



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**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

**Relatrice**

Prof.ssa Monica Banzato

**Correlatrice**

Prof.ssa Francesca Coin

Prof.ssa Maria Eugenia Sainz González

**Laureanda**

Sara Brancaleone

Matricola 843849

**Anno Accademico**

2019 / 2020

*A mi familia,  
a todas las personas que me apoyaron durante estos meses  
y, especialmente a Mattia que siempre creyó en mí.*

Índice.....	2
Resumen/Abstract.....	6
Introducción.....	7
Parte I.....	9
Capítulo I. La ansiedad.....	9
1.1. Definición de ansiedad.....	9
1.1.2. El carácter multidimensional de la ansiedad.....	11
1.1.3. Tipos de ansiedad.....	12
1.1.4. La teoría del filtro afectivo.....	14
1.1.5. El mecanismo neurobiológico de la ansiedad.....	15
1.2. La ansiedad lingüística.....	16
1.2.1. Las causas que provocan la ansiedad lingüística.....	18
1.2.2. Los efectos de la ansiedad lingüística en los estudiantes.....	20
1.2.3. Las estrategias para reducir la ansiedad lingüística en el aula.....	22
Capítulo II. La Didáctica a Distancia (DAD).....	26
2.1. Definición de Didáctica a Distancia.....	26
2.1.1. Aspectos positivos de la Didáctica a Distancia.....	28
2.1.2. Aspectos negativos de la Didáctica a Distancia.....	30
2.1.3. El rol del docente durante la DAD.....	32
2.1.4. El rol de la tecnología durante la DAD.....	35
2.2. La ansiedad durante la Didáctica a Distancia.....	38
Parte II.....	41
Capítulo III. El proyecto de investigación.....	41
3.1. Objetivos de la investigación.....	41
3.2. Destinatarios.....	42
3.3. Método e instrumentos utilizados.....	45
3.4. Procedimiento.....	46
3.5. Análisis de los datos del cuestionario.....	47

3.5.1. La ansiedad lingüística en general.....	47
3.5.1.1. Pregunta número 4.....	48
3.5.1.2. Pregunta número 5.....	48
3.5.1.3. Pregunta número 6.....	49
3.5.2. Aprensión comunicativa.....	51
3.5.2.1. Pregunta número 7.....	52
3.5.2.2. Pregunta número 8.....	52
3.5.2.3. Pregunta número 9.....	53
3.5.2.4. Pregunta número 10.....	54
3.5.2.5. Pregunta número 11.....	56
3.5.2.6. Pregunta número 12.....	57
3.5.2.7. Pregunta número 13.....	57
3.5.2.8. Pregunta número 14.....	59
3.5.2.9. Pregunta número 15.....	60
3.5.2.10. Pregunta número 16.....	60
3.5.2.11. Pregunta número 17.....	62
3.5.2.12. Pregunta número 18.....	63
3.5.2.13. Pregunta número 19.....	63
3.5.3. Ansiedad ante los exámenes.....	65
3.5.3.1. Pregunta número 20.....	65
3.5.3.2. Pregunta número 21.....	65
3.5.3.3. Pregunta número 22.....	67
3.5.3.4. Pregunta número 23.....	68
3.5.3.5. Pregunta número 24.....	68
3.5.3.6. Pregunta número 25.....	70
3.5.3.7. Pregunta número 26.....	71
3.5.3.8. Pregunta número 27.....	72
3.5.3.9. Pregunta número 28.....	72
3.5.3.10. Pregunta número 29.....	73
3.5.3.11. Pregunta número 30.....	74
3.5.4. Miedo a una evaluación negativa.....	75
3.5.4.1. Pregunta número 31.....	75

3.5.4.2. Pregunta número 32.....	76
3.5.4.3. Pregunta número 33.....	76
3.5.4.4. Pregunta número 34.....	77
3.5.4.5. Pregunta número 35.....	78
3.5.4.6. Pregunta número 36.....	79
3.5.4.7. Pregunta número 37.....	79
3.5.4.8. Pregunta número 38.....	80
3.5.4.9. Pregunta número 39.....	81
3.5.4.10. Pregunta número 40.....	82
3.5.4.11. Pregunta número 41.....	83
3.5.4.12. Pregunta número 42.....	84
3.5.5. El rol del docente.....	84
3.5.5.1. Pregunta número 43.....	84
3.5.5.2. Pregunta número 44.....	85
3.5.5.3. Pregunta número 45.....	86
3.5.5.4. Pregunta número 46.....	87
3.5.5.5. Pregunta número 47.....	87
3.5.5.6. Pregunta número 48.....	88
3.5.5.7. Pregunta número 49.....	88
3.5.5.8. Pregunta número 50.....	89
3.6. Análisis de los datos de la entrevista.....	90
3.6.1. La ansiedad lingüística en general.....	90
3.6.1.1. Pregunta número 3.....	91
3.6.1.2. Pregunta número 4.....	91
3.6.2. Estrategias e instrumentos didácticos utilizados para reducir la ansiedad comunicativa.....	92
3.6.2.1. Pregunta número 5.....	92
3.6.2.2. Pregunta número 6.....	92
3.6.2.3. Pregunta número 7.....	93
3.6.2.4. Pregunta número 8.....	94
3.6.3. Estrategias e instrumentos didácticos utilizados para reducir la ansiedad ante los exámenes.....	95

3.6.3.1. Pregunta número 9.....	95
3.6.3.2. Pregunta número 10.....	95
3.6.3.3. Pregunta número 11.....	96
3.6.3.4. Pregunta número 12.....	96
3.6.4. Estrategias e instrumentos didácticos utilizados para reducir el miedo a una evaluación negativa.....	97
3.6.4.1. Pregunta número 13.....	97
3.6.4.2. Pregunta número 14.....	98
3.6.5. El rol del docente.....	98
3.6.5.1. Pregunta número 15.....	98
3.6.5.2. Pregunta número 16.....	99
3.6.5.3. Pregunta número 17.....	99
3.7. Presentación de los resultados .....	100
3.7.1. Experimentacion de la ansiedad durante la didáctica tradicional.....	100
3.7.2. Experimentacion de la ansiedad durante la Didáctica a Distancia.....	102
3.7.3. Estratégias e instrumentos didácticos útiles para reducir la ansiedad.....	105
3.8. Discusión sobre los resultados.....	107
3.9. Conclusiones.....	111
Anexo 1: Cuestionario.....	114
Anexo 2: Entrevista.....	125
Bibliografía.....	127
Páginas web.....	131

## Resumen/abstract

La pandemia del COVID-19 ha tenido un enorme impacto en el ámbito educativo. En Italia, la llamada Didáctica a Distancia (DAD) sigue sustituyendo, total o parcialmente, la didáctica tradicional afectando tanto la vida escolar de los estudiantes como la metodología didáctica de los docentes. En este contexto italiano, la presente tesis analiza la gestión de la ansiedad lingüística durante las clases presenciales y a distancia. La primera parte de este trabajo se centra en la elaboración de un marco teórico sobre la ansiedad lingüística como variable afectiva del aprendizaje de idiomas en las clases presenciales y virtuales mientras que la segunda parte describe y analiza los datos de un estudio empírico realizado con el método cualitativo. El estudio se ha realizado en modalidad a distancia y se ha llevado a cabo gracias a un cuestionario dirigido a estudiantes de secundaria y unas entrevistas a profesores de lenguas extranjeras. El primer objetivo de la investigación es comparar el nivel de ansiedad lingüística entre los alumnos durante las clases de lenguas presenciales y a distancia; el segundo tiene como fin el análisis de las estrategias y de los instrumentos utilizados por los docentes en ambas situaciones para reducir este tipo de ansiedad. La tesis está dirigida a los profesores de lenguas extranjeras con el propósito de ofrecer estrategias e instrumentos útiles para la gestión de la ansiedad lingüística que se puede convertir en un obstáculo para el efectivo aprendizaje de los estudiantes.

## Introducción

La presente tesis surge del interés por profundizar el fenómeno de la ansiedad lingüística, experimentado frecuentemente por los estudiantes de lenguas extranjeras, dentro del contexto didáctico virtual adoptado por las escuelas italianas durante la emergencia sanitaria causada por el virus COVID-19.

En este contexto didáctico, estudiantes y docentes han tenido que enfrentarse con la llamada Didáctica a Distancia (DaD), una metodología didáctica cuya función es garantizar a los estudiantes el derecho a la educación en condiciones de seguridad y mantener, al mismo tiempo, una cierta relación entre docente y aprendiz y entre los mismos estudiantes.

Cuando se habla de Didáctica a Distancia es importante considerar también que esta metodología afecta los estudiantes no solo desde el punto de vista didáctico, sino también emotivo, así que analizar el tema de la ansiedad lingüística dentro de este contexto se ha revelado casi una necesidad y una oportunidad que permite a los docentes reflexionar sobre este tema y descubrir unas estrategias e instrumentos didácticos que pueden ser útiles para reducir este tipo de ansiedad no solo durante las clases presenciales, sino también virtuales.

Este trabajo se presenta dividido en tres capítulos. En el primer capítulo, organizado en dos partes, se tratará, en primer lugar, el fenómeno de la ansiedad analizándolo desde el punto de vista psicológico y evidenciando las características, las tipologías y el impacto que produce en la mente y en el cerebro de las personas y, en segundo lugar, se presentará el tema de la ansiedad lingüística examinando las causas, los efectos y las estrategias útiles a los docentes para reducir este tipo de ansiedad.

El segundo capítulo será dedicado a la Didáctica a Distancia con referencia al contexto escolar italiano y analizando tanto los aspectos positivos que la caracterizan como los negativos. Además, este capítulo se centrará también en el rol que desempeñan los docentes y la tecnología en este tipo de didáctica y, al final, en los efectos físicos y psicológicos que produce, prestando particular atención al tema de la ansiedad.

El tercero y último capítulo presentará el proyecto de investigación que se llevó a cabo gracias a la participación de 229 estudiantes de secundaria que completaron un cuestionario creado sobre la base del cuestionario FLCAS propuesto por Horwitz et al. (1986), un instrumento válido y fiable para investigar sobre la ansiedad lingüística y gracias a la colaboración de tres docentes de secundaria que fueron entrevistados a distancia.

