades del proceso de aprendizaje. Argaman y Abu-Rabia (2002).
2. Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera (APS):
 - Miedo ante la evaluación de carácter académico.
 - Se origina en el miedo al fracaso. Horwitz y Cope (1986).
 - Quienes tienen esta ansiedad se sobre exigen académicamente y con rigidez.
 - Los niveles más altos pueden presentarse cuando los resultados de los exámenes son requisito de alguna oportunidad académica o laboral. Cheng et al., (1999).
3. Seguridad en el uso de la lengua fuera y dentro del aula (SL):

-
- Comodidad al usar la lengua en clase o con nativos, fuera de ella.
 - Entre más ansiedad más se afecta la práctica de la lengua de forma oral. (Young, 1991).
4. Actitudes negativas hacia el aprendizaje (AN):
- Si la ansiedad aumenta, la capacidad de aprendizaje disminuye y si hay vivencias negativas, hay más ansiedad. (Liu y Huang, 2011; MacIntyre 1995).

Las tres categorías restantes corresponden a aportes que los participantes hicieron durante la entrevista. En ella se preguntó explícitamente sobre el taller propuesto (TP) y otras estrategias (OE) para lidiar con la ansiedad lingüística, que los participantes conocieran/ aplicaran.

La categoría Historia Personal (HP) surgió, en cambio, de forma espontánea. Algunos participantes contaron sobre experiencias personales para explicar y darle contexto a sus respuestas.

De forma similar, para lo entrevistados que participaron en el taller y lo mencionaron durante las entrevistas se creó la categoría Taller Propuesto (TP) y debido a que algunos de los entrevistados hablaron sobre otras estrategias para enfrentar la ansiedad, se creó la categoría Otras Estrategias (OE).

Consideraciones éticas

Realicé esta en las instalaciones de Berlin Institut, en la ciudad de Bogotá. Para ello, solicité formalmente el aval del director del instituto para llevar a cabo todas las actividades correspondientes al proceso de investigación.

Los cursos seleccionados para recolectar los datos y aplicar el taller propuesto, fueron cursos que ya se encontraban programados en el cronograma de cursos del Berlin Institut.

Como mencioné en el apartado sobre los participantes de la investigación, los grupos tuvieron la particularidad de estar participando en programas de formación para enfermeros colombianos interesados en ejercer su profesión en Alemania. El curso B1 llevaba hasta el momento de la investigación, ya más de un año en marcha, pues se trató de un curso que inició con el nivel A1 de alemán y que tenía el objetivo de alcanzar el nivel B2.

Por otro lado, el curso A1 inició el 5 de mayo del 2025. Inicialmente este curso estuvo a mi cargo, durante dos semanas dicté las primeras clases del grupo. Luego, por razones

personales, tuve que ceder el curso a un colega.

A la totalidad de los participantes les expliqué las generalidades y los invité a hacer parte de la investigación. Los estudiantes de cada grupo accedieron voluntariamente a participar en ella y firmaron una declaración de consentimiento informado, en la que estaban consignadas las informaciones básicas del proyecto de pesquisa junto con la enunciación de su libre participación en él. (ver anexo A).

Los cuestionarios para la medición de la ansiedad se respondieron en las dos ocasiones en que se realizaron, de forma anónima y de la misma manera se realizó el taller en la fase de escritura/dibujo. Al iniciar el proceso de entrevistas aclaré a cada uno de los participantes el carácter confidencial de estas y recolecté sus respuestas bajo números de serie.

Resultados y discusión

Clasifiqué los resultados obtenidos tras la realización del cuestionario para la medición de la ansiedad lingüística en el aula de lengua extranjera (FLCAS), en este caso en el aula de alemán, en tres niveles según el puntaje alcanzado después de responder qué tan de acuerdo o desacuerdo se está con cada uno de los 33 ítems que componen el cuestionario. Entre mayor haya sido el puntaje, mayor es el nivel de ansiedad como se muestra en la siguiente ilustración.

Ilustración 4.

Niveles y puntajes en la FLCAS.

Nivel	Puntaje
Alto	121-165
Medio	77-120
Bajo	33-76

Fuente: Elaboración propia.

Es importante aclarar que la FLCAS no cuenta con rangos oficiales. Sus autores no establecieron qué puntajes correspondían exactamente a un nivel alto, medio o bajo de ansiedad. Debido a esto, quienes han investigado su validez o han usado el instrumento para mediciones en sus propias investigaciones, han seleccionado diferentes criterios estadísticos o metodológicos para establecer los puntos de corte de los tres niveles de ansiedad. Algunos de ellos son Dong, Yaxin & Huang, Jinyan. (2024); Garcia, Ochoa & Hernández (2016); Morena, Sánchez & Poveda (2011).

En el caso de esta investigación establecí los rangos dividiendo el puntaje total en tres intervalos consecutivos de amplitud similar, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados y su comparación. Cabe anotar que no pretendo con ello que se estandarice esta clasificación sino únicamente que se facilite la comprensión de los datos recolectados con la muestra de esta investigación en particular.

In general, educators have two options when dealing with anxious students: 1) they can help them learn to cope with the existing anxiety provoking situation; or 2) they can make the learning context less stressful. But before either option is viable, the teacher must first acknowledge the existence of foreign language anxiety [En general, los educadores tienen dos opciones al lidiar con estudiantes ansiosos: 1) pueden ayudarlos a aprender a lidiar con situación que provoca ansiedad ; o 2) pueden hacer que el contexto de aprendizaje sea menos estresante. Pero antes de que cualquiera de las dos opciones sea viable, el profesor debe, en primer lugar, reconocer la existencia de la ansiedad lingüística, traducción propia] (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, p. 131).

La discusión de resultados da inicio con esta cita de Horwitz, Horwitz & Cope, pioneros en la investigación sobre FLCA, pues la presente pesquisa se origina también en la imperativa necesidad de reconocer la presencia de la ansiedad lingüística en el aula de lengua extranjera y con ello su impacto en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Hago incapie en este punto porque la clase, al menos en mi experiencia, nunca giró en torno a calmar la ansiedad de los estudiantes, de hecho, en mi época de estudiante, no se hablaba de la gran dificultad que significa esta emoción en el salón de clases. Si los profesores eran conscientes de la presencia de la ansiedad en sus clases, nunca se trató el tema directamente como un problema mayor en el aula.

Y en consecuencia no se propusieron estrategias para lidiar con ella. ¿Qué habría sucedido si se hubiera hablado sin tapujos sobre el tema? ¿Qué habría pasado si la ansiedad en el salón de clases se hubiera tratado durante la clase?.

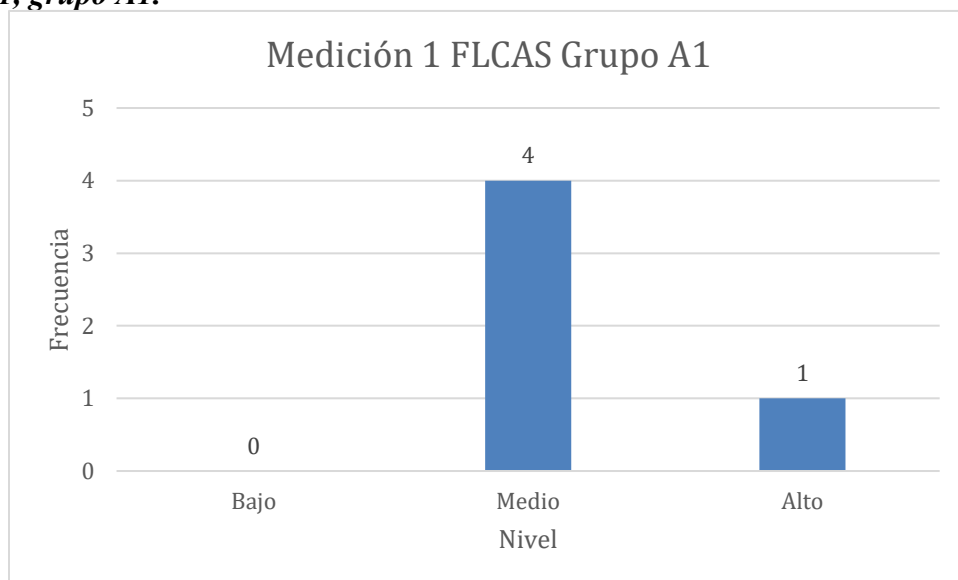
¿Ansiedad lingüística?: ¡Presente!

Primera medición

La primera medición de la ansiedad se realizó con cada grupo el 16 de mayo de 2025, pero en momento diferentes. En el grupo A1, compuesto por cinco estudiantes, se presentó el nivel de ansiedad “Bajo” con la frecuencia correspondiente al 0.00 %, es decir, ningún estudiante presentó un nivel bajo de ansiedad. El nivel “Medio” se presentó con frecuencia de 4 correspondiente al 80 % del grupo. Y finalmente el nivel “Alto” tuvo una frecuencia de 1 correspondiente al 20 % del grupo.

Ilustración 5.

Medición 1, grupo A1.



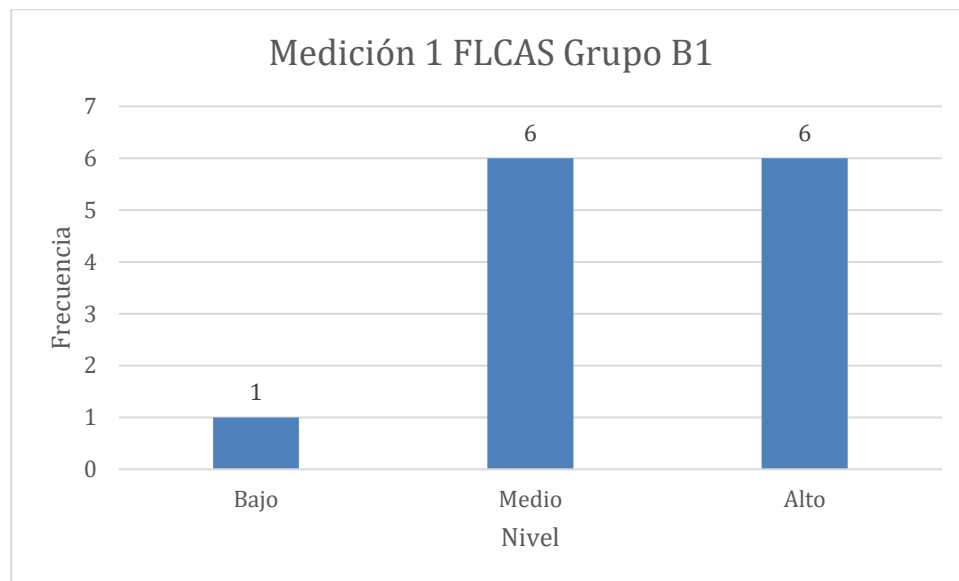
Fuente: Elaboración propia.

La ilustración 5 enfrenta las variables ‘Frecuencia’: número de estudiantes que obtuvieron puntajes del mismo rango y ‘Niveles’: ‘Alto’, ‘Medio’, y ‘Bajo’. De los cinco

estudiantes del grupo A1, cuatro de ellos presentaron un nivel de ansiedad “Medio” correspondiente a un resultado entre 77 y 120 puntos obtenidos en el cuestionario. Solo un estudiante del grupo presentó un nivel “Alto” correspondiente a un resultado entre el rango de 121 a 165 puntos.

En cuanto al grupo B1, compuesto por 13 estudiantes, presentó el nivel de ansiedad “Bajo” con una frecuencia correspondiente a 7.69% del grupo, es decir, solamente un estudiante obtuvo un puntaje entre 33 y 76. Por otro lado, la frecuencia del nivel ‘Medio’ fue igual a la del nivel ‘Alto’; 6 estudiantes se clasificaron en cada uno de estos dos niveles. Es decir, los puntajes de la mayoría de estudiantes de este grupo estuvieron dentro de 77 y 165 puntos. Esto representa al 92,3 % del grupo.

Ilustración 6.
Medición 1, grupo B1.

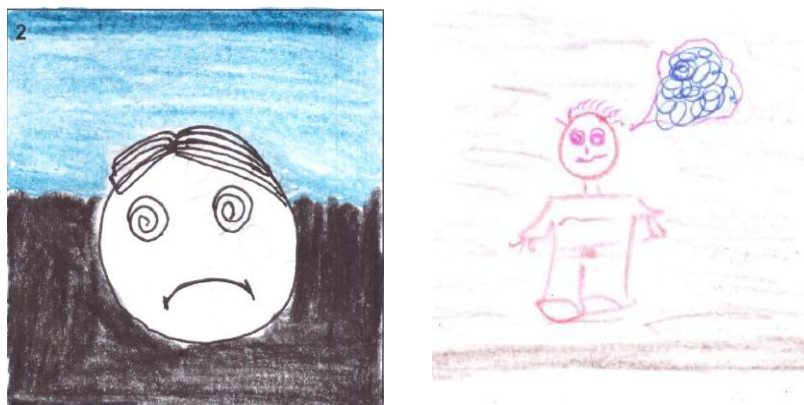


Fuente: Elaboración propia.

La ilustración 6 muestra de la misma manera que la ilustración 5, las variables frecuencia y niveles pero en el Grupo B1. Se destaca en esta ilustración que la misma cantidad de estudiantes obtuvieron puntajes del nivel ‘Medio’ y ‘Alto’ y solo un estudiante presentó un puntaje correspondiente al nivel ‘Bajo’.

Los siguientes dibujos ilustran un poco los resultados obtenidos en la primera medición.

Ilustración 7.
Ansiedad.



Nota: Dibujos elaborados por los participantes 02 y 04 durante el taller “En Contacto Conmigo” referentes a la pregunta ¿En qué momentos me siento incómodo/a, expuesto/a, bloqueado/a en clase de alemán? .
Fuente: archivo de la investigación.

La primera medición de la ansiedad usando la FLCAS, arrojó los resultados esperados; las frecuencias más altas fueron las de los niveles “Medio” y “Alto”. Es decir, los puntajes obtenidos por la mayoría de los participantes oscilaron entre los 77 y los 165 puntos. Estos resultados no fueron sorprendidos pues se tenía conocimiento del contexto particular de los estudiantes y las consecuencias que enfrentarían si no aprobaban el nivel. Estos dos grupos específicamente, como se explica en un apartado ‘Participantes’, hacen parte de un programa académico laboral, que ofrecen diferentes clínicas y hospitales de la República Federal de Alemania, con el fin de preparar y contratar al personal de la salud colombiano para ejercer su profesión en suelo alemán. Este programa significa para muchos participantes una mejor calidad de vida, estabilidad, o incluso un futuro más prometedor para los suyos, como relató el participante 10 cuando fue entrevistado: “Eh, yo estoy aprendiendo alemán inicialmente para trabajar en Alemania, y para darle una mejor calidad de vida a mi hijo. Eso fue como las... lo principal, por lo que empecé a estudiar alemán”.

Con el anterior fragmento se hace evidente que este proceso académico tiene las características “high stakes”, que se describieron en el Marco Teórico con ayuda de los aportes de Elana Shohamy a través de Araujo Cardalda, 2003. El “high stakes learning” se caracteriza precisamente por darse en un aprendizaje con un propósito específico, donde fallar tiene

consecuencias de gran impacto en la vida de las personas. Así, para el participante 10 y sus compañeros, por un lado, mantenerse en el programa trae consigo gran presión y carga emocional, entre otros factores y además, no aprobar el curso significaría perder una gran oportunidad para migrar, y desempeñarse laboralmente en el área de la salud en Alemania.

Vulnerabilidad y autoconcepto

Entrevista 04 (06 de junio 2025)

[...] Me da como impotencia no poder expresarme de la forma en la cual quiero. Porque no es lo mismo, por ejemplo, que yo quiera decir [Frase en español] en español, pero al traducirlo al alemán y al nivel en el que se supone que debemos estar ya, no se me da, no se me facilita mucho [...]

Entrevista 09 (09 de junio 2025)

[...] Cuando necesito hablar, cuando me preguntan algo, primero tengo que procesar si entendí todo lo que me dijeron. Eh, viendo qué palabras conozco, que otras no y ahí hallando el contexto y después al momento de responder, siento como que me bloqueo, como que no encuentro las palabras necesarias para decirlo. Y eso me hace crear mucha ansiedad, muchos nervios y me hace olvidarme, como de esa gramática que aprendí [...].

¿En qué radica esa vulnerabilidad al aprender una lengua extranjera? Siguiendo los postulados de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), aprender un idioma es un proceso que afecta interiormente al ser humano; su autoestima se ve vulnerada pues los recursos comunicativos son limitados, es decir, al aprender un idioma no nos podemos expresar plenamente y esto compromete la imagen que tenemos de nosotros mismos, lo que contribuye a que haya ansiedad. Esa incomodidad e indefensión, por llamarlo de alguna forma, se relacionan directamente con la ansiedad que sienten los estudiantes, como ellos mismos mencionaron durante las entrevistas.

Block, 2017, explica también este fenómeno con Felicia una participante en una investigación de Norton (1995, 2000). Las frustraciones de Felicia, como explica Block, se deben a que, siendo ella una mujer de clase media alta, educada y acostumbrada a cierto nivel de vida, tiene dificultades al expresarse en la L2 (en este caso inglés) de una forma que corresponda a su nivel educativo y sus conocimientos e intereses. Esto mismo sucede en el caso de los enfermeros, que siendo profesionales de la salud, no pueden comunicar su experticia en el área

pues sus conocimientos en el idioma aún no son suficientes para ello. De la misma manera, como podemos leer en los fragmentos de las entrevistas, el evidenciar que como estudiantes de alemán no pueden comunicarse de la misma forma que en español, se sienten limitados.

En cuanto a la categoría Historia Personal (HP), una de las categorías que se hallaron en las entrevistas, ninguna pregunta solicitó de manera explícita que se hablara al respecto, pero las preguntas formuladas, sí dieron el espacio para hablar de experiencias personales. Coincidentalmente, tal vez, las estudiantes que, durante las entrevistas, manifestaron tener más ansiedad y dificultades en el aprendizaje del alemán, mencionaron experiencias en su vida, que creen contribuyeron a la intranquilidad al aprender alemán. A continuación, algunos fragmentos que ejemplifican lo anterior en entrevistas que se realizaron el 6 de junio de 2025:

Entrevista 01:

[...] Es que eso es un trauma que tengo de infancia también. Digamos que me crié en un ambiente donde hablar estaba mal [...]

[...] De que venimos de una profesión donde equivocarse no es una opción, donde tiene que ser perfecto, porque la medicina, la enfermería y la salud así te lo exige [...]

Entrevista 03

[...] No estaba acostumbrada a perder en algo, porque siempre he sido muy buena como que, en el estudio y esas cosas, pero en ese momento, cuando vi que algo en mi cabeza no hacía clic y que no podía avanzar, ahí empezó mi miedo. [...]

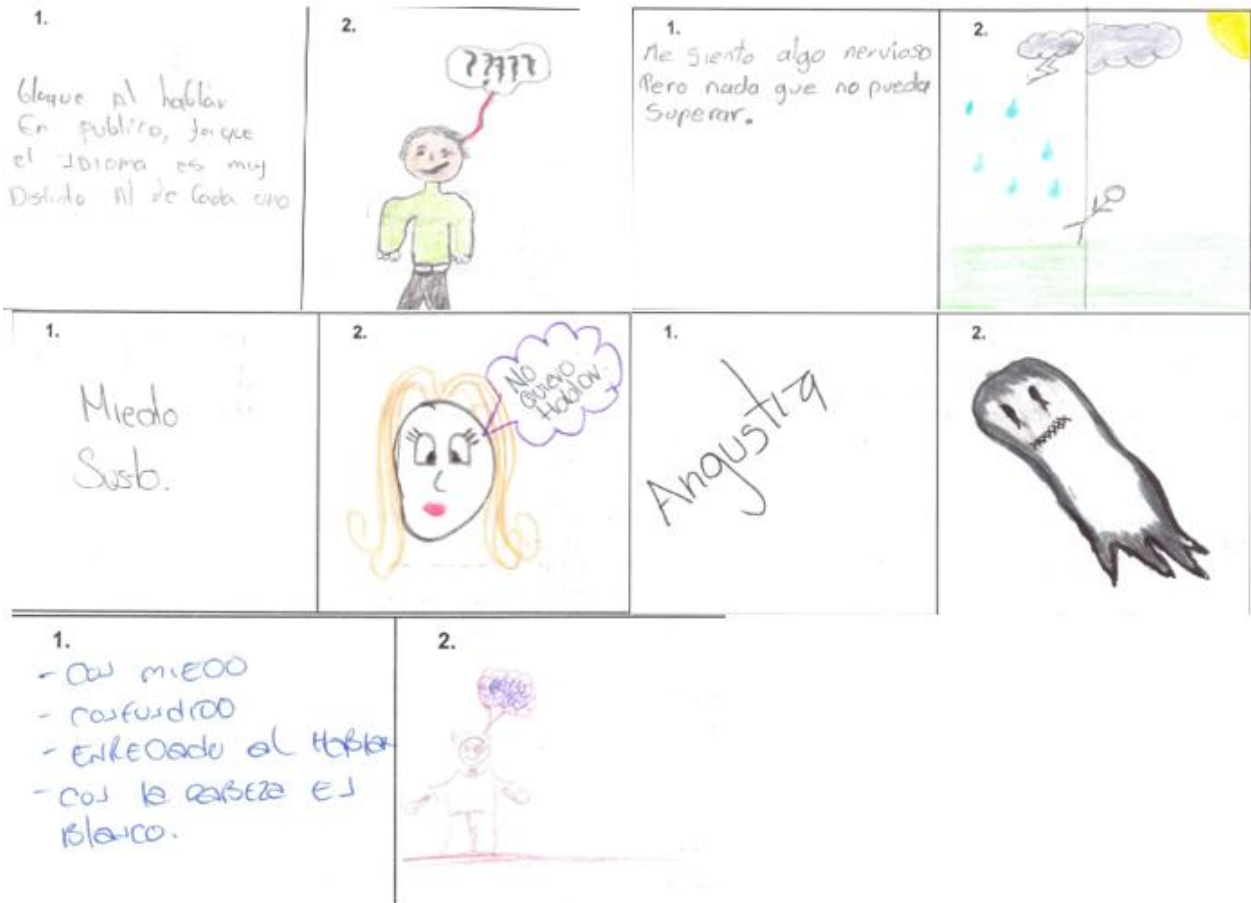
Entrevista 04

[...] He tenido muchas subidas y bajadas en cuanto al estado de ánimo, porque yo académicamente he sido una buena estudiante ¿sí? En la carrera nunca me fue mal, ni en, ni en bachiller, nada, pero acá siento que he tenido como muchas falencias, como que he estado un paso... me he sentido un paso más atrás a mis compañeros. [...]

Hablar, escuchar y el peso de los exámenes

A la pregunta “¿Cómo me siento cuando debo hablar en público en alemán?” Los estudiantes dibujaron y respondieron lo siguiente:

Ilustración 8. ¿Cómo me siento?



Nota: Dibujos elaborados por los participantes ilustrando lo que redactaron en los cuadros número 1, frente a la pregunta ¿Cómo me siento cuando debo hablar en público en alemán?.

Fuente: Archivo de la investigación.

Estos dibujos ilustran la teoría sobre el miedo a hablar en público/ participar en actividades orales y se corresponden con las declaraciones de los participantes en las entrevistas, donde muchos manifestaron su dificultad a la hora de enfrentarse a ejercicios orales: “Lo más difícil es cuando me preguntan algo, siento que todo lo que pude haber aprendido antes se me

olvidó.” “cuando hablo mi cabeza se enloquece, entro en crisis, me da mucho miedo”, “y en el hablar pues se me ha dificultado, uno porque soy un poco tímida ante las personas”, “Cuando me toca hablar con alguien, cuando me hacen una pregunta en alemán siento que no sé nada”, “al momento de responder, siento como que me bloqueo, como que no encuentro las palabras necesarias para decirlo. Y eso me hace crear mucha ansiedad”.

Estos fragmentos pertenecen a participantes que durante la entrevista manifestaron tener mayores dificultades y más ansiedad en la clase de alemán. Esto resulta interesante pues, quienes, por el contrario, se mostraron más tranquilos frente a su proceso de aprendizaje, coincidieron en que lo que más los indisponía eran las actividades de escucha y no aquellas que fueran orales. Las actividades de comprensión auditiva y expresión oral son, según Horwitz et al. (1986), las que más causan ansiedad en los estudiantes.

Esto podría estar relacionado con lo siguiente, aunque es de esperarse que los estudiantes que tienen rasgos de personalidad como la timidez, mantengan comportamientos retraídos dados por sus características propias en la clase y se sientan más nerviosos a la hora de participar en clase, teniendo en cuenta que, como explican Horwitz, Horwitz y Cope (1986), no controlan sino muy poco la situación comunicativa y además están bajo monitoreo constante, al enfrentarse con un reto que resulta tan profundamente inquietante psicológicamente hablando, como dicen Horwitz, Horwitz y Cope (1986) citando a Guiora, debido a que su autoconcepto y visión se ven directamente afectados, no solo para quienes son tímidos, sino para quien está aprendiendo una lengua extranjera en general, las actividades orales demandan un gran esfuerzo emocional y ello puede estar reflejado en la baja predilección que muestran los estudiantes en las frases citadas anteriormente al referirse a algo tan frecuente y necesario en una clase de lengua extranjera como lo es hablar en público.