Los objetivos de este proyecto de investigación son los siguientes. En primer lugar, analizar el nivel de ansiedad lingüística de los estudiantes de secundaria durante la didáctica en presencia y a distancia para identificar las situaciones que provocan mayor ansiedad en los dos contextos didácticos y determinar si la Didáctica a Distancia reduce o aumenta el nivel de ansiedad lingüística, en segundo lugar, investigar sobre la gestión de este tipo de ansiedad para individuar las estrategias y los instrumentos didácticos que podrían reducir la ansiedad lingüística en clase y durante la DaD y, en último lugar, como mencionado precedentemente, ofrecer a los docentes la posibilidad de reflexionar sobre este fenómeno emocional para comprender las causas y experimentar las estrategias y los instrumentos didácticos individuados gracias a los datos recogidos con esta investigación.

Al principio de este capítulo se describirán las informaciones generales sobre los destinatarios, el método de investigación y los instrumentos utilizados y luego se analizarán de manera detallada los datos recogidos gracias a las preguntas del cuestionario y de la entrevista, se presentarán los resultados evidenciando las situaciones que crean mayor ansiedad en los dos contextos didácticos e individuando las estrategias y los instrumentos didácticos útiles para reducir este tipo de ansiedad y, al final de este trabajo, para reflexionar sobre los resultados se presentará una discusión que llevará a las conclusiones finales.

## PARTE I

### CAPÍTULO I: LA ANSIEDAD

“La ansiedad, [...] es una de las experiencias más universales de la especie humana y uno de los “problemas” fundamentales sobre el que el hombre de todos los tiempos ha reflexionado tratando de dar una explicación” (González Martínez, 1993, p. 9).

Con esta definición la profesora González Martínez, experta en Psicología, destaca el gran interés que ha suscitado la ansiedad a lo largo del tiempo, un tema que ha sido objeto de estudio de psicólogos, sociólogos, biólogos e incluso conocedores de arte y de religión. Además, ella quiere subrayar la complejidad de este fenómeno emocional que afecta cotidianamente y de manera diferente la vida de las personas.

En este capítulo se intentará acercarse a este tema y especialmente a un determinado tipo de ansiedad: la ansiedad lingüística. En la primera parte, se tratará definir este fenómeno desde el punto de vista psicológico analizando las características, las tipologías y el impacto que produce en la mente y en el cerebro de las personas. A continuación, la segunda parte proseguirá centrándose en la ansiedad lingüística examinando las causas, los efectos y las estrategias útiles a los docentes para reducir este tipo de ansiedad en el aula.

#### *1.1. Definición de ansiedad*

El término “ansiedad” procede del latín *anxiētas* y aparece actualmente definido en el diccionario de la Real Academia Española como un “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo”. Más precisamente, cuando se habla de ansiedad, se hace referencia a un estado emocional desagradable que incluye tanto manifestaciones físicas como mentales de preocupación, agitación o temor a algo.

A diferencia del miedo que se experimenta frente a situaciones de amenazas o peligros reales e inminentes, la ansiedad aparece como “un estado de temor que experimentamos subjetivamente frente a una situación que percibimos como amenazadora” (Bertoglia, 2005a, p. 14). La definición de ansiedad propuesta por Bertoglia (2005), permite destacar que este

estado emocional no ocurre necesariamente en un contexto real, sino que puede referirse también a situaciones irreales, es decir, a circunstancias basadas en el pensamiento irracional de las personas que perciben estas situaciones como amenazantes o peligrosas. Además, esta definición permite señalar también dos características fundamentales de la ansiedad: la subjetividad y la anticipación.

En cuanto a la primera característica, se hace necesario subrayar que cada persona experimenta la ansiedad de manera subjetiva; este estado emocional puede ser percibido, por lo tanto, de forma más o menos intensa, recurrente o persistente y por consiguiente puede provocar reacciones distintas.

A este respecto, cabe distinguir dos tipos de ansiedad: la ansiedad normal y la ansiedad patológica. Experimentar la ansiedad normal significa percibirla de manera ocasional; este tipo de ansiedad es muy común en la vida de las personas y se considera generalmente una reacción sana que tiene una función adaptativa porque ayuda a las personas a enfrentar las situaciones amenazantes o peligrosas regulando sus conductas a las mismas situaciones. Por el contrario, la ansiedad patológica aparece con más frecuencia y de forma persistente afectando negativamente la vida cotidiana de los individuos; este tipo de ansiedad es desadaptativo y, por lo tanto, produce comportamientos excesivos que desembocan en trastornos psicológicos graves (Mah, Szabuniewicz & Fiocco, 2016).

En cuanto a la segunda característica, cabe destacar que la ansiedad tiene una función anticipadora porque permite señalar peligros o amenazas para las personas; la ansiedad sirve, por lo tanto, como advertencia a estas personas que tienen que enfrentar el estímulo amenazante. De este modo, es evidente que esta función resulta eficaz cuando la ansiedad es normal porque ayuda al individuo a actuar de la mejor forma, mientras que carece de su utilidad cuando la ansiedad es patológica a causa de su carácter desadaptativo.

Como se puede deducir a partir de lo que se ha expuesto, resulta difícil dar una definición única de ansiedad. En efecto, las características citadas anteriormente, reflejan la complejidad de este concepto y explican por qué los psicólogos han atribuido a la ansiedad el adjetivo “multidimensional” que será explicado a continuación.

### *1.1.2. El carácter multidimensional de la ansiedad*

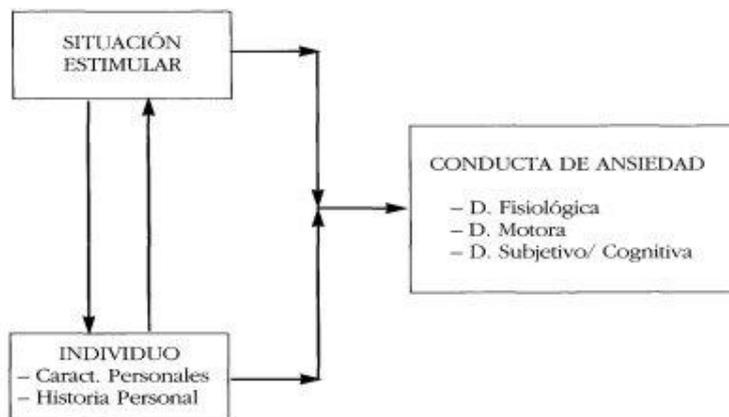
En el ámbito de la Psicología, el concepto de ansiedad ha sido objeto de estudio desde las primeras décadas del siglo XX y a lo largo del tiempo ha adquirido un significado muy amplio que aporta a la ansiedad el carácter “multidimensional”. Con este término los psicólogos identifican la ansiedad como un conjunto de tres dimensiones que pueden aparecer juntas o de manera independiente:

- ❖ la dimensión subjetiva-cognitiva que hace referencia a las sensaciones de un individuo ante situaciones amenazantes o de peligro y a las valoraciones que él hace sobre las mismas y sobre los medios que tiene para enfrentarlas. Algunos ejemplos de respuestas que pertenecen a esta dimensión son la inseguridad, el miedo, la tensión, los pensamientos negativos de inferioridad y los sentimientos de incapacidad (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003; González Martínez, 1993).
- ❖ la dimensión fisiológica que implica la activación del Sistema Nervioso Autónomo y del Sistema Nervioso Somático; esta dimensión incluye manifestaciones como palpitaciones, pulso rápido, opresión torácica, respiración rápida, sudoración, temblor, hormigueo, dolor de cabeza tensional, sequedad de boca (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).
- ❖ la dimensión motora o comportamental que respecto a la fisiológica implica conductas más evidentes como la paralización motora, la hiperactividad, el tartamudeo, las dificultades de expresión verbal, las conductas de evitación y de escape ante determinadas situaciones (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).

Definir la ansiedad como un fenómeno multidimensional significa no solo tener en cuenta su complejidad conceptual, sino también considerar sus características y especialmente su carácter subjetivo que se refleja en la gran variedad de conductas que pueden manifestarse. A este respecto, cabe mencionar que el nivel de ansiedad y las consiguientes respuestas ansiosas varían en base a la interacción entre el individuo y el estímulo amenazante. De este modo, en el proceso de interacción influyen por un lado la interpretación y valoración del estímulo y de los medios que los individuos disponen para manejarlo y, por otro lado, las

características y las experiencias pasadas de un individuo (Bertoglia, 2005b; González Martínez, 1993). En el esquema que se propone a continuación, la psicóloga González Martínez sintetiza este proceso (ver Tabla 1).

Tabla 1: “El proceso de interacción entre situación estimular e individuo” desde González Martínez (1993, p. 17)



La ansiedad no podría considerarse, por lo tanto, un factor emocional único e igual para todo el mundo, sino es fundamental definirla como un estado emocional complejo y multidimensional que se puede experimentar de forma normal o patológica y que, por lo tanto, puede provocar reacciones muy diferentes entre las personas.

Además de esta primera clasificación de la ansiedad en normal y patológica, los psicólogos han identificado otras tipologías de ansiedad que serán tratadas en detalle en el próximo apartado.

### *1.1.3. Tipos de ansiedad*

Generalmente, los psicólogos distinguen tres tipos de ansiedad: la “ansiedad estado”, la “ansiedad rasgo” y la “ansiedad situacional”. Sin embargo, existen también otros dos enfoques que clasifican la ansiedad en facilitadora y debilitadora en relación a los efectos que esta produce durante el proceso de aprendizaje.

Con respecto a la primera distinción, cabe mencionar la teoría de la personalidad rasgo-estado, que reconoce en Spielberger uno de los mayores representantes. Según esta teoría del psicólogo estadounidense, la “ansiedad estado” se manifiesta como una emoción transitoria que varía en intensidad y duración, mientras que la “ansiedad rasgo” se presenta

como una característica estable de la personalidad de un individuo que ocurre cada vez que se percibe un peligro o una amenaza (Spielberger, 1966).

En esta línea, los psicólogos MacIntyre y Gardner (1994a) sugieren que existe también la llamada “ansiedad situacional” que se diferencia de los otros tipos de ansiedad porque se experimenta en situaciones específicas. A este respecto, cabe destacar que los psicólogos utilizan el concepto de “ansiedad situacional” para distinguirlo de la “ansiedad general” y, por lo tanto, para diferenciar las personas que sienten ansiedad en contextos específicos (“ansiedad situacional”) de las que la experimentan de modo ocasional (“ansiedad general”). De este modo, en relación al contexto en el que aparece, se puede hablar por ejemplo de “ansiedad matemática”, “ansiedad ante los exámenes” e incluso de “ansiedad lingüística” mejor conocida con el término inglés *language anxiety*.