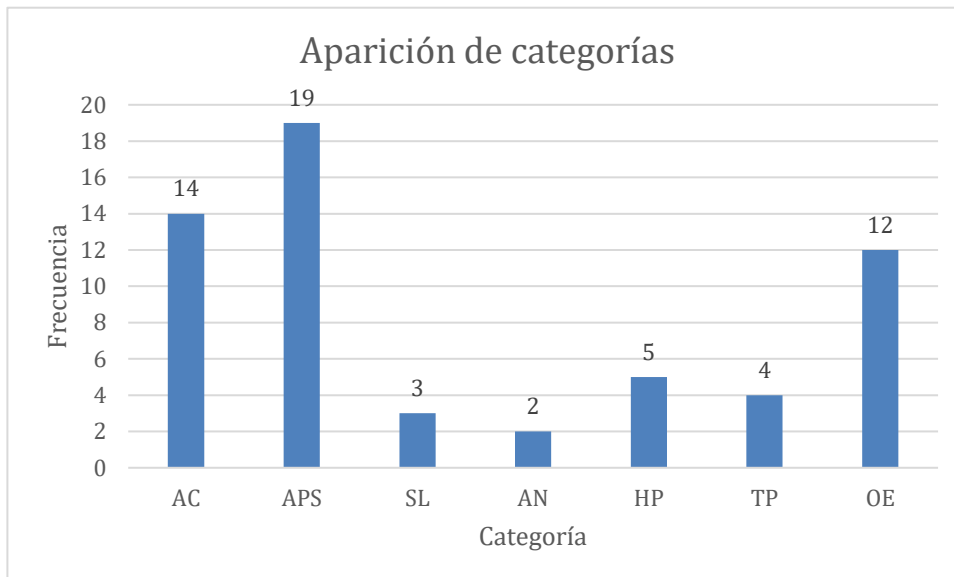
No poderse expresar a cabalidad, como señalan los autores mencionados en el párrafo anterior, Block (2007), Broad (2021) sobre Shohamy (2001), entre otros, es una limitante que resulta afectando incluso la autoestima, pues no se logra expresar el propio ser como en realidad es. Un participante expuso esta situación, cuando se le preguntó sobre qué consideraba que era lo más difícil de aprender alemán, a lo que respondió lo siguiente: “Hablar en público no me gusta, o sea, digamos que si me lo preguntan en mi lengua madre, claro, yo hablo un montón, pero si ya

es en un idioma diferente, con palabras que tengo que emplear que a veces ni siquiera sé ni cómo continuar una frase, no, no, simplemente me bloqueo y no puedo”.

Otro participante contó lo siguiente: [...]Creo que es todo el tiempo. O sea, cada vez que siento que me van a preguntar algo el corazón me empieza a latir más rápido, me sudan las manos. No, me vuelvo un ocho o sea es cada vez que me dicen que exponer o tienes que hablar o me preguntan. No, entro en crisis.[...]

Esto corresponde con la frecuencia de aparición de las categorías durante la codificación de las entrevistas, como lo muestra la siguiente gráfica.

Ilustración 7.
Frecuencia de aparición de categorías



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías que aparecieron más frecuentemente durante las entrevistas fueron la Aprensión Comunicativa (AC), la Ansiedad ante los Procesos y Situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera (APS) y Otras Estrategias para enfrentar la Ansiedad Lingüística. En otras palabras, los aspectos mencionados con mayor frecuencia en las entrevistas fueron: evasión de actividades en clase como baja participación, miedo a la evaluación académica, miedo al fracaso y sobre exigencia.

La categoría que menos se detectó fue Actitudes Negativas frente al aprendizaje (AN) y después de esta, Seguridad en el uso de la Lengua fuera y dentro del aula (SL). Si bien no se preguntó específicamente por estas categorías, las preguntas dieron el espacio para hablar de estos temas. Hasta cierto punto esto pudo haber ocasionado la poca aparición de dichas categorías en las entrevistas. Por el contrario, las tres categorías con mayor mención sí contaban con preguntas específicas.

En esta misma dirección, vale la pena anotar que los testimonios más extensos relataron detalladamente experiencias relacionadas con las categorías ‘Aprensión Comunicativa’ y ‘Ansiedad ante los Procesos y Situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera’.

Los exámenes hacen parte de esta última categoría. Al respecto encontré que esto coincide con lo que los estudiantes consignaron en el cuestionario de la FLCAS. Para el ítem 8: “Usualmente me siento a gusto durante los exámenes en mi clase de alemán”, en el que debían elegir qué tan de acuerdo estaban con la afirmación, la mayoría de los estudiantes, a saber 11 de los 18, eligieron las respuestas “No estoy de acuerdo” o “Estoy totalmente en desacuerdo”, 5 estudiantes eligieron esta última y 6 estudiantes eligieron la anterior en la primera medición. En la segunda medición 6 estudiantes, esta vez no la mayoría, mantuvieron estas respuestas para este ítem. 5 de ellos eligieron “No estoy de acuerdo” y solo 1 eligió la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

A continuación algunos fragmentos de lo que relataron los estudiantes en relación al ítem 8 de la FLCAS y a las categorías AC y APS.

Entrevista 03 (6 de junio de 2025)

[A veces hasta lloro, porque me ha pasado, que voy a presentar, sobre todo en los exámenes, como son tantos los nervios, entonces voy a hablar y siento que dije algo mal y empiezo a llorar [...]

[...] Después de caer ha sido difícil levantarme y hablo de caer de haber perdido un examen, de no haberlo pasado a la primera. Eso a mí como que me dejó allá y todavía no logro salir y decir, venga sí lo puedo hacer [...] Porque tengo miedo a volver a perder, volver a caer y no lograr como sacar adelante este proyecto [...]

Entrevistas 04 (6 de junio de 2025)

[...] El examen ha sido algo que me ha causado muchísima ansiedad [...] Incluso he presentado cambios en mi cuerpo antes de presentar el examen. He tenido problemas gastrointestinales, he tenido problemas en la piel, la última vez me broté horrible de una alergia y he tenido mucho llanto, he llorado infinidad de veces [...]

Entrevista 08 (9 de junio de 2025)

[...]]Porque sé que no es como un hobby, si no que es algo que necesito para seguir mi carrera, también me aumenta esa ansiedad un poquito [...]

Entrevista 09 (9 de junio 2025)

Sobre la ansiedad [...] aumenta en los momentos en que nosotros tenemos algún examen, alguna exposición o algo así en clase. [...]

Entrevista 10 (9 de junio de 2025)

[...] Han sido cambios muy fuertes donde he tenido altos y bajos ¿no?, También ha habido muchos sentimientos de frustración. En donde en algún momento digamos que entiendes todo y a la hora de presentar el examen, no sé, salen temas nuevos que nunca viste o no sabes manejar, entonces lo que aprendes no lo puedes... o sea, no sabes cómo implementarlo en estos temas [...]

[...] Siento más ansiedad cuando debo presentar exámenes para aprobar un nivel, pero se me hace más difícil en el Hören y el Sprechen. Es como donde me siento más ansioso. Porque no sé en el Hören si escuché lo que es y en el Sprechen hay veces tengo todo en mi cabeza, pero a la hora de hablar suena diferente. [...]

Sobre la ansiedad [...] Pues realmente a mí me aumentó porque recibí los resultados de los exámenes, pues pensé que realmente había pasado, porque realmente, digamos, en el Sprechen, cosa que a mí me da muy duro, eh, eran temas muy fáciles, que yo sabía cómo dominar, pero digamos que te digan a ti, como que la entonación de alguna palabra, eh, te

cambie toda la idea, eso fue un, fue como una golpe bajo, entonces digamos que eso sí me alteró a mí mucho[...]

El taller también me permitió conocer más a detalle lo que sucede durante diferentes tipos de actividades. Específicamente había preguntas sobre hablar en público, actividades de escucha, lectura y redacción de textos, teniendo en cuenta las habilidades que usualmente se trabajan en las clases de idiomas. Hablar en público, como bien se ha evidenciado en otras investigaciones (Pei, X., 2002, Martínez-Patiño, A. F. et. al., 2024, Sánchez Solarte, A. C., Sánchez Solarte, A. (2017), etc.), es una de las actividades que más ansiedad causa en los estudiantes y frente a la que más reacciones negativas hay.

Junto con la consecuencias psicológicas que ya se mencionaron con anterioridad, la ansiedad lingüística tiene también un impacto fisiológico que se traduce, como revelan Horwitz et. al. (1986), en sudoración, palpitaciones, tensión muscular, temblores, y trastornos del sueño. En la misma dirección Gregersen (2005) citado en Jin Y, Zhang LJ and MacIntyre PD (2020) encontró que los estudiantes con ansiedad se ven limitados en su comunicación no verbal pues sonríen menos, sus expresiones faciales son escasas, mantienen menos contacto visual con los profesores, su posición corporal es más rígida y se apoyan mucho menos en gestos con sus manos. Todas estas reacciones pueden hacer que aprender un idioma se vuelva una experiencia tortuosa. Los estudiantes de Price (1991) citados en Brancaloneone S. (2021) manifestaron su incomodidad frente al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera describiéndola como una de las peores experiencias de su vida y comparándola con estar en prisión: “I’d rather be in a prison camp than speak a foreign language” [Preferiría estar en prisión en hablar una lengua extranjera], “It was an absolute nightmare – the worst thing I ever had to do in my life” [Fue una completa pesadilla -Lo peor que he tenido que hacer en mi vida], “I don’t laugh about it now. It was the most traumatic experience I’ve ever had” [Ya no me da risa. Fue la experiencia más traumática que tuve jamás] (Price, 1991, p. 104).

Taller “ En Contacto Conmigo”, trabajo interior y autorreflexión

La lectura, que se planteó como un paralelo a la clase, fue esencial. Con ella los estudiantes identificaron sensaciones que esta les transmitió y que reconocieron también en sus experiencias individuales, como se puede ver en la siguiente respuesta del participante 05:

Ilustración 10.

Me observan

2. Comenta con tus compañeros qué sensaciones transmite esta primera parte del texto y descríbelas brevemente:

La sensación de ansiedad al sentir que otras personas están observándolo a uno y uno no saber que hacer o como actuar para sobrellevarlo y mostrar que no se le tiene miedo a nada. Pero no nos fijamos en como realmente nos sentimos nosotros mismos.

Fuente: Archivo de la investigación.

De la misma manera, el paralelismo entre lo que leyeron y lo que sucede en su clase de alemán fue bastante útil para que identificaran y expresaran lo que sienten durante las clases. A continuación, algunos ejemplos:

Participante 01:

Ilustración 11.

Paralelos

3. ¿Puedes hacer un paralelo entre la historia y la clase de alemán? Descríbelo:

Las situaciones o sensaciones Nervioso, o Asustado Al que Duran o pensaron Mis compañeros y profesor, ya sea por su conocimiento o hablar Alemán, y también sacar muchas conclusiones sobre que saber que estoy aprendiendo

Fuente: Archvo de la investigación.

Participante 04:

Ilustración 12.

Miedo

3. ¿Puedes hacer un paralelo entre la historia y la clase de alemán? Descríbelo:

El miedo a ser observado juzgado también en que
 cumplir con las expectativas que otra persona espera
 de uno
 - Miedo a la burla
 - Miedo a no cumplir con las metas
 * Miedo a no cumplir con uno mismo :)

Fuente: Archivo de la investigación.

Ilustración 13.

Frecuencia de palabras.

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Miedo/Temor	5	Fuerza	1
Ansiedad	2	Valentía	1
Confusión	2	Fastidio	1
Temblor	1	Angustia	1
Nervios	1	tonta	1

Fuente: Elaboración propia.

La tabla refleja los resultados de la primera parte del ejercicio de asociación de ideas en el taller *En Contacto Conmigo*. En esta parte del taller los estudiantes debían visualizar un momento en el que hubieran sentido mucha ansiedad y al revivirlo escribir las 3 primeras palabras que vinieran a su cabeza. Todos los participantes escribieron la palabra ‘miedo’ o su sinónimo ‘temor’, las

palabras ‘ansiedad’ y ‘confusión’ tuvieron, cada una, una frecuencia de 2. De las 11 palabras solamente 2 fueron positivas y solamente 1 participante las nombró. Debido a que la indicación era visualizar esa situación en la que sintieron mucha ansiedad, resultó inesperado que dos palabras fueran positivas. Por el contrario, esperaba que palabras como miedo o ansiedad fueran las más frecuentes.

Para poder lograr una interpretación más o menos personalizada que no estuviera a cargo exclusivamente de los participantes, para evitar un análisis parcial, se les solicitó a los participantes volver a hacer un ejercicio de asociación de ideas, esta vez seleccionando dos palabras de una lista predeterminada, para poder categorizar las ideas de acuerdo con las dimensiones que caracterizan a la FLA. Finalmente, de acuerdo con las dos palabras que los participantes eligieron, debieron luego leer una lista de preguntas evocativas con la intención de que se enfrentaran a esos aspectos de sí mismos que pueden resultar difíciles de admitir.

A continuación, las palabras predeterminadas y su frecuencia de selección.

Ilustración 14.

Frecuencia de palabras predeterminadas.

Palabra predeterminada	Frecuencia de selección
Errores	5
Dificultades	3
Juzgar	2
Desinterés	0

Fuente: Elaboración propia.

Todos los estudiantes seleccionaron la palabra ‘errores’, 3 de ellos la palabra ‘dificultades’ y 2 de ellos la palabra ‘juzgar’. Ninguno seleccionó la palabra ‘desinterés’.

Cuando los participantes debieron opinar sobre las preguntas evocativas dijeron lo siguiente:

Ilustración 15.
Lo que me pregunto

las preguntas Me Dieron a Entender varias cosas que
Debo Rememorar en Mi Misma y como djo el parrafo
de preguntas, con tambien se puede equivocarse, un comet
errores, y puede Mejorar cada error que tengas

SOs PREGUNTES SU FRECUENTE ME HAGO CUANDO ESTOY en
las situaciones, ME HAGO DADRE CUANDO QUE HAGO COSAS QUE
NO QUIERO QUE ME HAGA, y LAS PREGUNTO FRECUENTE
POR QUE NO QUIERO PERDER MI FOCO NI LA
OPORTUNIDAD EN LA QUE ESTOY EN ESTE MOMENTO.

Al Leer me senti Pesado, Asustado, el recordar por todo lo
se pasa y el no poder descansar, me senti solo

Tengo Miedo Rechazo, Siempre trato Ser bueno
en lo que hago en mi vida Me cuesta mucho Para
que me voy a equivocarse, trato de medir. lo posible
Errores Dengo de un familiar como Cometo errores
Esta mal. los dema esperan mucho de mi.
Digno acepta mis errores me vs lleva estas
solo...

Si me habia hecho algunas preguntas, sin embargo
senti Frustracion porque al responderlas me doy
cuenta que no soy como generalmente las personas
me ven, ya que solo cometer miles de errores
y no soy capaz de aceptarlos y mejorar, ASI MISMO
Voy a las personas y no me pongo en el
lugar de ellas.

Fuente: Archivo de la investigación.

Los estudiantes entrevistados pertenecientes al grupo con el que se llevó a cabo el taller *En Contacto Conmigo*, comentaron su experiencia en el taller, como se muestra a continuación:

Entrevista 01 (6 de junio 2025)

[...] Sirve para la vida cotidiana porque te activa y te hace una retroalimentación de lo que has hecho con tu vida también, entonces pienso que a partir de ese momento... Primero tomé decisiones un poco radicales con mi vida personal y segundo, también siento que me hizo ser más libre, de que si me equivoco no pasa nada, de que no todo tiene que ser tan al pie de la letra, de que si hay frustración es bueno, porque estamos en un proceso de aprendizaje [...]

Entrevista 06 (9 de junio 2025)

[...] Pues es más como dar un punto de vista, que me pareció muy importante como que uno tenga la oportunidad como de darse cuenta de, de esos temas, en lo que de pronto falla y cómo se juzga a uno. Por... en, en un, en un tema como tan nuevo, y que es pues difícil para uno[...].

Segun estas reflexiones, el taller “En Contacto Conmigo” logró proporcionarles un espacio para hablar de sus emociones y sentires durante las clases, logró lo que Clavijo (2010) llama una “clase centrada en el estudiante” pues los estudiantes pudieron contar sobre sus experiencias, sus emociones y sus necesidades gracias a la autorreflexión; cada uno tuvo el tiempo y el espacio para entrar en contacto con su interior y reconocer-se. Esta pedagogización de la técnica de interiorización logró lo esencial, que fue mirar hacia adentro con ayuda de los elementos de afuera, justamente lo que propone la definición de Keppe que retoman Avelino & Campos: “Diferente de internalização, consiste em usar a realidade externa como um espelho, para entender mais claramente o que existe no interior do indivíduo (sentimentos, pensamentos, consciência, intuição, emoção, etc.)” [Diferente de la internalización, consiste en usar la realidad externa como un espejo, para entender más claramente lo que existe en el interior del individuo (sentimientos, pensamientos, conciencia, intuición, emoción, etc.) Traducción propia] (2011, p. 202,).

Las respuestas de los participantes dejan ver que realizaron el ejercicio seriamente y se permitieron incomodarse con las preguntas evocativas, esto los llevó a ver aspectos de sí mismos que tal vez no son los mejores, a sentirse vulnerables y a pensar en su comportamiento frente a los demás. Esto fue lo esencial, pues, aunque hablar de aspectos negativos propios puede generar un poco de reticencia, como señala la psicoanalista Cláudia B. Pacheco (2005) identificarlos y aceptarlos es el factor más importante para comenzar a resolver las dificultades que se presentan en nuestra vida.

Dicho esto, con certeza el diseño del taller y la adaptación de la técnica de interiorización deben mejorarse para que la reflexión sea cada vez más profunda y libre en el aula de clase. La lecutra “Los años-luz”, por ejemplo, tiene un potencial metafórico enorme que no fue totalmente explorado, las preguntas planteadas pueden proponerse de una forma más amplia en futuras intervenciones, de modo que no resulten limitantes para los estudiantes, y por supuesto, se debe estudiar más la técnica de interiorización para poder configurar diferentes actividades pedagógica más adecuadas, que permitan este ejercicio introspectivo e interpretativo de forma constante en la clase.

En cuanto al alemán específicamente, para futuras intervenciones, especialmente en grupos que tengan niveles más altos en cuando al manejo del idioma, valdría la pena realizar todas las actividades en alemán, pues de esta manera, este no sería simplemente el objeto de aprendizaje sino también el medio por el cual se trabajaría la ansiedad lingüística

¿Diminuyó la ansiedad? Segunda medición y análisis comparativo

Segunda medición

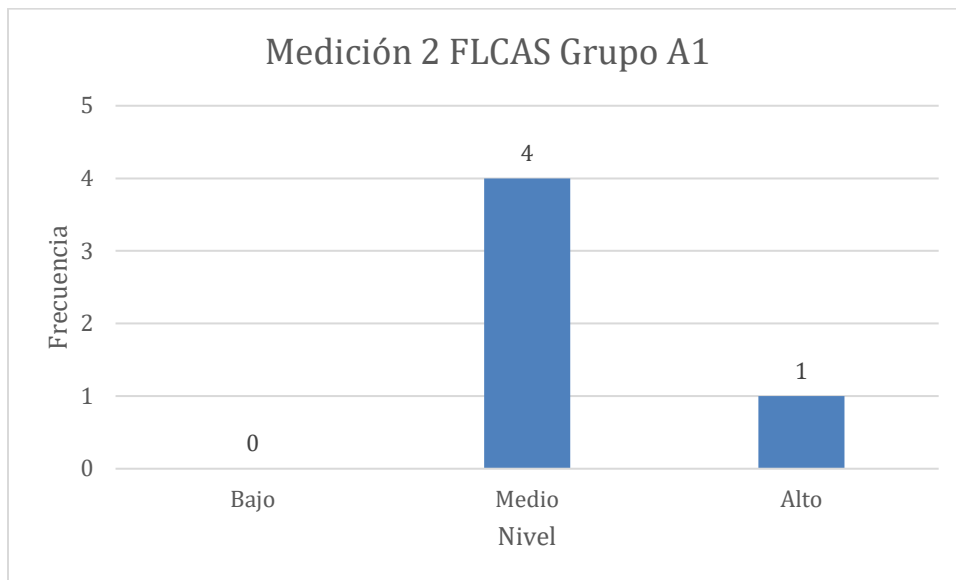
La segunda aplicación del cuestionario se realizó en una fecha diferente con cada grupo. El grupo B1 realizó el cuestionario el 4 de junio, mientras que el grupo A1 lo realizó el 11 de junio de 2025.

Tanto en el grupo A1 como en el B1 la frecuencia del nivel “Bajo” fue correspondiente al porcentaje de 0.00%, es decir, ningún estudiante presentó este nivel. La frecuencia del nivel “Medio” en el grupo A1 fue de 4 estudiantes y en el grupo B1 de 8 estudiantes. El nivel ‘Alto’ tuvo en el grupo A1 una frecuencia de 1, a saber el 20% del grupo obtuvo un puntaje entre 121 y

165 y en el B1 este nivel tuvo una frecuencia de 5 correspondiente al 38,46 %, como se muestra en las ilustraciones 7 y 8 a continuación.

Ilustración 16.

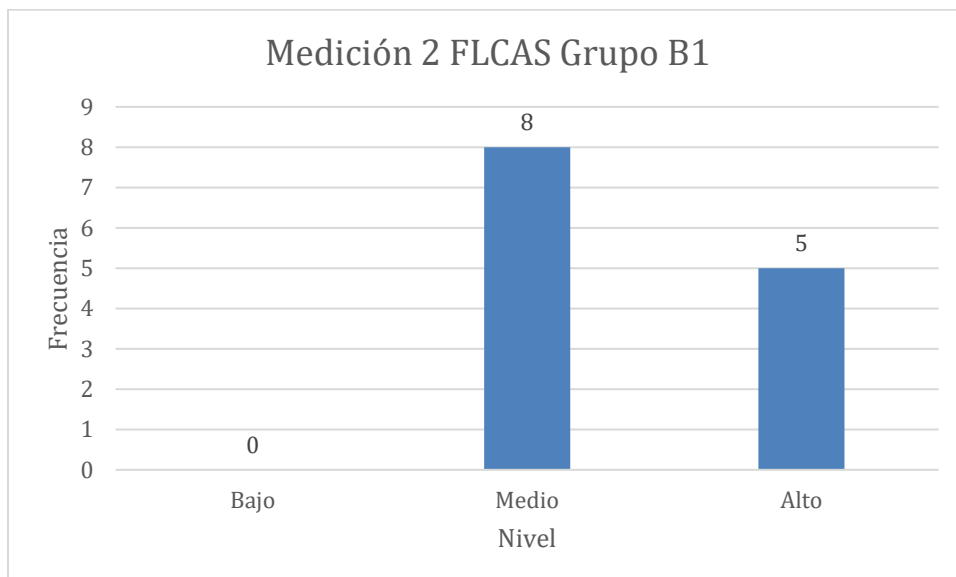
Medición 2, grupo A1.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 17.

Medición 2, grupo B1.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en las ilustraciones 18 y 19, se pueden apreciar comparativamente los puntajes que obtuvieron ambos grupos tanto en la primera como en la segunda medición. Los puntajes están organizados de mayor a menor.

Ilustración 8.
Puntajes grupo A1.

Primera medición	130	117	115	102	94
Segunda medición	121	118	110	106	105

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 9.
Puntajes grupo B1.

Primera medición	156	141	133	123	122	121	118	118	117	117	110	83	69
Segunda medición	157	141	129	123	123	120	119	119	116	98	88	86	77

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados del taller y lo que comentaron algunos de los participantes en la entrevista, es comprensible que los niveles de ansiedad no hayan cambiado significativamente. En el caso del grupo A1, los estudiantes están viviendo su primera experiencia en un curso de alemán, por lo que no están de ninguna forma acostumbrados a todo lo que esto conlleva, todo es nuevo para ellos: Actividades en clase, tests, notas, metodología, vocabulario y gramática diferente; ¡y hasta letras que no existen en nuestro abecedario!

Así que, aunque individualmente el taller haya tenido un impacto en ellos, conocerse y aprender a lidiar con las dificultades lleva tiempo. El trabajo para lograr este objetivo debe ser permanente y para que suceda, el acompañamiento y el trabajo de los docentes en conjunto con los estudiantes es esencial, como lo señala Pei. X. 2021, p. 2200:

From the pedagogical perspective, the management of FLCA needs teachers to work together with students. Students may be able to manage or reduce the anxieties by themselves, but they also suffer and struggle. Even worse, it is likely that they are not able to find suitable and effective ways to well manage the anxieties. It is advised that future studies should focus on how teachers and students can work together to manage FLCA. With the help from teachers, students are possible to suffer less and find more effective ways to manage FLCA. [Desde una perspectiva pedagógica, manejar la ansiedad lingüística necesita del trabajo conjunto de profesores y estudiantes. Puede que los estudiantes puedan manejar y reducir la ansiedad por si mismos, pero también sufren y luchan. Peor aún, es probable que no les sea posible encontrar métodos adecuados y efectivos para manejar la ansiedad de una manera correcta. Se recomienda que los estudios futuros se concentren en cómo los profesores y estudiantes pueden trabajar juntos para lidiar con la ansiedad. Con la ayuda de los profesores, es posible que los estudiantes sufran menos y encuentren estrategias más efectivas. Traducción propia]

Los resultados de la segunda medición para el grupo B1 no están de ninguna manera relacionados con el taller propuesto en esta investigación pues este solo se llevó a cabo con el grupo nivel A1.