En cuanto a la segunda clasificación, Thomas Scovel (1991) señala que la ansiedad durante el proceso de aprendizaje puede desempeñar una función facilitadora o debilitadora. Cuando la ansiedad facilita al estudiante durante este proceso significa que lo motiva y de este modo, lo ayuda a conseguir mejores resultados. Por contra, cuando la ansiedad desempeña una función debilitadora, no representa un estímulo positivo para la persona que aprende, sino que produce efectos negativos sobre el rendimiento escolar del mismo y sobre sus comportamientos. Así, por ejemplo, durante la fase de preparación a un examen, la ansiedad facilitadora ayuda al individuo a estudiar mucho y prepararse a la prueba con suficiente antelación, mientras que la ansiedad debilitadora, por el contrario, provoca conductas pasivas y evasivas, además de otros efectos como la falta de concentración y la dificultad de memorización.

No obstante la cantidad de estudios que analizan tanto la ansiedad facilitadora como la ansiedad debilitadora, en ámbito académico y, más precisamente por lo que se refiere a la adquisición de una lengua extranjera, la ansiedad es considerada por estudiantes y docentes el mayor obstáculo a superar (Horwitz et al., 1986). A este respecto, el lingüista estadounidense Stephen Krashen, propone dentro de su teoría de la adquisición de una segunda lengua, mejor conocida como SLAT (Second Language Acquisition Theory), la hipótesis del filtro afectivo que explica como la ansiedad afecta el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

#### *1.1.4. La teoría del filtro afectivo*

La teoría de la adquisición de una segunda lengua (SLAT) propuesta por Krashen, está compuesta por cinco hipótesis:

1. La hipótesis de adquisición-aprendizaje
2. La hipótesis del orden natural
3. La hipótesis del monitor
4. La hipótesis del ingreso de datos comprensibles
5. La hipótesis del filtro afectivo

Según el lingüista estadounidense Stephen Krashen, el aprendiz puede desarrollar sus competencias lingüísticas a través del proceso de aprendizaje o de adquisición de una lengua. La diferencia entre los dos procesos es que el aprendizaje es consciente y ocurre en un contexto de baja exposición a la lengua donde los estudiantes aprenden a través de reglas explícitas y de la corrección de errores, mientras que la adquisición no es un proceso consciente y tiene lugar en un contexto de alta exposición a la lengua donde los estudiantes la adquieren de manera espontánea para comunicar (Krashen, 1981). Ambos procesos tienen, por lo tanto, su propia utilidad porque por un lado el aprendizaje permite controlar el uso de la lengua y por otro lado, la adquisición permite interiorizar lo estudiado en la memoria a largo plazo. Pero, aunque pueden considerarse dos mecanismos complementarios, la adquisición no es siempre posible.

Según Krashen, lo que puede obstaculizar el proceso de adquisición de una lengua es el filtro afectivo, es decir, una barrera de defensa psicológica que se activa cuando el aprendiz experimenta ansiedad, motivación y autoconfianza. Según la hipótesis del filtro afectivo, el estudiante ansioso, poco motivado o poco seguro de sí mismo, comprende los datos de ingreso de la lengua de estudio, pero debido a un bloqueo psicológico, no logra adquirirlos (Krashen 1981).

Desde el punto de vista neurobiológico, el filtro afectivo corresponde a un mecanismo específico que permite modular las emociones en el cerebro y, por lo tanto, adaptar los comportamientos a las mismas. A continuación, se presentará este proceso emocional para una mejor comprensión del impacto que tiene la ansiedad en el cerebro.

### *1.1.5. El mecanismo neurobiológico de la ansiedad*

Como afirma la profesora Cedillo Ildefonso (2017), “la neurobiología plantea que existe una anatomía de las emociones, que hay regiones del cerebro que tienen una función crucial en su experimentación, así como sustancias que modulan normalmente las respuestas emocionales, afectivas y cognitivas en el cerebro como son los neurotransmisores que se relacionan con la respuesta de ansiedad”. Existe, por lo tanto, un verdadero circuito emocional del cerebro llamado “sistema límbico” que funciona a través de específicas regiones cerebrales y neurotransmisores que elaboran y modulan las emociones produciendo respuestas diferentes. Entre las principales estructuras cerebrales implicadas en la ansiedad se destacan el tálamo y la amígdala.

El tálamo es una estructura de forma ovalada que se encuentra en la parte central del cerebro y tiene dos funciones: elaborar las informaciones sensoriales y transmitir las mismas a regiones específicas de la corteza cerebral para que sean reelaboradas.

En cambio, la amígdala es una estructura neural de forma similar a una almendra localizada cerca del tálamo que funciona como un archivo de memoria de las emociones porque recibe y almacena las informaciones sensoriales; además esta estructura desempeña una función reguladora, es decir, se activa para modular las respuestas de ansiedad según la evaluación que una persona hace de los estímulos. La activación de la amígdala es, por lo tanto, subjetiva y las conductas de ansiedad varían también en relación a las características biológicas y personales de un individuo.

Sin embargo, hay otras estructuras cerebrales implicadas en el mecanismo neurobiológico de la ansiedad entre las cuales están la corteza prefrontal medial y el hipocampo. Como sugieren Mah, Szabuniewicz y Fiocco (2016), ambas estructuras interactúan con la amígdala para regular la actividad de la misma y producir respuestas emocionales equilibradas. A este propósito, cabe destacar que el proceso de regulación de las respuestas de ansiedad puede ser voluntario o involuntario. Si el proceso es voluntario, se pueden observar reacciones como la supresión emocional, la distracción del estímulo amenazante o la reevaluación del estímulo, mientras que si es involuntario las respuestas emocionales podrían desaparecer automáticamente o por ejemplo se podría producir una reevaluación cognitiva y automática del estímulo amenazante.

Pero, es cuando no se alcanza un equilibrio emocional que el funcionamiento del

mecanismo neurobiológico de la ansiedad se altera, el malestar adquiere relevancia y se convierte en un “trastorno de ansiedad”, término definido y clasificado en función de características específicas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5.

Como se ha señalado en los apartados anteriores, la ansiedad es una emoción universal que ocurre en diferentes situaciones cotidianas. Una de estas situaciones donde se puede experimentar ansiedad es la escuela donde este tipo de emoción puede obstaculizar el éxito formativo de los aprendices. En la próxima sección se analizará la ansiedad en el contexto específico de estudio de una lengua extranjera que toma el nombre de “ansiedad lingüística”.

## *1.2. La ansiedad lingüística*

En ámbito académico, el concepto de ansiedad lingüística empezó a ser estudiado a partir de los años 70. Los primeros que consideraron este tipo de ansiedad como un fenómeno específico del estudio de una lengua extranjera fueron Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). Ellos en un artículo definen la ansiedad lingüística como “un fenómeno complejo que incluye autopercepciones, creencias, sensaciones y comportamientos, que está relacionado con el aprendizaje de las lenguas en el aula y que deriva de la unicidad del proceso de aprendizaje de una lengua” (Horwitz et al., 1986, p. 128).<sup>1</sup>

Esta definición revela la complejidad del concepto de ansiedad lingüística y confirma que no se trata de un estado de temor general que un individuo siente en varias situaciones, sino de un tipo de ansiedad específica vinculada al proceso de aprendizaje de una lengua. En esta línea, MacIntyre y Gardner (1994b) sostienen que la ansiedad lingüística es un estado de tensión y preocupación que se experimenta mediante el uso de una lengua extranjera y, por lo tanto, hablando, escuchando y aprendiendo un idioma. Además, Horwitz et al. (1986) añaden que la ansiedad lingüística está formada por tres dimensiones diferentes: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a una evaluación negativa.

Como sugiere Aydin (2008), la aprensión comunicativa se refiere al temor de comunicar con las personas y ocurre por la falta de competencias comunicativas del aprendiz. Lo que acomuna los individuos que sufren la aprensión comunicativa es, por lo tanto, el hecho

---

<sup>1</sup>“A distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 1986, p. 128). La traducción de la cita en español es mía.

de tener dificultades en el acto de comunicar con los otros. Esto porque, a la hora de aprender y practicar una lengua extranjera, los estudiantes están conscientes de que deben comunicar en una lengua que todavía no dominan muy bien y que por esta razón no pueden comunicar perfectamente como harían con su propia lengua (Tóth, 2008).

Sin embargo, el nivel de aprensión comunicativa puede variar entre los individuos y estos pueden experimentarla en situaciones diferentes. Por ejemplo, una persona puede sentir aprensión comunicativa cuando habla en público, cuando escucha a alguien hablar en una lengua que no es la suya, cuando tiene que participar en un debate en clase etc. El aula es, por lo tanto, uno de los contextos en los cuales se puede experimentar aprensión comunicativa. En efecto, aprender una lengua extranjera no significa solamente estudiar las reglas gramaticales y aplicarlas correctamente, sino también practicar la lengua para saber comunicar de manera efectiva y, para poder desarrollar las competencias comunicativas, lo que se requiere a menudo a los estudiantes es participar activamente en clase.

La segunda dimensión de la ansiedad lingüística se refiere a la sensación que se percibe ante los exámenes; la persona que experimenta este tipo de ansiedad, tiene miedo al fracaso y a una evaluación negativa; esta persona exige también el máximo de sí misma porque está convencida de que aprender una lengua no permite hacer errores. La ansiedad ante los exámenes puede ocurrir de manera consciente o inconsciente y está probablemente relacionada con experiencias pasadas que influyen negativamente en la manera de actuar y pensar de las personas.

La tercera y última dimensión, hace referencia al miedo a una evaluación negativa. Este tipo de ansiedad se refiere tanto a la evaluación académica hecha por los profesores como a la evaluación subjetiva de los compañeros de clase que podrían criticar o simplemente expresar sus propias opiniones sobre la base de sus competencias. Este temor puede ser real o imaginario y surge de la necesidad de proteger la propia imagen social (Horwitz et al., 1986); además, se diferencia de la ansiedad que se percibe ante los exámenes porque mientras esta está vinculada a una situación determinada, el miedo a una evaluación negativa puede ocurrir en situaciones y contextos diferentes como por ejemplo durante las varias actividades que se desarrollan en clase o durante una entrevista de trabajo.

Después de haber analizado en detalle las tres dimensiones que componen la ansiedad lingüística, se hace necesario recalcar que, como señalan Mercedes Rabadán y Alejandro Orgambidez (2018), este tipo de ansiedad se considera “uno de los elementos afectivos que

mayor influencia tiene sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras”. En los siguientes apartados se analizará cómo este fenómeno influye en el proceso de aprendizaje analizando las causas que la pueden provocar y los efectos que produce en los estudiantes de lenguas.

### *1.2.1. Las causas que provocan la ansiedad lingüística*

Como señala Young (1991), las principales causas de la ansiedad lingüística están relacionadas con:

1. los temores personales e interpersonales
2. las creencias del estudiante sobre el aprendizaje de una lengua extranjera
3. las creencias de los docentes sobre la enseñanza de una lengua extranjera
4. la relación entre alumno y docente
5. los procedimientos de clase
6. las evaluaciones ante los exámenes en lengua extranjera

Con respecto al primer punto, Young (1991) sugiere que, entre los temores personales e interpersonales que pueden causar la ansiedad lingüística está la baja autoestima. A este respecto cabe mencionar que, en un estudio conducido por Mary Lou Price (1991), la mayoría de los sujetos ansiosos entrevistados, parece tener una baja autoestima; ellos creen que tienen menos competencias lingüísticas que los otros aprendices, que no están estudiando lo suficiente para obtener buenos resultados y que, por estas razones, todos los compañeros los desprecian. Es evidente, por lo tanto, que estas personas no solo no creen en sí mismas y exigen mucho de sí mismas, sino también están preocupadas por lo que piensan los demás y, por estas razones, a la hora de comunicar en lengua extranjera sienten ansiedad. Entre estos estudiantes entrevistados por Mary Lou Price (1991), hay también algunos que sienten ansiedad porque son demasiados perfeccionistas y están preocupados por no saber comunicar correctamente en lengua extranjera y otros que están más preocupados de la evaluación de los compañeros porque tienen temor a ser ridiculizados y admiten que esta preocupación deriva de algunas experiencias pasadas que han afectado negativamente sus pensamientos y sus conductas.

Entre los factores personales e interpersonales que provocan ansiedad lingüística se

añade también la competitividad que ocurre cuando las personas comparan su imagen social con la de los otros o con la propia imagen idealizada. Esto significa que cuando no hay competitividad, sino más bien, cuando las personas se identifican dentro de un grupo que habla la misma lengua de estudio, el filtro afectivo no se activa y será por lo tanto más difícil experimentar ansiedad lingüística.

En cuanto al segundo punto que se refiere a las creencias del estudiante sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, Young (1991) afirma que los estudiantes se sienten frustrados y estresados porque creen que el aspecto más importante del estudio de una lengua es dominar la pronunciación correcta de las palabras. Además, como señala Price (1991), algunos aprendices están convencidos de que existe una aptitud específica para aprender una lengua que solo algunas personas poseen y que facilita el proceso de aprendizaje, mientras que otros, como sugieren Horwitz et al. (1986) piensan que el estudio de una lengua no permite algún tipo de error porque solo si no se cometen errores se puede avanzar en el aprendizaje de la lengua.

Con respecto al tercer punto, es fundamental tener en cuenta también las creencias que los docentes tienen sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. A este propósito, Young (1991) señala que algunos docentes están convencidos de que enseñar una lengua extranjera significa corregir constantemente los errores de los estudiantes y que no pueden dejarlos trabajar en grupos o parejas porque, de este modo, no podrían vigilar a los mismos; estos docentes se proponen, por lo tanto, como figuras autoritarias, que no facilitan el proceso de aprendizaje de idiomas, sino que crean un ambiente incómodo y tenso que produce ansiedad lingüística.

Por lo que se refiere al cuarto punto y, por tanto, a la relación entre profesorado y alumnado, Young (1991) afirma que una de las causas de la ansiedad lingüística consiste en las técnicas de corrección de errores de los docentes. Ella explica que los estudiantes no se preocupan por la corrección en sí, sino por la manera de corregir, por el momento en que los docentes los corrigen y por la frecuencia de corrección. En esta línea, Aydin (2008) afirma que la mayoría de los estudiantes que han participado en su investigación, revelan una cierta preocupación por las correcciones y las preguntas que los docentes hacen en clase. Además, resulta evidente que todo esto está fuertemente relacionado con el miedo a una evaluación negativa de los docentes y de los compañeros de clase.

El quinto punto indica que la ansiedad lingüística puede ser causada también por las técnicas y estrategias utilizadas en clase por los docentes de lenguas extranjeras. A este

respecto, los enseñantes están en constante búsqueda de nuevos métodos que podrían ayudar los alumnos a expresarse en lengua, pero muchas veces las actividades que ellos proponen implican comunicar delante a toda la clase en una lengua que los estudiantes todavía no dominan muy bien y esto podría provocar en los mismos un incremento del nivel de ansiedad lingüística. Los estudiantes preferirían, por lo tanto, realizar las actividades indicadas en parejas o en pequeños grupos y participar voluntariamente en clase en lugar de ser llamados personalmente por los docentes.

El sexto y último punto hace referencia a las evaluaciones ante los exámenes en lengua extranjera y a como las diferentes tipologías de ejercicios propuestos o habilidades requeridas en los exámenes pueden provocar más o menos ansiedad lingüística. A este respecto, Horwitz et al. (1986) señalan que los estudiantes perciben más ansiedad lingüística durante actividades de comprensión auditiva y de expresión oral. En esta línea, las investigaciones propuestas por Young (1990) y Phillips (1992), confirman que el nivel de ansiedad lingüística aumenta durante la producción oral y que si los estudiantes no están acostumbrados a estos tipos de ejercicios se sienten más frustrados y ansiosos.

En resumen se puede afirmar que las causas de la ansiedad lingüística no dependen solo de los estudiantes, sino también de la interacción entre los mismos y los docentes. El rol del docente se considera, por lo tanto, fundamental para reducir la ansiedad lingüística porque, como sostienen MacIntyre y Gardner (1991), los estudiantes no sienten ansiedad lingüística desde el principio del proceso de aprendizaje, sino después de haber madurado unas experiencias negativas durante el mismo y si estas experiencias empiezan a ser persistentes, se refuerzan las expectativas de ansiedad y fracaso y se producen también bajos rendimientos escolares.

### *1.2.2. Los efectos de la ansiedad lingüística en los estudiantes*

La ansiedad lingüística es concebida por muchos académicos como un factor psicológico negativo por los aprendices de lenguas extranjeras. En efecto, este tipo de ansiedad puede tener un fuerte impacto en la conducta de los estudiantes, en el rendimiento académico y en las actitudes hacia el estudio de idiomas en general. Además, cabe destacar que los mismos estudiantes reconocen que las clases de lengua son las que entre todas provocan más ansiedad (Horwitz et al.,1986). A este respecto, se puede definir el estudiante ansioso como:

“un individuo que percibe la segunda lengua como una experiencia desagradable, que evita la participación voluntaria en clase, que siente presión social si comete algún error y que no está dispuesto a experimentar formas lingüísticas inciertas y nuevas” (MacIntyre y Gardner, 1991, p. 112).<sup>2</sup>

Esta definición, identifica solo algunas de las reacciones que puede provocar la ansiedad lingüística en los estudiantes. Desde el punto de vista académico, varios estudios señalan también que existe una correlación negativa entre la ansiedad lingüística y el éxito escolar. A este respecto, en un estudio realizado por Horwitz (1986), se observa que los estudiantes con altos niveles de ansiedad lingüística reciben notas más bajas respecto a los compañeros menos ansiosos. Esta relación inversa, se observa también en la investigación propuesta por Phillips (1992) que presta particular atención al rendimiento de los estudiantes en los exámenes orales; Phillips explica que los estudiantes frente a este tipo de examen no recuerdan lo que han estudiado, se sienten frustrados, se distraen, entran en pánico y tienen temor al fracaso.

Otro efecto que puede provocar la ansiedad lingüística es el estudio excesivo que ocurre cuando los estudiantes reconocen que la ansiedad está obstaculizando el aprendizaje de la lengua de estudio e intentan así superar esta dificultad. En las entrevistas realizadas por Price (1991), los estudiantes ansiosos señalan la necesidad de comprometerse todavía más en el estudio de idiomas para enfrentar la ansiedad. El mismo efecto se observa también en el estudio de Horwitz et al. (1986) donde se afirma que los aprendices dedican más tiempo al estudio de la lengua extranjera porque no quieren tener menos competencias lingüísticas que los otros compañeros y no quieren ser evaluados de manera negativa por los mismos.

Desde el punto de vista social, cabe destacar que los estudiantes ansiosos están menos dispuestos a comunicar durante las clases de lenguas respecto a los que sienten menos ansiedad porque como ha observado Price (1991) ellos consideran la producción oral en lengua extranjera una de las causas fundamentales de la ansiedad lingüística. Las reacciones que pueden tener frente a este tipo de aprensión son sentarse en las últimas filas, paralizarse frente a una solicitud de participación, faltar las clases de lenguas e incluso abandonar el estudio de idiomas en general. Esto ocurre porque los estudiantes ansiosos tienen miedo a ser llamados a participar en clase y, por consiguiente, temen también una posible evaluación

---

<sup>2</sup>“An individual who perceives the second language as an uncomfortable experience, who withdraws from voluntary participation, who feels social pressures not to make mistakes, and who is less willing to try uncertain or novel linguistic forms”(MacIntyre y Gardner, 1991, p. 112). La traducción de la cita en español es mía.

negativa por parte del docente o de los otros compañeros de clase y reaccionan así para proteger su propia imagen social.

Además, cabe destacar que la ansiedad lingüística produce también respuestas subjetivas, fisiológicas y comportamentales. A este respecto, Horwitz et al. (1986) señalan que los estudiantes ansiosos reaccionan a la ansiedad con preocupación, tensión, miedo y observan que tienen como un bloqueo mental que produce no solo dificultad de concentración y de memoria, sino también respuestas fisiológicas y comportamentales como palpitaciones, sudoración elevada y comportamientos de evitación como faltar las clases de lenguas o posponer las tareas. Los estudiantes entrevistados por Price (1991) afirman también que durante las clases de lenguas experimentan ansiedad y estrés porque por ejemplo no hablan muy bien y no tienen una pronunciación correcta; ellos describen, por lo tanto, la experiencia de aprendizaje de una lengua como una pesadilla, una experiencia traumática con frases como “I’d rather be in a prison camp than speak a foreign language”, “It was an absolute nightmare – the worst thing I ever had to do in my life”, “I don’t laugh about it now. It was the most traumatic experience I’ve ever had” (Price, 1991, p. 104) y al final afirman que han decidido dejar las clases de lenguas.

Resulta evidente, por lo tanto, que los estudiantes ansiosos perciben la ansiedad lingüística como una experiencia desagradable que para algunos de ellos puede ser incluso traumática. Como ya mencionado en el apartado 1.2.1, para reducir este tipo de ansiedad en el aula el rol del docente es fundamental. A continuación, se presentarán unas estrategias útiles a los docentes para alcanzar este objetivo.