En el Grupo B1 grupo evidenció una pequeña disminución de la ansiedad que pudo obedecer más bien a factores externos a esta investigación. En las entrevistas varios participantes manifestaron que cuando se hizo la primera medición acababan de recibir los resultados de un examen y que esto les causó mucha ansiedad, en cambio, cuando se realizó la segunda medición no estaban en una fase de exámenes de su curso de alemán. Por otro lado, en las entrevistas manifestaron también que durante su proceso habían recibido diferentes tipos de orientación para lidiar con el estrés, la ansiedad y la frustración: Consejos de amigos, tips de respiración, libros de autoayuda e incluso un par de sesiones con un psicólogo. Esto y el hecho de que este grupo llevaba aproximadamente más de un año aprendiendo alemán, es decir, estaba ya familiarizado con las dinámicas del curso y por supuesto, con el idioma, pudo haber resultado en la pequeña disminución de la ansiedad que se registró en la segunda medición.

Consideraciones finales

Relizar esta investigación fue una experiencia muy enriquecedora para mí, en la que pude acercarme de una forma diferente a los estudiantes, llegando a reconocerme un poco en ellos y en sus dificultades. Como explico en la introducción, mis propias vivencias como estudiante me llevaron a plantear y desarrollar este estudio, con el afán de ayudar a quienes se enfrentan diariamente a la ansiedad, la frustración, el miedo, etc. Por ello los resultados de esta investigación me emocionan y me resultan reconfortantes.

Los objetivos específicos de esta investigación eran darles a los estudiantes herramientas para que tuvieran con qué enfrentar la ansiedad lingüística y los sentimientos de frustración y estrés, entre otros, que se presentan al momento de aprender una lengua extranjera; fomentar la expresión de dificultades y sentimientos en el aula y animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus dificultades y a trabajar en ellas. Y su objetivo general era determinar si el taller propuesto influía de alguna manera en los niveles de ansiedad lingüística.

La ansiedad no se soluciona de la noche a la mañana, por eso fue un poco arriesgado proponerme encontrar cambios en sus niveles en tan solo un par de meses, tal vez por ello las variaciones que se evidenciaron no son extraordinarias. Sin embargo, al conversar con los estudiantes durante el taller y escuchándolos en las entrevistas me quedó claro que el hallazgo de esta investigación fue de carácter cualitativo; no solo se hizo evidente que se necesitan más intervenciones como estas, sino que mi propuesta no pasó desapercibida y fue aprovechada y valorada por los participantes. En primer lugar, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse y reconocer sus dificultades y en segundo lugar hubo espacio para la reflexión tanto en grupo como individual.

Para esta muestra en particular, el espacio seguro que dió el taller para hablar de dificultades y emociones es especialmente importante, teniendo en cuenta que se trata de un grupo muy propicio a la ansiedad por las características de su profesión y para el que además no aprobar el curso tiene un impacto en el progreso personal y familiar. Entonces, espacios de autoconocimiento y expresión como estos, que escasean en su día a día como enfermeros, pero que son necesarios para aliviar la carga emocional/mental que puedan tener, ayudan a lidiar con

todas las presiones que convergen en este contexto. Intervenciones de este tipo pueden contribuir bastante a su bienestar.

Esta investigación ratifica lo que otros investigadores han encontrado, que la ansiedad lingüística impacta fuertemente en el proceso de aprendizaje y en la vida de los estudiantes y que por ello es necesario hacer algo al respecto en conjunto; profesores y estudiantes, en el salón de clase. Para ello es necesario reconocer la existencia de la ansiedad lingüística en el salón de clases de lenguas extranjeras, pero no basta con ello, es esencial que el componente de gestión emocional se integre a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es prudente también anotar que incluso si esta investigación se concentró solo en la ansiedad lingüística, vale la pena cuestionarse sobre lo que se está haciendo actualmente no solo frente a otros tipos de ansiedad relacionados con la presión y estrés de la vida académica y laboral sino a la educación emocional en un país como Colombia y en un continente como América Latina en donde hay tantos problemas sociales y desigualdad.

Ahora, esta investigación tuvo limitaciones también. El tiempo, por ejemplo, fue corto. Y esto afectó la cantidad y tipo intervenciones que se realizaron y el seguimiento de los niveles de ansiedad en ambos grupos. No fue posible explorar otros factores relacionados también a la FLA a profundidad, ni tampoco diseñar un catálogo de actividades para el reconocimiento, el análisis, la expresión y la narración de experiencias y emociones.

Por lo anterior, los aspectos antes mencionados podrían complementar la propuesta actual e incluirse en investigaciones futuras. A saber, podría agregarse un enfoque más individual incluyendo contextos y características de la personalidad. Así, si todos estos elementos, los presentes en esta investigación y los que hicieron falta, se tuvieran en cuenta en conjunto y se analizaran de una manera más exhaustiva, podrían revelar puntos clave para que se construyan estrategias y nuevas herramientas colectivamente, con las que se pueda lidiar de forma efectiva con la ansiedad lingüística y de este modo este componente emocional podría incluirse sistemáticamente en la enseñanza de lenguas.

Tal vez la división de la problemática en aspectos diferentes ha propiciado su continuidad, pues se ha tratado a la FLA desde diferentes perspectivas, con métodos que ven al ser humano por partes y no como un todo. El aprendizaje comunitario del año 1961, el método audio lingüístico de 1964, la respuesta física total de 1966, el método silencioso de 1972, la

sugestopedia de 1978, etc. (Centro Virtual Cervantes, (s.f)). se han concentrado en aspectos específicos dejando a otros de lado.

Por eso abrirle las puertas a extrategias de otras áreas, como el psicoanálisis para enriquecer la pedagogía y explorar el ser como tal y lo que influye en lo que hacemos o dejamos de hacer, parece ser el siguiente paso que se debe dar. Tal vez es momento de darle la oportunidad a una mirada diferente y arriesgarse a ver lo problemático dentro y no únicamente fuera de nosotros, ese es tal vez el planteamiento más innovador sobre el que se sienta esta investigación que se da gracias a la combinación Interiorización + IBA. Así sería posible un nuevo entendimiento del salón de clase, no solo como un lugar para el desarrollo académico sino humano.

Pero esto solo puede suceder si se enseña con afecto. Solo quienes lo hacen así se preocupan por los sentires de sus estudiantes, viéndolos como personas completas, no solo como aprendices de una lengua extranjera. Solo ellos y ellas tienen la voluntad y los medios para cambiar el paradigma educativo.

Bibliografía

- Araujo Cardalda, L. X. (2003). The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests, de Elana Shohamy. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (39), 225–230.
- Arnold, J. (1999). *Affect language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Avelino, L. & Campos, S. A. (2011) *Terapia em Sala de Aula: Como a ciência da Psico-Soció-Patologia pode auxiliar na prática a enfrentar os desafios da profissão de educador*. São Paulo, Brasil: Proton Editora.
- Balkaya, Ş., Arabacıoğlu, B., & Çakır, M. (2020). Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität). *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi / Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (44), 111-134. <https://doi.org/10.26650/sdsl2020-0019>
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95–109). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983) *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. Continuum.
- Brancaleone, S. (2021). *Didáctica a Distancia y ansiedad lingüística: un estudio de caso sobre las estrategias y los instrumentos utilizados para reducir la ansiedad lingüística durante la emergencia COVID-19* [Tesis de maestría, Università Ca' Foscari Venezia]. UNITesi. <https://hdl.handle.net/20.500.14247/7299>
- Braun, E. N. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario, 7 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam*, 245-250.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Estados Unidos: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cassany, D. (1999) Los enfoques comunicativos: elogio y crítica, *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia)*. ISSN: 0120-5587.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.) Aprendizaje de la Lengua en Comunidad en *Diccionario de Términos Clave de ELE*. España. ISBN: 978-84-691-5710-7

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm

Centro Virtual Cervantes (s.f) Método Audiolingüe en *Diccionario de Términos Clave de ELE*. España. ISBN: 978-84-691-5710-7

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm

Centro Virtual Cervantes (s.f) Método Silencioso en *Diccionario de Términos Clave de ELE*. España. ISBN: 978-84-691-5710-7

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodosilencioso.htm

Centro Virtual Cervantes (s.f.) Respuesta Física Total en *Diccionario de Términos Clave de ELE*. España. ISBN: 978-84-691-5710-7

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

Centro Virtual Cervantes (s.f.) Sugestopedia en *Diccionario de Términos Clave de ELE*. España. ISBN: 978-84-691-5710-7

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedia.htm

Cinque, Maria. 2016. “‘Lost in translation’. Soft Skills Development in European Countries”. *Tuning Journal for Higher Education* 3 (2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427).

Clavijo Cruz, C. (2010). Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos! La comunicación de los factores afectivos en clase de alemán como lengua extranjera. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (4). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/30142>

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford, United Kingdom: Pergamon Press. 147-154.

https://www.researchgate.net/publication/216308590_Ethnicity_contact_and_communicative_competence_in_a_second_language

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (s.f.). *Our history*. Recuperado el 10 de febrero de 2026, de <https://casel.org/about-us/our-history/>

Colombia Aprende (s.f). *Educación Socioemocional para Todos los Niveles*. Recuperado de: <https://movil.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dong, Yaxin & Huang, Jinyan. (2024). Validating the Chinese version of short-form foreign language classroom anxiety scale. *Psychology in the Schools*. 61. 10.1002/pits.23216.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Duran, E., & Mede, E. (2023). Learning German as a foreign language: The impact of grammar on German-speaking anxiety. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 615-632. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1279143>

Fatina, A. (2022). The Learning of DaF Subject during the Covid-19 Pandemic: The Perspective of the Teachers. *PAROLE Journal of Linguistics and Education*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.14710/parole.v12i1.1-14>

Flake, M. (2024). International Academic Mobility: Germany is No 2 worldwide for international academics and researchers. *Research in Germany* . https://www.research-in-germany.org/idw-news/en_US/2024/11/2024-11-07_International_Academic_Mobility_Germany_is_No_2_worldwide_for_international_academics_and_researchers.html?utm_source=chatgpt.com

Frucio, A. (2017). *Factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17305>.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

García Ramos, M., Ochoa García, M. G., & Hernández Cueto, M. del C. (2016). Validación y confiabilidad del “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) en el

idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicanos. *EDUCATECONCIENCIA*, 12(13), 40–49. <https://doi.org/10.58299/edu.v12i13.180>

Gregersen, T. S., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.

Gómez, M. (2024). *Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED*. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85710>

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Hood, N. (2024) *An introduction to social emotional learning*, THE EDUCATION HUB. Recuperado el 10 de Febrero de 2026, de <https://theeducationhub.org.nz/social-emotional-learning/>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Instituto de Ciencia y Tecnología Keppe & Pacheco. (s.f) Norberto Keppe . Recuperado el 10 de Febrero de 2026 de <https://keppepacheco.edu.br/keppe-e-pacheco/norberto-keppe-espanol/>

Keppe, Norberto R. (2001). *A Origem da Sanidade*. São Paulo, Brasil: Proton Editora.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Liu, M. (2018). A study of Chinese University learners' anxiety in German language classrooms in at-home and study-abroad contexts. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1475917>

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

Martínez-Patiño, A. F., Izquierdo-Chañag, R. D., Martínez-Ortega, D. S., López-Rodríguez, E. C. y Peña-Figueroa, M. F. (2024). Ansiedad lingüística en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Informes Psicológicos*, 24(2), 149-162.

<https://doi.org/10.18566/infpsic.v24n2a09>

Ministerio de Educación Nacional (2021). *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*. Recuperado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/porta1/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>

Morena Taboada, M. de la, Sánchez Burón, A., & Poveda Fernández Martín, M. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de Educación Secundaria UCJC. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, 10(1), 117-134.

Oflaz, A. (2019). The foreign language anxiety in learning german and the effects of total physical response method on students' speaking skill. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 70-82. <https://doi.org/10.17263/jlls.547616>

Osácar, E. G., & Moral-Barrigüete, C. del. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: Estudio de caso. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Osorio, E. D., Gutiérrez, A. A., & Olaya, A. M. (2023). *Aprendizaje socioemocional en tiempos virtuales, una mirada sobre la ansiedad y otros problemas emocionales desde estrategias didácticas modernas*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Oxford, R.L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, Second Edition (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315719146>

Pacheco, C. B. (2005). *ABC da Trilogia Analítica: Psicanálise Integral*. São Paulo, Brasil: Proton Editora.

Pei, X. (2021). Managing foreign language classroom anxiety: a case study of interactions between EFL students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4). 2189-2203.

Pérez-Paredes, Pascual & Martínez-Sánchez, Francisco. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14. 337-252.