### *1.2.3. Las estrategias para reducir la ansiedad lingüística en el aula*

La ansiedad lingüística, no es solo un tema abstracto que ha sido estudiado y continua a ser objeto de estudio en muchos ámbitos disciplinares, sino representa también un fenómeno real y todavía actual con el que los docentes tienen que enfrentarse todos los días. Por esta razón, es importante que ellos sean conscientes de la existencia de este fenómeno, de los efectos que puede provocar y de las estrategias que pueden utilizar para convertir el aula en un ambiente de aprendizaje positivo, relajado y eficaz que permita reducir el nivel de ansiedad lingüística. Sin embargo, cabe destacar que la ansiedad lingüística no es un fenómeno que puede ser eliminado completamente, pero si gestionado en la manera correcta puede ser disminuido. Es

evidente que el docente representa una figura fundamental que puede intervenir en este proceso en diversos modos.

En primer lugar, él podría trabajar sobre sí mismo evitando presentarse a los alumnos como un docente autoritario, un líder, que transmite sus conocimientos e impone unas normas que hay que respetar. Él debería, por lo tanto, proponerse como un docente facilitador del aprendizaje, es decir, un docente atento a las necesidades y a los intereses de sus alumnos apoyándolos y guiándolos en el proceso de aprendizaje de la lengua de estudio. De este modo, él logrará promover un clima positivo y menos formal, basado en la interacción y la cooperación entre docentes y alumnos y entre los mismos alumnos.

En segundo lugar, el docente para alcanzar su objetivo podría también intervenir en el ambiente de aprendizaje utilizando estrategias didácticas eficaces para reducir la ansiedad lingüística. Actividades en pequeños grupos o en parejas, juegos de roles, simulaciones y entrevistas pueden ser estrategias beneficiosas desde este punto de vista porque ofrecen a los aprendices la oportunidad de conocer a los otros compañeros de clase y practicar con ellos una lengua extranjera en condiciones de menor ansiedad. Al mismo tiempo, con estas actividades, los docentes los incitan a desarrollar un sentido de pertenencia a un grupo y por consiguiente, a ser menos competitivos y cooperar con los otros compañeros.

Sin embargo, en algunos casos, estas actividades podrían provocar el efecto contrario. Como explican Crookall y Oxford (1991), esto podría ocurrir por ejemplo a los estudiantes que están acostumbrados a atender pasivamente a las clases de lenguas y que, por esta razón, podrían sentirse incómodos cuando experimentan estos tipos de actividades por primera vez. Lo mismo podría ocurrir también en relación a la personalidad de los estudiantes. A este respecto, según Crookall y Oxford (1991), los aprendices que tienen un carácter introvertido podrían sentir vergüenza y preferir el método didáctico tradicional que les permite evitar ponerse en juego con actividades comunicativas de este tipo y practicar la lengua a través de ejercicios sistemáticos.

Otra manera para reducir la ansiedad lingüística en clase podría ser tratar directamente este tema con los estudiantes. Esto significa que el docente que ha aceptado y reconocido la existencia de la ansiedad entre sus alumnos, no se limitará a tratar este fenómeno de modo implícito a través de unas estrategias pedagógicas como las que han sido citadas anteriormente, sino que enfrentará explícitamente este tema con ellos. De este modo, ayudará a sus alumnos a entender la ansiedad lingüística como un fenómeno normal y frecuente entre

las personas que aprenden una lengua extranjera. Además, como sugieren Foss y Reitzel (1991), abordando este tema en clase dará la oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre los temores que tienen al aprender una lengua extranjera y realizar que no son los únicos a experimentar la ansiedad y que para enfrentarla pueden confiar en los docentes que entienden sus preocupaciones. Por consiguiente, esto los ayudará también a tener expectativas realistas sobre el aprendizaje de idiomas. A este respecto, Foss y Reitzel (1991) proponen la Terapia Racional Emotiva basada en la idea de que los pensamientos irracionales representan una de las causas de la ansiedad y que si los estudiantes aprenden a interpretarlos de forma más realista lograrán enfrentar las situaciones que crean ansiedad, en lugar de evitarlas.

Foss y Reitzel proponen también otras estrategias metacognitivas para reflexionar sobre la ansiedad lingüística. Entre estas estrategias están la creación de un gráfico para que los estudiantes identifiquen las situaciones que les provocan mayor ansiedad dentro de un acto comunicativo y la propuesta de mantener un diario personal para que ellos reflexionen sobre los temores personales que sienten cuando hablan en lengua extranjera.

Crookall y Oxford (1991) proponen, por su parte, algunas actividades para los estudiantes como la llamada “Agony Column”, una actividad que consiste en una pequeña simulación editorial que puede ser utilizada para reflexionar sobre la ansiedad y ayudar los alumnos a entender que no son los únicos a experimentarla en clase; el “Ghost avengers”, es decir una actividad que permite a los alumnos reflexionar sobre sus propias experiencias pasadas y encontrar soluciones a sus conductas ansiosas; y el “Mistakes panel” (la tabla de los errores) que, a través de una interpretación divertida y creativa de los errores que cometen, anima los estudiantes a comprender que cometer errores cuando se aprende una lengua no debe ser entendido como un tabú, sino como parte del proceso de aprendizaje.

Crookall y Oxford proponen también algunas actividades para ayudar al docente a actuar de la manera correcta para reducir el nivel de ansiedad en el aula. Una de las actividades propuestas se refiere a las técnicas de corrección de errores y ayuda al docente a reflexionar sobre la tipología, la importancia y la manera de evaluar errores específicos cometidos por sus alumnos. Reflexionar sobre las técnicas de corrección de errores permite también transmitir a los docentes el mensaje de que no deberían corregir a sus alumnos excesivamente, sino deberían ayudarlos a comprender que cuando se aprende una lengua extranjera no es prohibido hacer errores, sino que, por el contrario, es algo normal y muy frecuente entre los estudiantes.

En definitiva, cabe subrayar que las estrategias citadas precedentemente son solo algunas de las que el docente podría aplicar para reducir la ansiedad lingüística en el aula y que como se ha explicado no es suficiente intervenir en el ambiente de aprendizaje creando condiciones favorables con actividades colaborativas y cooperativas para que los estudiantes no sientan ansiedad, sino es también fundamental intervenir tratando explícitamente este tema con ellos. De este modo, el docente dará a sus alumnos la oportunidad de enfrentar sus temores con serenidad y participar activamente en la búsqueda de nuevas estrategias para superarlos.

## CAPÍTULO II: LA DIDÁCTICA A DISTANCIA

En el contexto italiano de emergencia sanitaria COVID-19, estudiantes y docentes han tenido que enfrentarse con la llamada Didáctica a Distancia (DaD), una metodología que ha permitido asegurar a los estudiantes el derecho a la educación en condiciones de seguridad y garantizar la prosecución del año escolar 2019-2020 y el comienzo del año 2020-2021.

En este segundo capítulo, después de una breve introducción sobre esta metodología didáctica dentro del contexto italiano, se analizarán no sólo los aspectos positivos que la caracterizan, sino también los negativos. Además, se prestará particular atención a la función que desempeñan los docentes y la tecnología en este tipo de didáctica y, a continuación se analizarán las consecuencias físicas y psicológicas que derivan de la activación forzada de la misma, poniendo mayor atención al tema de la ansiedad.

### *2.1. Definición de Didáctica a Distancia*

La emergencia sanitaria provocada por el virus COVID-19, tuvo un impacto significativo en todo el mundo y determinó la necesidad de contrarrestar la propagación del virus adoptando medidas rápidas y eficaces.

La pandemia interesó el contexto escolar italiano a partir del mes de marzo de 2020 y provocó el confinamiento en casa y el cierre de las escuelas. A este respecto, el 8 de marzo de 2020 se publicó un Decreto Ministerial que determinó la activación de la modalidad didáctica a distancia en todas las escuelas italianas y por todo el período de suspensión de las actividades didácticas presenciales. En este contexto de emergencia sanitaria la Didáctica a Distancia (DaD) se propone, por lo tanto, como sustituto de la didáctica tradicional y como el único instrumento didáctico que permite la prosecución del año escolar en modalidad virtual y en seguridad gracias al uso de dispositivos tecnológicos (ordenador, teléfono y tabletas) y de plataformas didácticas digitales dedicadas a la DaD.

Como describe el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano (MIUR) en la nota 388 del 17 de marzo de 2020, esta metodología implica una conexión directa o indirecta, inmediata o diferida mediante videoconferencias, videoclases y chats

grupales. La Didáctica a Distancia consiste también en el intercambio de materiales didácticos a través de plataformas digitales y en el uso de los registros escolares para las comunicaciones con los estudiantes y sus familias. Más precisamente, como explica la tecnóloga Monya Ferritti (2020) citando a la nota 388 del MIUR, esta metodología didáctica tiene la función de:

- ❖ establecer una interacción entre estudiantes y docentes síncrona y asíncrona; la DaD no puede limitarse al envío de materiales o la asignación de tareas por parte de los docentes sin alguna explicación relativa al contenido de los mismos, sin intervenciones hechas para aclarar las posibles dudas o sin alguna restitución de tareas por parte de los docentes, porque esto significa afectar negativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes;
- ❖ buscar un equilibrio entre actividades didácticas y momentos de reposo, en relación a la edad de los estudiantes;
- ❖ promover la autonomía del alumnado y reducir al máximo la carga de trabajo de sus familias;
- ❖ sostener el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidades;
- ❖ respetar el Plan Didáctico Personalizado de los alumnos con DSA y BES;
- ❖ favorecer la interacción y la colaboración entre docentes para ayudar a los que tienen menos experiencia.

A estas funciones se añaden dos objetivos fundamentales. El primero es solicitar a todos los docentes para que continúen a cumplir su misión educativa y social y, por lo tanto, para que tengan en cuenta no solo el aspecto formativo de su trabajo, es decir, enseñar y transmitir sus conocimientos, sino también el aspecto social manteniendo vivo el sentido de comunidad que se crea normalmente en el ambiente escolar a través de la interacción entre docentes y estudiantes. El segundo es permitir la prosecución del proceso de aprendizaje en condiciones de seguridad y garantizar, al mismo tiempo, el derecho constitucional a la educación.