Quispe-Sanca, R. V., Arteta-Sandoval, G., Quispe-Sanca, D., & Morales-García, W. C. (2024). Validation of a Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in Peruvian secondary education students. *Frontiers in education*, 9.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394157>

Riquelme-Mella, E., Miranda-Zapata, E., Moncada-Retamal, L., Muñoz-Yévenes, P., & Valdés-Cruz, C. (2015). Validez factorial de la versión en español del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 21(2-3), 169–179. <https://www.ansiedadystres.es/ref/2015/21-169-179>

Sánchez Solarte, A. C., & Sánchez Solarte, A. (2017). From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategies on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *HOW*, 24(2), 160–178. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.393>

Tuncel, F., Yapıcı, A., Akman, P., Elçi, A. C., Demirogları, B., & Kutlu, M. O. (2020). Foreign language anxiety of adolescent students. *African Educational Research Journal Special Issue 8(2)*, pp. S164-S169, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/394356175_Foreign_language_anxiety_of_adolescent_students

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.2307/329492>

Zwick, S. (2023). Spread of culture and language in global age – A soft power tool: Comparing Germany and South Korea. *STEAR*. https://www.stearthinktank.com/post/culture-language-soft-power-germany-south-korea?utm_source=chatgpt.com

Anexos

Anexo A

Formato de consentimiento informado

Consentimiento Informado

Yo _____ identificado/a con el documento de identidad No. _____ de la ciudad de _____, declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada "Una propuesta para enfrentar la ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera", éste es un proyecto de investigación para obtener el título de Magister en Educación, en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Entiendo que esta investigación busca conocer cómo influye la aplicación del taller propuesto en los niveles de ansiedad lingüística en la clase de alemán y sé que mi participación se llevará a cabo en el Berlin Institut, ubicado en la ciudad de Bogotá, en las fechas estipuladas y consistirá en realizar las actividades propuestas, dentro de las que se encuentran: cuestionarios, talleres, entrevistas, etc. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas son anónimas y no podrán ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Tengo conocimiento de que los datos recolectados no me serán entregados y que no habrá retribución económica por la participación en este estudio. Sé que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en esta investigación y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Aura Lucía Prieto Wilches al correo electrónico alprieto@unal.edu.co

Anexo B**Versión adaptada FLCAS**

Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras - Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) GRUPO PRESENCIAL

* Indicates required question

Cuestionario sobre Ansiedad lingüística

En este cuestionario encontrará afirmaciones sobre su clase de alemán. Señale qué tan de acuerdo o desacuerdo está frente a cada una de ellas.

1. 1. Nunca me siento completamente seguro de mí mismo/a cuando hablo en mi clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
 Estoy de acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 No estoy de acuerdo
 Estoy totalmente en desacuerdo

2. 2. No me preocupo por cometer errores en la clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
 Estoy de acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 No estoy de acuerdo
 Estoy totalmente en desacuerdo

-
3. 3. Tiemblo cuando sé que me van a pedir que hable en la clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- No estoy de acuerdo
- Estoy totalmente en desacuerdo

4. 4. Me asusta cuando no entiendo lo que el/la profesor(a) dice en alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- No estoy de acuerdo
- Estoy totalmente en desacuerdo

5. 5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- No estoy de acuerdo
- Estoy totalmente en desacuerdo

6. 6. Durante la clase de alemán, me pongo a pensar en cosas que no tienen nada que ver con la materia. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
 Estoy de acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 No estoy de acuerdo
 Estoy totalmente en desacuerdo

7. 7. Sigo pensando que los otros estudiantes son mejores en alemán que yo. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
 Estoy de acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 No estoy de acuerdo
 Estoy totalmente en desacuerdo

8. 8. Usualmente me siento a gusto durante los exámenes en mi clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
 Estoy de acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 No estoy de acuerdo
 Estoy totalmente en desacuerdo

9. 9. Empiezo a sentir pánico cuando tengo que hablar sin preparación previa en la clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- No estoy de acuerdo
- Estoy totalmente en desacuerdo

10. 10. Me preocupan las consecuencias de reprobar mi clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- No estoy de acuerdo
- Estoy totalmente en desacuerdo

11. 11. No entiendo por qué algunas personas se angustian tanto por las clases de alemán. *

Mark only one oval.

- Estoy totalmente de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- No estoy de acuerdo
- Estoy totalmente en desacuerdo

12. 12. En la clase de alemán, puedo ponerme tan nervioso/a que olvido las cosas que sé. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

13. 13. Me da vergüenza responder voluntariamente en mi clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

14. 14. No me darían nervios hablar con un hablante nativo en alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

15. 15. Me molesta cuando no entiendo lo que el profesor/a está corrigiendo. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

16. 16. Incluso si estoy bien preparado/a para mi clase de alemán me siento ansioso/a por la clase. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

17. 17. A menudo no me dan ganas de ir a mis clases de alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

18. 18. Me siento seguro/a de mi mismo/a cuando hablo en mi clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

19. 19. Temo que mi profesor/a de alemán esté atento/a a corregirme cada error que cometa. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

20. 20. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando me van a pedir que participe en mi clase de alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

21. 21. Entre más estudio para un examen para mi clase de alemán, más me confundo. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

22. 22. No me siento presionado/a para prepararme muy bien para mis clases de alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

23. 23. Siempre siento que otros estudiantes hablan mejor alemán que yo. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

24. 24. Me siento muy cohibido/a al hablar en alemán frente a otros estudiantes. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

25. 25. La clase de alemán avanza tan rápido que me preocupa atrasarme. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

26. 26. Me siento más tenso/a y nervioso/a en mi clase de alemán que en mis otras clases. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

-
30. 30. Me siento abrumado/a por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

31. 31. Me da miedo de que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

32. 32. Probablemente me sentiría cómodo/a entre hablantes nativos de alemán. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

33. 33. Me pongo nervioso/a cuando el/la profesor/a de alemán hace preguntas que no he preparado con anticipación. *

Mark only one oval.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Gracias por su participación.
El cuestionario ha finalizado.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo C

Taller *En Contacto Conmigo*

En contacto conmigo

Este taller tiene el objetivo de darnos un espacio dentro de la clase de alemán para entrar con contacto con nosotros mismos y lo que sentimos, por ello es indispensable que mientras lo realices, dejes a un lado las distracciones a tu alrededor (celular, ruido exterior, otras actividades). Se recomienda poner el celular en modo avión.

Realiza las siguientes actividades tranquilamente, tómate el tiempo necesario para pensar en las situaciones presentadas en ellas y en tu propia experiencia. Recuerda que tus respuestas serán anónimas y se recopilarán únicamente para fines de la presente investigación.

Este taller se fundamenta en la Investigación basada en Artes (IBA) y en el concepto de *Interiorización** de Norberto Keppe. Aquí encontrarás diferentes tipos de actividades y preguntas: deberás leer, escribir, dibujar y discutir individualmente o con tus compañeros. Recuerda que ninguna respuesta es incorrecta.

1. Lee junto con tus compañeros la primera parte del texto "Los años-luz" de las *Cosmicómicas* de Ítalo Calvino.
2. Comenta con tus compañeros qué sensaciones transmite esta primera parte del texto y descríbelas brevemente:

3. ¿Puedes hacer un paralelo entre la historia y la clase de alemán? Descríbelo:

*Interiorización: Diferente de la introyección, consiste en usar la realidad externa como un espejo, para entender más claramente lo que existe en el interior del individuo (sentimientos, pensamientos, conciencia, intuición, emoción, etc.)
Fuente: A Terapia em Sala de Aula – Luciara Avelino & Sergio Campos

4. Ahora vamos a hablar específicamente de tu experiencia en clase de alemán.
Lee las siguientes preguntas y realiza las actividades que se indican.

- a) ¿Cómo me siento cuando debo hablar en público en alemán?

Describe tu sensación en el cuadro 1. Ilustra tu sensación en el cuadro 2.

1.	2.
----	----

- b) ¿Cómo me siento al ver videos o escuchar audios de hablantes nativos en la clase de alemán?

Describe tu sensación en el cuadro 1. Ilustra tu sensación en el cuadro 2.

1	2
---	---

c) ¿Cómo me siento cuando debo escribir un texto en alemán?

Describe tu sensación en el cuadro 1. Ilustra tu sensación en el cuadro 2.

1	2
---	---

d) ¿Cómo me siento cuando debo leer un texto en alemán?

Describe tu sensación en el cuadro 1. Ilustra tu sensación en el cuadro 2.

1	2
---	---

e) ¿En qué momentos me siento incómodo/a, expuesto/a, bloqueado/a en clase de alemán?

Responde la pregunta en el cuadro 1. Ilustra tu respuesta en el cuadro 2.

1	2
---	---

5. Teniendo en cuenta la pregunta anterior, piensa en una situación en la que hayas sentido mucha ansiedad durante la clase de alemán. Visualízala y escribe las 3 primeras palabras que se te ocurran al revivir tal situación.

1.

2.

3.

6. Selecciona de la siguiente lista las 2 palabras que más se relacionen con las que escribiste en el punto anterior.

- a. Errores
- b. Juzgar
- c. Dificultades
- d. Desinterés

7. Dependiendo de la/s palabra/s que hayas elegido hazte las preguntas correspondientes y respóndelas mentalmente.

Errores: ¿Cometo muchos errores? ¿No quiero cometer errores? ¿Por qué?, ¿No quiero que me vean cometer errores?, ¿Cometo errores en otros ámbitos de mi vida? ¿Me idealizo? ¿Qué consecuencias tiene cometer errores en clase de alemán? ¿Es malo cometer errores? ¿mis compañeros cometen errores? ¿mi profesor comete errores? ¿Me da miedo cometer errores? ¿Ver mis errores me permite corregirlos y mejorar?

Juzgar: ¿Me juzgo a mí mismo/a? ¿Me juzgan mis compañeros, mi profesor, mi familia, etc.?, ¿Juzgo frecuentemente a mis compañeros en la clase de alemán? ¿Juzgo a mi profesor? ¿Juzgo a mis colegas/amigos/familia/pareja? ¿Por qué? ¿Es beneficioso juzgar a los demás? ¿No quiero que nadie me juzgue? ¿Está bajo mi control lo que los demás piensan?

Dificultades: ¿Sé que tengo dificultades en la clase de alemán? ¿Tengo dificultades en otros ámbitos de mi vida? ¿Me gusta trabajar en mis dificultades? ¿Generalmente ignoro mis dificultades? ¿Tengo muy pocas/muchas dificultades? ¿Los demás tienen dificultades? ¿Necesito esforzarme más? ¿Ver mis dificultades me ayuda a mejorarlas? ¿Es posible solucionar mis dificultades? ¿Sí veo mis dificultades, me conozco mejor?

Desinterés: ¿Me interesa mejorar? ¿Me interesa aprender? ¿Puedo aprender de mis errores? ¿Puedo aprender de los demás? ¿El/la docente puede ayudarme a mejorar? ¿Este curso no es importante para mí? ¿Este curso es muy importante para mí? ¿Aprender alemán me traerá muchos beneficios? ¿Aprender alemán no me traerá beneficios? ¿Me distraigo en clase? ¿Por qué? ¿Es importante escuchar a los demás? ¿Puedo aprender de lo que los demás dicen?

8. Escribe brevemente cómo te han parecido las preguntas del punto anterior.

¿Ya te las habías hecho alguna vez? ¿Te han ayudado a pensar en asuntos importantes de tu vida? ¿Te han llevado a pensar en aspectos de ti mismo que ignorabas? ¿Te han movido interiormente?

9. Lee con tus compañeros la segunda parte del texto.

10. Presta especial atención al último párrafo, ¿Qué sensaciones te transmite?

11. Comenta la actividad con tus compañeros.

Anexo D

Los años-luz – Ítalo Calvino

Los años-luz - Ítalo Calvino

Cuanto más distante una galaxia, más velozmente se aleja de nosotros. Una galaxia que se encontrara a diez millones de millones de años-luz de nosotros, tendría una velocidad de fuga igual a la de la luz, trescientos mil kilómetros por segundo. Las "casi estrellas" descubiertas recientemente estarían ya cerca de este umbral.

Una noche, como de costumbre, observaba el cielo con mi telescopio. Noté que desde una galaxia a cien millones de años-luz de distancia sobresalía un cartel. Decía: TE HE VISTO. Hice rápidamente el cálculo: la luz de la galaxia había empleado cien millones de años para alcanzarme, y como desde allá arriba veían lo que sucedía aquí con cien millones de años de retraso, el momento en que me habían visto debía remontarse a doscientos millones de años.