En general, se podría definir, por lo tanto, la Didáctica a Distancia como una solución utilizada por las instituciones educativas para garantizar el derecho al estudio en un contexto de emergencia sanitaria que ha conducido el entero sistema escolar y universitario nacional

hacia una nueva dimensión pedagógica y un nuevo desafío educativo (Ferritti, 2020). Activar la DaD en este contexto de emergencia significa para la escuela demostrar que es una institución responsable, unida, disponible y capaz de reorganizarse frente a esta situación inesperada. Como explicitado en la nota del MIUR citada precedentemente, es fundamental continuar a “hacer escuela”, es decir, a enseñar y aprender juntos independientemente del lugar y de los medios con los que se realiza la didáctica. El único instrumento que se puede emplear y que puede responder a esta necesidad es la Didáctica a Distancia, pero cabe destacar que esta no puede sustituirse totalmente a la didáctica presencial. Como sostiene el profesor Hernández-Fernández (2020):

“La pandemia ha puesto de manifiesto que la enseñanza presencial propicia, además del acceso a la educación, un contexto adecuado para el aprendizaje. Por eso la presencialidad es clave y se está intentando volver a ella: es en el aula donde los docentes pueden controlar que se dé un clima pedagógico favorable, un entorno seguro y unas condiciones básicas para la educación”.

Es evidente, por lo tanto, que cuando se habla de Didáctica a Distancia es necesario considerar tanto los aspectos positivos como los negativos que la caracterizan. A este respecto, se propone a continuación un análisis más detallado de ambos aspectos.

### *2.1.1. Aspectos positivos de la Didáctica a Distancia*

La experiencia de la Didáctica a Distancia significa para los docentes y los estudiantes de todo el territorio nacional, enfrentarse con una realidad diferente de la que vivían cotidianamente en el aula experimentando una forma didáctica que exige un cambio del espacio de aprendizaje, de los tiempos dedicados a la didáctica y una consiguiente reorganización metodológico-didáctica por parte de los docentes.

En cuanto al espacio de aprendizaje, se señala que para algunos estudiantes asistir a las clases desde un lugar doméstico les permite ser más concentrados para aprender, sin ser molestados por los otros compañeros. Desde el punto de vista emotivo, estos estudiantes se sienten, por lo tanto, más tranquilos y empiezan a apreciar la soledad en este espacio doméstico dedicando más tiempo a sus inclinaciones, sus reflexiones y a escuchar sus

emociones. La transición del ambiente didáctico del aula a un ambiente virtual permite disfrutar también a estudiantes y docentes de una nueva experiencia digital ofreciéndoles una oportunidad de desarrollo individual y profesional gracias al uso de nuevos instrumentos didácticos digitales.

Este aspecto positivo de la Didáctica a Distancia ha significado también avanzar un poco hacia la digitalización del mundo de la escuela y comprender que la tecnología si empleada en la manera correcta puede favorecer el aprendizaje y motivar a los estudiantes, así como aumentar el sentido de responsabilidad hacia su proceso formativo y de autonomía en la organización del estudio.

Otro aspecto positivo de la DaD hace referencia a la flexibilidad de tiempo que ofrece. Durante la Didáctica a Distancia el tiempo dedicado a las actividades síncronas está equilibrado con el nivel de atención de los estudiantes y gracias a las plataformas digitales utilizadas, ellos pueden consultar cuando quieren todos los materiales didácticos útiles para estudiar. Además, la Didáctica a Distancia les permite ahorrar el tiempo que tardaban en el recorrido de su casa a la escuela y reducir, al mismo tiempo, el costo de los transportes.

Resulta, por lo tanto, que esta metodología gracias a su flexibilidad en términos de espacio y de tiempo permite a los estudiantes acceder fácilmente a la educación desde sus propias casas. De este modo, continúa siendo indispensable en este momento de emergencia sanitaria y representa también un medio fundamental para mantener una cierta relación entre docentes y alumnos y entre compañeros de clase comunicando de manera virtual.

A este respecto, en un estudio conducido por un grupo del CREIF (Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie) se señala que la motivación principal de los docentes para el uso de la DaD hace referencia a la necesidad de mantener una relación con toda la clase y con cada alumno (Ardizzoni, Bolognesi, Salinaro, Scarpini, 2020). En efecto, la Didáctica a Distancia, además de permitir una comunicación directa o indirecta entre ellos, es el único instrumento que tienen los docentes para apoyar a sus alumnos durante el proceso de aprendizaje promoviendo la colaboración con los mismos y con sus familias que siendo implicadas en este proceso, pueden encontrar dificultades desde el punto de vista organizativo y didáctico. En esta línea, en un estudio conducido por Ciurnelli e Izzo (2020) se demuestra también que el compromiso educativo y social de los docentes durante la Didáctica a Distancia es apreciado por los aprendices y sus familias; los estudiantes de secundaria que participaron al estudio apreciaron mucho la capacidad de los docentes de dar continuidad a la

didáctica y de permitirles, al mismo tiempo, mantener una relación a distancia con ellos y con sus compañeros y amigos.

No obstante los aspectos positivos elencados precedentemente, cuando se habla de Didáctica a Distancia se ponen de relieve también los aspectos negativos que la caracterizan.

### *2.1.2. Aspectos negativos de la Didáctica a Distancia*

La Didáctica a Distancia podría parecer en un primer momento una solución adecuada e ideal para sustituir la didáctica en presencia, pero en realidad se pueden identificar varios aspectos negativos.

Como afirma la profesora Sarsini (2020), uno de los problemas relacionado con el cierre de las escuelas y la utilización masiva de la DaD es el aumento de la desigualdad social. En efecto, si por un lado la Didáctica a Distancia tiene efectos positivos porque permite el acceso a la educación de manera virtual, por otro es necesario tener en cuenta que ha contribuido a aumentar las diferencias sociales porque no ha considerado la escasa disponibilidad de dispositivos electrónicos y de acceso a internet de algunas familias. Es evidente que esto limita la funcionalidad de la DaD y, al mismo tiempo, no permite garantizar a todos los estudiantes un proceso de aprendizaje adecuado y eficaz. Sin embargo, para solucionar este problema social, las escuelas italianas han adoptado unas medidas específicas para ayudar a los estudiantes más vulnerables desde el punto de vista económico. El 26 de marzo de 2020 fue publicado el Decreto Ministerial 187 en el cual se declara que se destinan 85 millones de euros a la mejora de la Didáctica a Distancia y que 70 millones de éstos deben ser utilizados para suministrar dispositivos electrónicos a los estudiantes más desfavorecidos que los reciben en préstamo durante la DaD y para garantizar la conexión a internet. Como explica el profesor Hernández-Fernández (2020), “la falta de acceso es el pilar de la desigualdad” y los docentes tienen la función de detectar a estos estudiantes para solucionar el problema social.

Cuando se habla de desigualdad social durante la Didáctica a Distancia, se hace necesario tener en cuenta también el problema de la inclusión de los estudiantes con necesidades específicas desde el punto de vista lingüístico, cognitivo y cultural. Además, a esto se añade un problema que ya existía antes, es decir, la dificultad de comunicación con las familias que hablan una lengua diferente del italiano o que se encuentran en condiciones

económicas desfavorecidas.

Otro aspecto que merece la pena tratar está relacionado con el espacio. Como se ha visto en el apartado precedente (2.1.1.) el espacio virtual de la DaD puede considerarse un ambiente de aprendizaje positivo por ciertos aspectos, pero es evidente que este cambio de espacio ha tenido también consecuencias negativas. Desde el punto de vista emotivo, esto ha causado principalmente sensaciones de desorientación, inseguridad, frustración, ansiedad, estrés y ha contribuido también a aumentar el sentido de soledad. En efecto, durante la didáctica presencial, el aula representaba no solo el ambiente donde los estudiantes aprendían, sino también un momento de socialización, cooperación y colaboración entre estudiantes y docentes y entre los mismos estudiantes. Esto es de difícil realización durante la DaD porque aunque esta, por un lado, permite mantener una relación entre profesorado y alumnado, por otro limita drásticamente el espacio de interacción entre ellos. El distanciamiento físico se ha revelado, por lo tanto, un problema desde este punto de vista porque los docentes tienen más dificultad a relacionarse con ellos, en cuanto, están obligados a comunicar a través de una pantalla y porque los estudiantes están también forzados a asistir a las clases de esta forma, a mantener el mismo nivel de atención delante de un ordenador o una tableta durante toda la duración de la clase.

A este respecto, cabe destacar que hay unos aspectos insustituibles que afectan positivamente la calidad de la comunicación y la interacción entre ellos durante la didáctica presencial. Estos aspectos hacen referencia a elementos de comunicación verbal y no verbal como el contacto visual, el murmullo, la postura y los gestos voluntarios e involuntarios que permiten ayudar al docente en su trabajo y a comprender las necesidades de sus alumnos para actuar en consecuencia cambiando por ejemplo el tema de debate o explicando otra vez un argumento que sus alumnos consideran muy difícil. Es evidente que durante las clases virtuales faltan estos aspectos y esto influye negativamente en la eficacia del aprendizaje, así como en la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos y en la voluntad de participación en las clases.

Otro aspecto negativo hace referencia al espacio doméstico. La Didáctica a Distancia obliga a los estudiantes a asistir a las clases desde su propia casa y esto ha representado un problema para algunos de ellos que se sienten incómodos en su casa porque la perciben como un obstáculo para el aprendizaje. Esto porque ellos no tienen la oportunidad de tener un rincón adecuado para estudiar y asistir a las clases en silencio y sin distracciones y, al mismo

tiempo, no se sienten apoyados por sus familias en sus tareas o en el uso del ordenador o de otros dispositivos tecnológicos.

En cuanto al rol de la tecnología durante la Didáctica a Distancia, del cual se hablará con más detalle en el apartado 2.1.3, estudiantes y docentes han tenido que enfrentar y superar desafíos tecnológicos que, por un lado, les han ayudado a crecer individual y profesionalmente y, por otro, les han creado también dificultades de comunicación que derivan de las posibles fallas técnicas como por ejemplo una escasa conexión internet. Además, el uso constante de dispositivos tecnológicos ha tenido también consecuencias desde el punto de vista físico y ha limitado las capacidades interpersonales incrementando, al mismo tiempo, el aislamiento social de las personas, el sentido de soledad, el estrés y la ansiedad.

Resulta evidente que en este período tan difícil, el rol del docente es fundamental para apoyar a sus alumnos y transmitirles un sentido de seguridad y de pertenencia a un grupo clase. A continuación, para profundizar este aspecto, se propone una reflexión que destaca la función de la figura docente durante la DaD.

### *2.1.3. El rol del docente durante la DaD*

La pandemia global ha generado una transición a la Didáctica a Distancia a la cual estudiantes y docentes no estaban preparados. La didáctica presencial formaba parte de la rutina cotidiana, por lo tanto, no estaban acostumbrados a esta nueva metodología didáctica que, especialmente al principio, les provocó un profundo sentido de desorientación e inseguridad debido no solo a la escasa familiaridad con las plataformas digitales que permiten el funcionamiento de la DaD, sino también a la falta de interacción entre alumnos y docentes y entre compañeros de clase.