Aun antes de verificar en mi agenda para saber qué había hecho aquel día, me asaltó un presentimiento terrible: justo doscientos millones de años antes, ni un día más ni un día menos, me había sucedido algo que siempre había tratado de ocultar. Esperaba que con el tiempo el episodio quedara completamente olvidado; contrastaba netamente –por lo menos así me parecía– con mi comportamiento habitual de antes y después de esa fecha, de manera que si alguna vez alguien hubiera intentado sacar a relucir aquella historia, estaba dispuesto a desmentirlo con toda tranquilidad, y no sólo porque le hubiera resultado imposible aducir pruebas, sino también porque un hecho determinado por azares tan excepcionales –aun en caso de ser verificado– era tan poco probable que podía de buena fe ser considerado no verdadero incluso por mí mismo. Y en cambio desde un lejano cuerpo celeste alguien me había visto y la historia volvía a salir a la luz justo ahora.

Naturalmente, estaba en condiciones de explicar todo lo que había sucedido, y cómo había podido suceder, y hacer comprensible, si no del todo justificable, mi manera de obrar. Pensé en responder en seguida también yo con un cartel, empleando una fórmula defensiva como DÉJENME QUE LES EXPLIQUE, o si no, HUBIERA QUERIDO VERLOS EN MI LUGAR, pero esto no habría bastado y la explicación habría sido demasiado larga para una inscripción sinsintética que resultase legible a tanta distancia. Y sobre todo debía estar atento a no dar un paso en falso, o sea a no subrayar con una explícita admisión mía aquello a lo cual el TE HE VISTO se limitaba a aludir. En una palabra, antes de dejarme sacar una declaración cualquiera tendría que saber exactamente qué habían visto desde la galaxia y qué no; y para eso no había más que preguntarlo con un cartel del tipo de: ¿PERO HAS VISTO TODO O APENAS UN POCO?, o bien: VEAMOS SI DICES LA VERDAD: ¿QUE HACÍA?, y después esperar el tiempo necesario para que desde allá vieran mi letrero, y el tiempo igualmente largo para que yo viese la respuesta de ellos y pudiera proceder a las 50 necesarias rectificaciones. El conjunto habría llevado otros doscientos millones de años, incluso algunos millones de años más, porque mientras las imágenes iban y venían a la velocidad de la luz, las galaxias seguían alejándose entre sí y ahora aquella constelación ya no estaba donde yo la veía, sino un poco más allá, y la imagen de mi cartel debía de correrle detrás. En fin, era un sistema lento que me hubiera obligado a discutir repetidamente, más de cuatrocientos millones de años después de sucedidos, acontecimientos que hubiera querido hacer olvidar en el tiempo más breve posible. La mejor línea de conducta que se me presentaba era hacer como si nada, minimizar el alcance de lo que podían haber llegado a saber. Por eso me apresuré a exponer bien a la vista un cartel que decía simplemente: ¿Y QUE HAY CON ESO? Si los de la galaxia habían creído ponerme en aprietos con su TE HE VISTO mi calma los desconcertaría, y se convencerían de que no era cosa de demorarse en ese episodio. Si en cambio no tenían a mano muchos elementos en mi contra, una expresión indeterminada como ¿Y QUE HAY CON ESO? serviría de cauto sondeo de la extensión que cabía dar a la afirmación TE HE VISTO. La distancia que nos separaba (de su muelle de los cien millones de años-luz hacia un millón de siglos que la galaxia había zarpado adentrándose en la oscuridad) haría quizá menos evidente

que mi ¿Y QUE HAY CON ESO? replicaba al TE HE VISTO de doscientos millones de años atrás, pero no me pareció oportuno incluir en el cartel referencias más explícitas, porque si la memoria de aquella jornada, pasados tres millones de siglos, se había ido oscureciendo, no quería ser justamente yo el que la refrescara.

En el fondo la opinión que podían haberse formado de mí en aquella particular ocasión no debía preocuparme excesivamente. Los hechos de mi vida, los que se habían sucedido desde aquel día en adelante durante años y siglos y milenios, hablaban –por lo menos la gran mayoría– en mi favor; por lo tanto, no tenía más que dejar hablar a los hechos. Si desde aquel lejano cuerpo celeste habían visto lo que yo hiciera un día de doscientos millones de años atrás, me habrían visto también al día siguiente, y al otro, y al otro, y habrían modificado poco a poco la opinión negativa que de mí podían haberse formado juzgando precipitadamente a base de un episodio aislado. Más aún, bastaba que pensara en el número de años que habían pasado desde el TE HE VISTO para convencerme de que aquella mala impresión hacía tiempo ya que se había borrado, sustituyéndola una valoración probablemente positiva y, por lo tanto, más concorde con la realidad. Pero esta certeza racional no bastaba para darme respiro: mientras no tuviera la prueba de un cambio de opinión en mi favor, me duraría la desazón de haber sido sorprendido en una situación incómoda e identificado con ella, clavado allí.

Ustedes dirán que bien podía importármese un bledo de lo que pensaban de mí algunos habitantes desconocidos de una constelación aislada. En realidad, lo que me preocupaba no era la sospecha de que las consecuencias de haber sido visto por ellos podían no tener límites. En torno a aquella galaxia había muchas otras, algunas de un radio inferior a cien millones de años–luz, con observadores que tenían los ojos bien abiertos: el cartel TE HE VISTO, antes de que yo lograra divisarlo lo habían leído seguramente habitantes de otros cuerpos celestes, y lo mismo habría ocurrido después en las constelaciones cada vez más distantes. Aunque ninguno pudiera saber con precisión a qué situación específica aquel TE HE VISTO se refería, esa indeterminación no habría pesado para nada en mi favor. Es más, como la gente está siempre dispuesta a dar crédito a las peores conjeturas, lo que de mí podía haber sido efectivamente visto a cien millones de años–luz de distancia, era en el fondo cosa de nada en comparación con todo lo que en otro lugar se podía imaginar que había sido visto. La mala impresión que podía haber dejado durante aquella momentánea indelicadeza de dos millones de siglos atrás se agigantaba, pues, y se multiplicaba refractándose a través de las galaxias, y no me era posible desmentirla sin empeorar la situación, dado que, no sabiendo a qué extremas deducciones calumniosas podían haber llegado los que me habían visto directamente, no tenía idea de por dónde empezar y dónde terminar mis desmentidos.

En este estado de ánimo seguía todas las noches mirando en torno con el telescopio. Y al cabo de dos noches me di cuenta de que también en una galaxia situada a cien millones de años y un día–luz habían puesto el cartel TE HE VISTO. No cabía duda de que también ellos se referían a aquella vez: lo que siempre había tratado de esconder había sido descubierto no desde un cuerpo celeste solamente, sino también desde otro, situado en una zona completamente distinta del espacio. Y desde otros más: en las noches siguientes continué viendo nuevos carteles con el TE HE VISTO que se levantaban en nuevas constelaciones. Calculando los años–luz resultaba que la vez que me habían visto era siempre aquélla. A cada uno de los TE HE VISTO yo contestaba con carteles teñidos de una desdeñosa indiferencia, como: ¿AH, SI? MUCHO GUSTO, o si no, POR LO QUE ME IMPORTA, o también de una insolencia casi provocativa, como TANT PIS, o bien ¡CUCU, SOY YO!, pero siempre manteniéndome en guardia.

Por más que la lógica de los hechos me hacía mirar el futuro con razonable optimismo, la convergencia de todos aquellos TE HE VISTO en un único punto de mi vida, convergencia seguramente fortuita debida a particulares condiciones de visibilidad interestelar (única excepción, un cuerpo celeste en el cual, siempre correspondiendo a aquella misma fecha, apareció un cartel NO SE VE NI MEDIO), me ponía como sobre ascuas.

Era como si en el espacio que contenía todas las galaxias la imagen de lo que había hecho aquel día se proyectara en el interior de una esfera que se dilataba continuamente a la velocidad de la luz: los observadores de los cuerpos celestes que iban entrando en el radio de la esfera estaban en condiciones de ver lo que había sucedido. A su vez podía considerarse que cada uno de esos observadores estaba en el centro de una esfera que se dilataba también a la velocidad de la luz, proyectando todo alrededor la inscripción TE HE VISTO de sus carteles. Al mismo tiempo todos esos cuerpos celestes formaban parte de galaxias que se alejaban una de otra en el espacio a velocidad proporcional a la distancia, y cada observador que daba muestras de haber recibido un mensaje, antes de poder recibir el segundo se había alejado ya en el espacio a una velocidad cada vez mayor. En cierto momento las galaxias más lejanas que me habían visto (o que habían visto el cartel TE HE VISTO de una galaxia más cercana a nosotros, o el cartel HE VISTO EL TE HE VISTO de una un poco más allá) llegarían al umbral de los diez millares de millones de años-luz, pasado el cual se alejarían a trescientos kilómetros por segundo, es decir, más velozes que la luz, y ninguna imagen podría alcanzarlas más. Había, pues, el riesgo de que se quedaran con su provisional opinión equivocada sobre mí, que desde aquel momento se volvería definitiva, no rectificable, inapelable y por eso, en cierto sentido, justa, esto es, correspondiente a la verdad.

Era, pues, indispensable que cuanto antes se aclarara el equívoco. Y para aclararlo podía confiar en una sola cosa: que, después de aquella vez, hubiera sido visto otras veces en que daba de mí una imagen completamente distinta, es decir –no tenía dudas al respecto–, la verdadera imagen de mí que debía tenerse presente. Ocasiones, en el curso de los últimos doscientos millones de años, no me habían faltado, y me hubiera bastado una sola, muy clara, para no crear confusiones. Por ejemplo, recordaba un día durante el cual había sido realmente yo mismo, esto es, yo mismo de la manera en que quería que los otros me vieran. Ese día –calculé rápidamente– había sido hacía justo cien millones de años-luz. Por lo tanto desde la galaxia situada a cien millones de años-luz me estaban viendo justo ahora en esa situación tan halagadora para mi prestigio, y la opinión de aquéllos sobre mí seguramente iba cambiando, corrigiendo e incluso desmintiendo la primera fugaz impresión. Justo ahora o casi, porque en ese momento la distancia que nos separaba debía de ser no ya de cien millones de años-luz, sino de ciento uno por lo menos; en consecuencia, no tenía más que esperar un número igual de años para dar tiempo a que la luz de allí llegara aquí (la fecha exacta en que ocurriría fue calculada en seguida, teniendo en cuenta incluso la "constante de Hubble") y conocería su reacción.

El que hubiera logrado verme en el momento x con mayor razón me habría visto en el momento y , y como mi imagen en y era mucho más persuasiva que la de x –diré más: sugestiva, de esas que una vez vistas no se olvidan nunca–, en y sería recordado, mientras cuanto de mí había sido visto en x se olvidaría inmediatamente, se borraría, quizá después de haberlo traído fugazmente a la memoria, a modo de despedida, como para decir: piensen, a alguien que es como y puede ocurrir que se lo vea como x y creer que sea realmente como x cuando es evidente que es absolutamente como y .

Casi me alegraba de la cantidad de TE HE VISTO que aparecían alrededor, porque era señal de que yo había despertado la atención y por lo tanto no se les escaparía mi jornada más luminosa. Ésta tendría –es decir, ya estaba teniendo, sin yo saberlo– una resonancia mucho más amplia –limitada a un determinado ambiente, y además, debo admitirlo, más bien periférico– que la que ahora en mi modestia me esperaba.

Es necesario además considerar también los cuerpos celestes desde los cuales –por desatención o por mala ubicación– no me habían visto a mí sino tan solo un cartel TE HE VISTO en las cercanías, y donde habían expuesto también sus carteles con la inscripción: PARECE QUE TE HAN VISTO, o si no: ¡DESDE ALLÍ SI QUE TE HAN VISTO! (expresiones en las que sentía traslucir ya curiosidad, ya sarcasmo); también allí había ojos clavados en mí que justamente por haberse perdido una ocasión no dejarían escapar la segunda, y teniendo de x sólo una noticia indirecta y conjetural, estarían aun más dispuestos a aceptar a y como la única verdadera realidad que me concerniese.

Así el eco del momento y se propagaría a través del tiempo y del espacio, llegaría a las galaxias más lejanas y más veloces, y éstas se sustraerían a toda imagen ulterior corriendo los trescientos mil kilómetros por hora de la luz y llevando de mí aquella imagen en adelante definitiva, más allá del tiempo y del espacio, convertida en la verdad que contiene en su esfera de radio ilimitado todas las otras esferas parciales y contradictorias.

Un centenar de millones de siglos no son al fin una eternidad, pero a mí me parecía que no pasaban nunca. Finalmente llega la buena noche: el telescopio ya lo había apuntado hacía rato en dirección de aquella galaxia de la primera vez. Acercó el ojo derecho al ocular, con el párpado entrecerrado, levanto despacio despacio el párpado, ahí está la constelación encuadrada perfectamente, hay un cartel plantado en el medio, no se lee bien, enfoco correctamente... Dice: TRA-LA-LA-LA. Solamente eso: TRA-LA-LA-LA. En el momento en que yo expresaba la esencia de mi personalidad, con palmaria evidencia y sin riesgo de equívocos, en el momento en que daba la clave para interpretar todos los gestos de mi vida pasada y futura y para extraer un juicio general y ecuánime, el que tenía no sólo la posibilidad sino también la obligación moral de observar cuanto yo hacía y de tomar nota, ¿qué había visto? Ni gota, no se había dado cuenta de nada, no había notado nada de particular. Descubrir que una parte tan grande de mi reputación estaba a merced de un tipo tan poco de fiar, me dejó postrado. Aquella prueba de quién era yo, que por las muchas circunstancias favorables que la habían acompañado por considerar irreplicable, había pasado así, inobservada, desperdiciada, definitivamente perdida para toda una zona del universo, sólo porque aquel señor se había permitido sus cinco minutos de distracción, de vaguedad, digamos también de irresponsabilidad, papando moscas como un estúpido, quizá en la euforia del que ha bebido un vaso de más, y en su cartel no había encontrado nada mejor que escribir signos sin sentido, quizá el tema tonto que estaba silbando, olvidado de sus obligaciones, TRA-LA-LA-LA.

Un solo pensamiento me consolaba un poco: en las otras galaxias no habrían faltado observadores más diligentes. Nunca como en aquel momento me dio satisfacción el gran número de espectadores que el viejo episodio lamentable había tenido y que estarían dispuestos ahora a reparar en la novedad de la situación. Me acerqué de nuevo al telescopio, todas las noches. Una galaxia a la distancia justa se me apareció unas noches después en todo su esplendor. El cartel estaba ahí. Y con esta frase: TE HAS PUESTO LA CAMISETA DE LANA.

Con lágrimas en los ojos me devané los sesos para encontrar una explicación. Quizá en aquel lugar, con el paso de los años, habían perfeccionado tanto los telescopios que se divertían en observar los detalles más insignificantes, la camiseta que uno tenía puesta, si era de lana o de algodón, y todo lo demás no les importaba nada, no se fijaban siquiera. Y de mi honrosa acción, de mi acción –digámoslo– magnánima y generosa, no habían retenido otro elemento que mi camiseta de lana, excelente camiseta, no se puede negar, quizá en otro momento no me hubiera desagradado que se fijaran en ella, pero no entonces, no entonces.

Con todo, había tantos otros testimonios que me aguardaban: era natural que en el montón alguno faltara: yo no era de los que pierden la calma por tan poca cosa. En efecto, desde una galaxia un poco más allá tuve finalmente la prueba de que alguien había visto perfectamente cómo me había comportado y daba la valoración justa, es decir, entusiasta. En realidad el cartel decía: ESE FULANO SÍ QUE ES DE LEY. Había tomado nota con plena satisfacción –una satisfacción, si te fijas, que no hacía sino confirmar mi espera, incluso mi certeza de ser reconocido en mis justos méritos–, cuando la expresión ESE

FULANO volvió a llamarme la atención. ¿Por qué me llamaban ESE FULANO si me habían visto ya, aunque no fuera más que en aquella circunstancia desfavorable, pero si al fin no podía dejar de ser bien conocido? Con un poco de habilidad enfoqué mejor mi telescopio y descubrí al pie del mismo cartel un renglón en caracteres un poco más pequeños: ¿QUIÉN SERÁ? VAYA UNO A SABERLO. ¿Se puede imaginar una desventura más grande? Los que tenían en sus manos los elementos para entender verdaderamente quién era yo no me habían reconocido. No habían relacionado este episodio laudable con el otro censurable ocurrido doscientos millones de años antes, por lo tanto el episodio censurable seguía siéndome atribuido, y éste no, éste seguía siendo una anécdota impersonal, anónima, que no entraba a formar parte de la historia de nadie.

Mi primer impulso fue desplegar un cartel: ¡PERO SI SOY YO! Renuncié: ¿de qué hubiera servido? Lo habrían visto más de cien millones de años después y con otros trescientos y pico que habían pasado desde el momento x, andaban por el medio millar de millones de años; para estar seguro de ser comprendido hubiera tenido que especificar, sacar una vez más a relucir la vieja historia, es decir, justo lo que más quería evitar.

Ahora ya no estaba tan seguro de mí mismo. Temía que tampoco las otras galaxias me dieran mayores satisfacciones. Los que me habían visto, me habían visto de manera parcial, fragmentaria, distraída, o habían entendido sólo hasta cierto punto lo que sucedía, sin captar lo esencial, sin analizar los elementos de mi personalidad que tomados por separado adquirirían relieve. Un solo cartel decía lo que me esperaba: ¡REALMENTE ERES DE LEY! Me apresuré a hojear mi cuaderno para ver qué reacciones habían sido las de aquella galaxia en el momento x. Por casualidad, justo allí había aparecido el cartel NO SE VE NI MEDIO. En aquella zona del universo yo gozaba sin duda de la mejor consideración, no hay nada que decir; finalmente hubiera debido alegrarme, en cambio no sentía ninguna satisfacción. Me di cuenta de que, como estos admiradores míos no estaban entre los que antes podían haberse formado de mí una idea equivocada, de ellos no me importaba realmente nada. La prueba de que el momento y desmintiera y borrara el momento x, ellos no podían dármele, y mi desasosiego continuaba, agravado por la larga duración y por no saber si sus causas no habían desaparecido o desaparecerían. Naturalmente, para los observadores dispersos en el universo, el momento x y el momento y eran solamente dos de los innumerables momentos observables, y en realidad todas las noches en las constelaciones situadas a las más diversas distancias aparecían carteles que se referían a otros episodios, carteles que decían SIGUE ASÍ QUE VAS BIEN, ESTÁS SIEMPRE AHÍ, MIRA LO QUE HACES, TE LO HABÍA DICHO. Para cada uno de ellos podía hacer el cálculo, los años-luz de aquí allá, los años-luz de allá aquí, y establecer a qué episodio se referían: todos los gestos de mi vida, todas las veces que me había metido el dedo en la nariz, todas las veces que había conseguido bajar del tranvía en movimiento todavía estaban allí viajando de una galaxia a otra, y eran tomados en cuenta, comentados, juzgados. Comentarios y juicios no siempre pertinentes: la inscripción TZZ, TZZ correspondía a la vez que había invertido un tercio de mi sueldo en una suscripción de beneficencia; la inscripción ESTA VEZ ME HAS GUSTADO a cuando había olvidado en el tren el manuscrito del tratado que me costó tantos años de estudio; mi famosa lección inaugural en la Universidad de Gpotinga había sido comentada con la inscripción: CUIDADO CON LAS CORRIENTES DE AIRE.

En cierto sentido podía estar tranquilo: nada de lo que hacía, para bien o para mal, se perdía del todo. Un eco siempre se salvaba, más aún, muchos ecos que variaban de una

punta a la otra del universo, en aquella esfera que se dilataba y generaba otras esferas, pero eran noticias inarmónicas, inesenciales, de las cuales no resultaba el nexo entre mis acciones, y una nueva acción no lograba explicar o corregir la otra, de manera que se sumaban una a la otra, con signo positivo o negativo, como en un larguísimo polinomio que no se deja reducir a una expresión más sencilla.

¿Qué podía hacer, llegado a ese punto? Seguir ocupándome del pasado era inútil; hasta ese momento las cosas habían marchado como habían marchado; tenía que arreglármelas para que marcharan mejor en el futuro. Lo importante era que, de todo lo que hiciese, resultaba claro lo esencial, dónde se ponía el acento, qué era lo que se debía observar y qué no. Conseguí un enorme cartel con un signo indicador de dirección, de los que tienen una mano con el índice extendido. Cuando cumplía una acción sobre la cual quería llamar la atención, no tenía más que levantar el cartel, tratando de que el índice apuntara al detalle más importante de la escena. Para los momentos en que, en cambio, prefería pasar inadvertido, me hice otro cartel con una mano que tendía el pulgar en la dirección opuesta a aquella a la que yo me dirigía, para desviar la atención.

Bastaba que llevara conmigo aquellos carteles donde quiera que fuese y levantara uno u otro según las ocasiones. Era una operación a largo plazo, naturalmente: los observadores situados a cientos de miles de milenios—luz tardarían cientos de miles de milenios en percibir lo que yo hacía ahora, y yo tardaría otros cientos de miles de milenios en leer sus reacciones. Pero éste era un retardo inevitable; había además otro inconveniente que no había previsto: ¿qué debía hacer cuando notaba que había levantado el cartel equivocado?

Por ejemplo, en cierto momento estaba seguro de que iba a realizar algo que me daría dignidad y prestigio; me apresuraba a enarbolar el cartel con el índice apuntándome a mí, y justo en aquel momento me metía en un berenjenal, cometía una gaffe imperdonable, una manifestación de miseria humana como para hundirse bajo tierra de vergüenza. Pero la partida estaba jugada: aquella imagen con su buen cartel indicador apuntando allí navegaba por el espacio, nadie podía detenerla ya, devoraba los años—luz, se propagaba por las galaxias, suscitaba en los millones de siglos venideros comentarios y risas y fruncimientos de nariz, que desde el fondo de los milenios volverían a mí y me obligarían a justificaciones todavía más torpes, a desmañadas tentativas de rectificación...

Otro día, en cambio, debía enfrentarme a una situación desagradable, uno de esos azares de la vida por los que estamos obligados a pasar sabiendo ya que, cualquier giro que tomen, no hay modo de salir bien parado. Me escudé en el cartel con el pulgar señalando hacia el lado opuesto, y seguí. Inesperadamente, en aquella situación tan delicada y espinosa di pruebas de una prontitud de espíritu, un equilibrio, un donaire, una resolución en las decisiones que nadie —y mucho menos yo mismo— habría sospechado jamás en mí: prodigué de improviso una reserva de dones que presuponen la larga maduración de un carácter; y entretanto el cartel distraía las miradas de los observadores haciéndolas converger en un vaso de peonías que había al lado.

Casos como éstos, que al principio consideraba sólo como excepciones y frutos de la inexperiencia, me sucedían cada vez con mayor frecuencia. Demasiado tarde comprendía que hubiera debido señalar lo que no quería hacer ver, y esconder lo que había señalado: no había manera de llegar antes que la imagen y advertir que no se debía tomar en cuenta

el cartel.

Probé hacerme un tercer cartel con la inscripción: NO VALE para levantarlo cuando quería desmentir el cartel anterior, pero en cada galaxia esta imagen sería vista sólo después de la que hubiera debido corregir, y el mal ya estaba hecho y no podía sino añadir una figura ridícula más para neutralizar la cual un nuevo cartel EL NO VALE NO VALE sería igualmente inútil.

Seguía viviendo a la espera del momento remoto en que desde las galaxias llegarían comentarios a los nuevos episodios cargados para mí de incomodidad y desazón, y yo podría contraatacar lanzándoles mis mensajes de respuesta, que ya estudiaba, graduados según los casos. Entretanto las galaxias con las cuales estaba más comprometido giraban ya atravesando el umbral de los miles de millones de años-luz, a tal velocidad que, para alcanzarlas, mis mensajes tendrían que afanarse a través del espacio aferrándose a su aceleración de fuga: una por una desaparecerían entonces del último horizonte de los diez mil millones de años-luz más allá del cual ningún objeto visible puede ser visto, y se llevarían consigo un juicio en adelante irrevocable.

Y pensando en ese juicio que ya no podría cambiar tuve de pronto como un sentimiento de alivio, como si el sosiego sólo pudiera venirme cuando a aquel arbitrario registro de malentendidos no hubiera nada que añadir ni que quitar, y me parecía que las galaxias que iban reduciéndose a la última cola del rayo luminoso salido fuera de la esfera de la oscuridad llevaban consigo la única verdad posible sobre mí mismo, y no veía la hora en que siguieran todas una por una este camino.

Anexo E

Entrevista semiestructurada

Introducción

Nota: Buen día, recuerda que esta entrevista es totalmente confidencial y tus respuestas solo serán reproducidas parcialmente en el documento final de la investigación de forma anónima.

¿Aceptas participar en la entrevista?

El propósito de esta entrevista es profundizar en la experiencia individual en la clase de alemán y frente a la ansiedad lingüística.

Experiencia general

1. ¿Por qué estás aprendiendo alemán?
2. ¿Cómo ha sido tu experiencia hasta ahora?
3. ¿Qué te ha parecido más fácil o difícil?

Profundización del cuestionario

4. ¿En qué situaciones específicas sientes más ansiedad?
5. ¿Crees que desde la aplicación del primer cuestionario ha cambiado la ansiedad?

Profundización individual

6. ¿Por qué crees que sientes ansiedad en esas situaciones?
 7. ¿Cómo crees que esa ansiedad afecta tu aprendizaje y participación?
 8. ¿Los profesores te han dado estrategias para enfrentar y disminuir esa ansiedad? ¿O tienes una estrategia propia para ello?
- Alternativa para grupo A1: ¿Consideras que el taller te ayudó de alguna manera a enfrentar la ansiedad?

Cierre

9. ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia aprendiendo alemán/ con el taller?

Agradecimiento.