Como explican los profesores Portillo Berasaluce, López de la Serna, Bilbao Quintana en su artículo (2020):

“la enseñanza a distancia no puede sustituir quirúrgicamente a la presencial, ni una plataforma online puede sustituir todas las interacciones entre personas que se dan en un aula, ni la necesaria labor del profesor o profesora. El santo grial de la educación a distancia está en el profesorado. Es prioritario invertir en el capital humano que va a diseñar y modular los

procesos de enseñanza-aprendizaje, que se basan en la interacción entre personas”.

Con estas palabras, los profesores Portillo Berasaluce, López de la Serna y Bilbao Quintana quieren destacar el rol fundamental que desempeñan los docentes durante la Didáctica a Distancia y transmitir el mensaje de que las herramientas tecnológicas utilizadas para la DaD son solamente los medios con los que los docentes tienen que enfrentarse todos los días para enseñar y con los que los alumnos pueden aprender, mientras que quién marca realmente la diferencia en la educación a distancia es el docente. Los profesores, en la cita precedente, comparan la copa del “santo grial” a los docentes con el objetivo de subrayar la importancia de los mismos que con sus competencias y profesionalidad pueden emplear instrumentos y estrategias didácticas adecuadas y eficaces incluso durante la DaD.

Sin embargo, cabe destacar también que la Didáctica a Distancia pone a prueba a los docentes porque requiere una reorganización metodológica y didáctica que incluye el uso de nuevas plataformas digitales con las cuales al principio no tenían familiaridad. Además, les ha obligado a reformar la didáctica en breve tiempo planificando nuevas estrategias, objetivos, actividades didácticas y métodos de evaluación adecuados al contexto y a las necesidades de los alumnos intentando mantener, al mismo tiempo, la relación docente-aprendiz que tenían en clase, motivando a los estudiantes y prestando atención a las posibles dificultades de comunicación y comprensión que se pueden encontrar durante las clases virtuales. Esto significa que los docentes deben considerar también las fallas técnicas que pueden interrumpir las clases y facilitar el aprendizaje dando importancia no solo a la comunicación verbal, sino también aquella no verbal porque, por ejemplo, a través de la pantalla del ordenador o de otros dispositivos, el tono de la voz y las miradas pueden influenciar aún más la motivación de los estudiantes y su nivel de atención.

Es evidente, por lo tanto, que la DaD implica un aumento de los tiempos de trabajo para los docentes. De este modo, el riesgo es que ellos se limiten a transmitir sus conocimientos y a actuar como hacían durante las clases tradicionales. A este respecto, en un estudio propuesto por la Sociedad italiana de investigación didáctica (SIRD – “Società Italiana di Ricerca Didattica”) sobre la experiencia de los docentes italianos durante la emergencia sanitaria COVID-19, los docentes italianos que han respondido al cuestionario entre abril y junio de 2020 preferían utilizar el método de enseñanza tradicional evitando experimentar nuevas formas de interacción con los alumnos (Lucisano, 2020). Esto ocurrió

sobre todo al principio de la emergencia cuando los docentes se sentían inseguros por no tener una competencia técnica adecuada y afectó mucho a los estudiantes de todos los niveles de educación, pero en particular modo a los alumnos de la escuela primaria y de la infancia donde el aspecto interactivo de la didáctica es más presente.

Resulta claro que la Didáctica a Distancia requiere que los docentes tengan una buena capacidad técnica para poder utilizar las plataformas digitales de la manera correcta y los recursos multimediales útiles para enseñar durante sus clases virtuales. Además, ellos tienen que adquirir, al mismo tiempo, una competencia metodológica en ámbito digital para evitar proponer las mismas actividades que realizaban durante las clases presenciales y utilizar solo los instrumentos que ya conocen o que consideran más fáciles de utilizar.

Como explica Fiorentino (2020), esto no se puede improvisar en pocos días, sino que requiere práctica y toma de conciencia de las propias capacidades. Además, él explica que la tecnología no es solo un instrumento útil para la didáctica, sino es importante considerarla también un requisito fundamental e indispensable para enseñar, sobre todo en este momento de dificultad. Los docentes tendrían que dedicar sus energías también al desarrollo de estas competencias técnicas para crecer profesionalmente y adaptarse a las características y necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes. De este modo, ellos demostrarían también flexibilidad y adaptabilidad a los diferentes contextos y métodos didácticos y, asimismo, manifestarían la capacidad de seleccionar, crear y organizar con atención las actividades didácticas en relación al contexto de aprendizaje.

A este respecto, cabe destacar que también en la nota ministerial 388 del 17 de marzo de 2020 se subraya la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje flexible, si bien inusual y muy diferente del aula tradicional. La Didáctica a Distancia es un ambiente que responde a esta necesidad, pero implica una replanificación didáctica que debe efectuarse en una perspectiva tecnológica. Pero, como explican las profesoras De Angelis, Santonicola y Montefusco (2020) la tecnología no puede garantizar por sí solo una acción didáctica eficaz, sino debe ser acompañada por docentes competentes que seleccionan materiales e instrumentos didácticos específicos.

A continuación se tratará el tema de la tecnología con más detalle presentando también las principales herramientas tecnológicas propuestas por el MIUR para hacer frente a la emergencia sanitaria en las escuelas italianas.

#### *2.1.4. El rol de la tecnología durante la DAD*

Los sistemas digitales de comunicación utilizados por las escuelas italianas antes de la emergencia sanitaria causada por la pandemia, eran principalmente las páginas web oficiales de las escuelas, los registros escolares digitales donde las familias podían acceder mediante una contraseña, los correos electrónicos o simplemente el teléfono. Estas formas de comunicación tenían la función no solo de crear un equilibrio comunicativo entre escuelas y familias reforzando la comunicación con los estudiantes y con sus padres, sino también de ofrecer un instrumento de apoyo a la didáctica.

Con el cierre de las escuelas, a estos sistemas digitales de comunicación se añadieron también otros que el MIUR puso a disposición de todas las escuelas italianas para permitir la activación de la Didáctica a Distancia. Entre estos sistemas de comunicación se señalan las siguientes plataformas digitales que permiten una modalidad de aprendizaje síncrono y asíncrono, en otras palabras, ofrecen no solo la posibilidad a estudiantes y docentes de crear clases virtuales para comunicar de manera directa entre ellos independientemente de que se encuentren en lugares distintos, sino permiten también a los docentes de crear clases virtuales y compartir rápidamente materiales útiles para el estudio como por ejemplo documentos, materiales multimediales, videoclases registradas y guardarlos en archivos seguros e ilimitados. Estas plataformas son:

- ❖ Google Suite for Education que incluye Gmail, Drive, Calendario, Documentos, Hojas de cálculo, presentaciones, formularios, Hangouts Meet y Classroom
- ❖ Office 365 Education A1 que comprende Microsoft Teams, OneNote, las versiones web de Word, PowerPoint, Excel y Outlook, instrumentos para la conformidad y la protección de las informaciones y también instrumentos de inclusión y accesibilidad
- ❖ Weschool que engloba varias funciones llamadas Wall, Board, Test, Registro, Aula Virtual, Chat.

Además de estas herramientas digitales, el MIUR puso a disposición en su página web sobre a la Didáctica a Distancia algunos materiales multimediales dedicados a los docentes y a los alumnos y varios instrumentos innovativos y creativos para un aprendizaje eficaz. Estos materiales se pueden encontrar en las siguientes plataformas:

- ❖ Maturadio que contiene podcast didácticos dedicados a diez diferentes asignaturas para los estudiantes que deben prepararse al examen de graduación final
- ❖ Humans to Humans que incluye artículos científicos, proyectos de investigación y otros materiales útiles para el autoaprendizaje y la didáctica a distancia
- ❖ UNICEF Italia que ofrece material informativo y propuestas lúdicas y educativas para niños y adolescentes
- ❖ Telefono Azzurro que propone ideas e instrumentos para ayudar a los estudiantes, la escuela y las familias
- ❖ RAI per la didattica que incluye contenidos de Rai Scuola, Rai Cultura siempre disponibles para los estudiantes
- ❖ Treccani scuola que contiene materiales didácticos fáciles, veloces e interactivos para ayudar estudiantes y docentes
- ❖ Fondazione Reggio Children Centro Loris Malaguzzi que propone proyectos de investigación y de solidaridad en ámbito educativo

Resulta evidente, por lo tanto, que la tecnología ha adquirido un papel importante y privilegiado en este periodo de emergencia sanitaria y que todos los recursos digitales sugeridos por el MIUR y adoptados por las escuelas durante la Didáctica a Distancia han sido y continúan a ser fundamentales e indispensables para la prosecución del proceso de aprendizaje de los estudiantes y para mantener un espacio de interacción entre ellos y sus profesores, es decir, un espacio donde pueden sentirse apoyados por sus docentes durante el aprendizaje.

Sin embargo, cabe destacar que la tecnología ha creado también varias dificultades. Como ya mencionado en el apartado 2.1.3., al principio los docentes se sentían desorientados frente al uso de nuevos instrumentos didácticos digitales y, especialmente los menos expertos en ámbito digital no se sentían preparados a activar la Didáctica a Distancia. A este respecto, en la nota 388 del 17 de marzo de 2020, el MIUR señala que los docentes tendrían que ser guiados por un equipo digital y un animador digital experto en este campo y capaz de ofrecerles una formación adecuada. Además, para apoyar a los docentes desde el punto de vista técnico y metodológico el MIUR puso a disposición en su página web herramientas útiles que proponen seminarios gratuitos y virtuales más conocidos como “Webinar”, colecciones de experiencias de didáctica digital y varios proyectos de asistencia digital como

por ejemplo el llamado #LaScuolaContinua que propone videos y tutoriales que explican como utilizar las herramientas digitales y ofrece la posibilidad a los docentes de intercambiar informaciones entre ellos sobre este ámbito.

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. Además, el distanciamiento social aunque permite limitar la propagación del virus COVID-19, ha afectado negativamente la vida de los estudiantes limitando las relaciones entre los compañeros de clase, las actividades colectivas y los debates entre alumnado y profesorado que se podrían hacer normalmente en clase y que sirven a las personas para desarrollar habilidades colaborativas y adquirir valores a través de experiencias reales que forman la propia identidad y autoestima. La participación, la interacción, el aprender y el “aprender haciendo” (en inglés *learn by doing*) permiten a los estudiantes desarrollar competencias diferentes y, por lo tanto, se consideran elementos muy importantes durante el proceso de aprendizaje que si limitados pueden provocar malestar, depresión y otras consecuencias desde el punto de vista psicológico.

Sin embargo, el rol que ha desempeñado la tecnología para los estudiantes ha sido fundamental para mantener una cierta relación con sus compañeros y sus docentes y ha contribuido a proponer una modalidad educativa flexible y diversificada gracias a los recursos multimediales que incluyen por ejemplo el utilizo de imágenes, vídeos y de un lenguaje más cercanos a los jóvenes estudiantes. Además, gracias a la tecnología estudiantes y docentes pueden acceder a una mayor cantidad de información y pueden elaborar y compartir cualquier tipo de material sin problemas. A este respecto, cabe considerar también un riesgo que hace referencia a la salida no controlada de datos, documentos, grabaciones, imágenes, textos y cualquier otro material a disposición de los alumnos.

Otro efecto positivo que ha tenido el uso de la tecnología en la educación es que ha contribuido también a compensar relativamente la falta de socialización a través de la creación de grupos de trabajo durante las clases virtuales y a despertar el interés en docentes y estudiantes de mejorar sus habilidades creativas y de fortalecer las relaciones de solidaridad y colaboración no sólo entre estudiantes, sino también entre docentes y estudiantes y entre los mismos docentes.

Resulta evidente, por lo tanto, que la tecnología representa no solo el medio indispensable para dar acceso a la educación durante la pandemia, sino también una oportunidad para enriquecer la didáctica y un verdadero desafío para los protagonistas del proceso de aprendizaje que se ven afectados también desde el punto de vista físico y psicológico.

En el próximo apartado se centrará la atención sobre este último aspecto y especialmente sobre un estado emocional muy frecuente entre los estudiantes en general que ha sido experimentado también por los docentes durante la Didáctica a Distancia: la ansiedad.

## *2.2. La ansiedad durante la Didáctica a Distancia*

La pandemia ha cambiado drásticamente y rápidamente los hábitos de vida de las personas y ha tenido, por consiguiente, un impacto psicológico y socio emocional muy fuerte. La escuela ha sido una de las realidades más afectadas desde este punto de vista donde alumnos y docentes han tenido que adaptarse a un cambio metodológico y didáctico que ha creado incertidumbre, frustración y malestar.

Con el objetivo de investigar sobre los efectos psicológicos que han determinado la pandemia y la activación forzada de la Didáctica a Distancia entre docentes y estudiantes, el Laboratorio Adolescenza y el Istituto di ricerca IARD (2020) han realizado una investigación durante el primer periodo de confinamiento en casa. Según los resultados recogidos, la Didáctica a Distancia ha afectado negativamente a docentes y estudiantes no solo desde el punto de vista físico, sino también psicológico. Con respecto a las consecuencias físicas ellos señalan sedentarismo, ardor en los ojos, cansancio, dolor de cabeza y dolor de espalda, mientras que entre los efectos psicológicos los docentes indican estrés, dificultades para conciliar el sueño, ansiedad, sentido de soledad y depresión y los estudiantes señalan dificultad de concentración, dificultad para conciliar el sueño, ansiedad y sentido de soledad. Una de las sensaciones que perciben ambos protagonistas de la Didáctica a Distancia es, por lo tanto, la ansiedad que deriva de múltiples factores.

En primer lugar, este estado emotivo es causado por el contexto de emergencia sanitaria caracterizado por el distanciamiento social que no solo limita la difusión del virus COVID-19, sino también las interacciones entre ellos y entre compañeros de clase provocando también un sentido de soledad ante el creciente aislamiento social.

En segundo lugar, la ansiedad está relacionada con el uso de la tecnología. Estudiantes y docentes durante la Didáctica a Distancia han tenido que ponerse a prueba utilizando herramientas didácticas nuevas y distintas a las que solían emplear y hacer frente a las posibles fallas técnicas que derivan del uso de las mismas y que pueden afectar la calidad de la comunicación. A este respecto, los resultados obtenidos por la investigación demuestran que la ansiedad y el estrés experimentado por los estudiantes se originan principalmente por el miedo a comprometer el rendimiento escolar a causa de los nuevos métodos e instrumentos didácticos digitales y de la escasa experiencia en el uso de los mismos, mientras que la ansiedad y el estrés percibidos por los docentes derivan de la escasa competencia técnica que ha puesto en cuestión la profesionalidad e incluso la función de la figura docente.

En tercer lugar, cabe destacar que la Didáctica a Distancia ha contribuido a incrementar la ansiedad y las preocupaciones porque requiere un esfuerzo de mayor responsabilidad y disciplina por parte de los estudiantes y un esfuerzo muy grande desde el punto de vista metodológico y didáctico por parte de los docentes que han tenido que reprogramar su plano de trabajo en breve tiempo y han percibido un aumento de responsabilidad y del tiempo dedicado a la didáctica.

Por último, gracias a la investigación citada precedentemente, se observa que la ansiedad deriva también de la creencia que comparten estudiantes y docentes, de que no podrían volver a la escuela. Ellos tienen escasa confianza en el futuro y esto les provoca ansiedad. En esta línea, Lorenzini (2020) señala que algunos estudiantes que han participado a la iniciativa “Antologiaiorestoacasa” lanzada por la editorial Pendragon escribiendo breves textos sobre sus sensaciones y preocupaciones durante la pandemia, han expresado no solo su miedo a vivir en el presente, sino también el miedo al futuro, a no poder realizar sus proyectos y sus sueños.

En definitiva, cabe destacar que la Didáctica a Distancia si por un lado aumenta el nivel de ansiedad y las preocupaciones de estudiantes y docentes por las motivaciones citadas anteriormente, por otro desempeña una función importante para ayudarlos a proteger su equilibrio psicológico porque les permite seguir, mediante el acceso a la educación, una rutina similar a la que tenían antes dando importancia a la escuela y a la preservación de las relaciones. Además, representa una oportunidad para ellos para comprender la importancia de los espacios dedicados a la inclusión, la colaboración, la cooperación y a la participación durante el proceso de aprendizaje. Y, por último permite a los docentes apoyar

psicológicamente a sus alumnos reflexionando no sólo sobre los aspectos negativos de esta situación, sino también sobre los positivos como por ejemplo la revalorización del espacio y del tiempo en la cotidianidad, el aumento del tiempo dedicado a la creatividad y a la reflexión y enseñarles que todo lo que están enfrentando es también una ocasión para ser más conscientes, responsables y dar valor también a la dimensión sensorial, emotiva e imaginativa de sí mismos.

## Parte II

### CAPÍTULO III: El proyecto de investigación

El tercer capítulo está dedicado a la presentación del proyecto de investigación que surge de la voluntad de profundizar el tema de la ansiedad lingüística y de explorar la relación entre este fenómeno y la llamada Didáctica a Distancia en los estudiantes de secundaria.

En los apartados siguientes se presentarán tanto los objetivos de la investigación como los destinatarios, el método y los instrumentos de la misma. Además, seguirá un análisis detallado de los datos recogidos, la presentación de los resultados y una discusión que llevará a las conclusiones finales.

#### *3.1. Objetivos de la investigación*

En el contexto actual de la emergencia sanitaria COVID-19, se hace evidente la necesidad de realizar la presente investigación por dos motivos principales:

1. Analizar el nivel de ansiedad lingüística de los estudiantes de secundaria durante la didáctica en presencia y a distancia para identificar las situaciones que provocan mayor ansiedad en los dos contextos didácticos y determinar si la Didáctica a Distancia reduce o aumenta el nivel de ansiedad lingüística
2. Investigar sobre la gestión de la ansiedad lingüística para individuar las estrategias y los instrumentos didácticos que podrían reducir la ansiedad lingüística en clase y durante la DaD

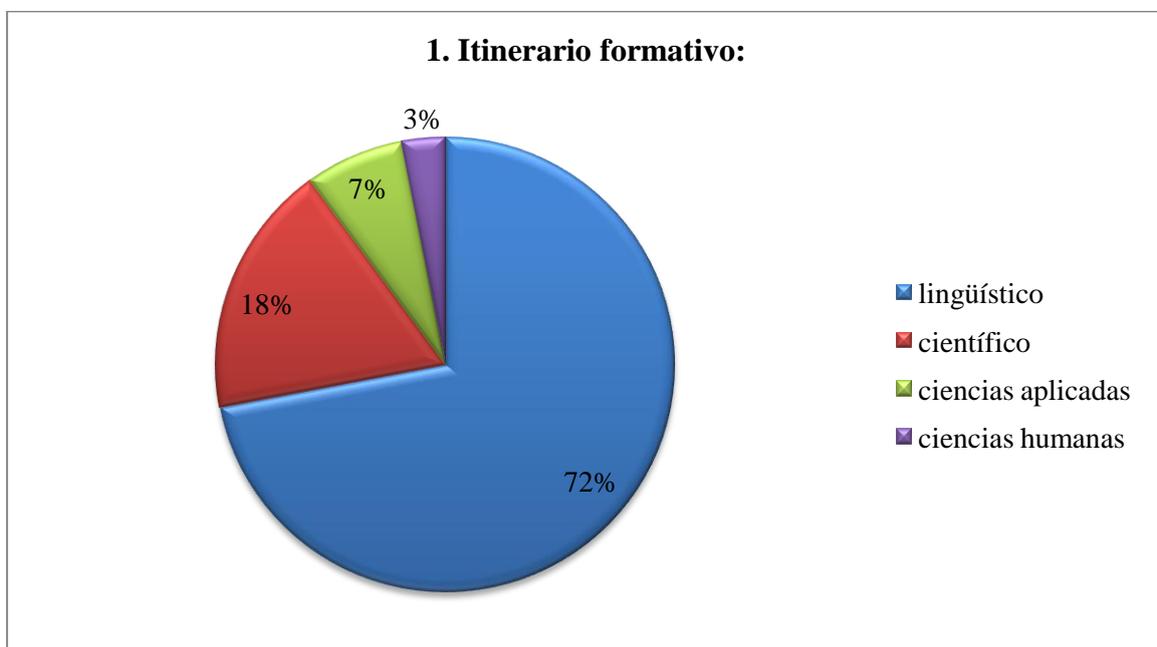
Gracias a los datos recogidos con esta investigación, se quiere ofrecer a los docentes la posibilidad de reflexionar sobre las causas que provocan la ansiedad lingüística en los dos contextos didácticos y comprender el punto de vista de los estudiantes sobre la gestión de la misma para experimentar estrategias e instrumentos didácticos útiles para reducir este tipo de ansiedad.

### 3.2. Destinatarios

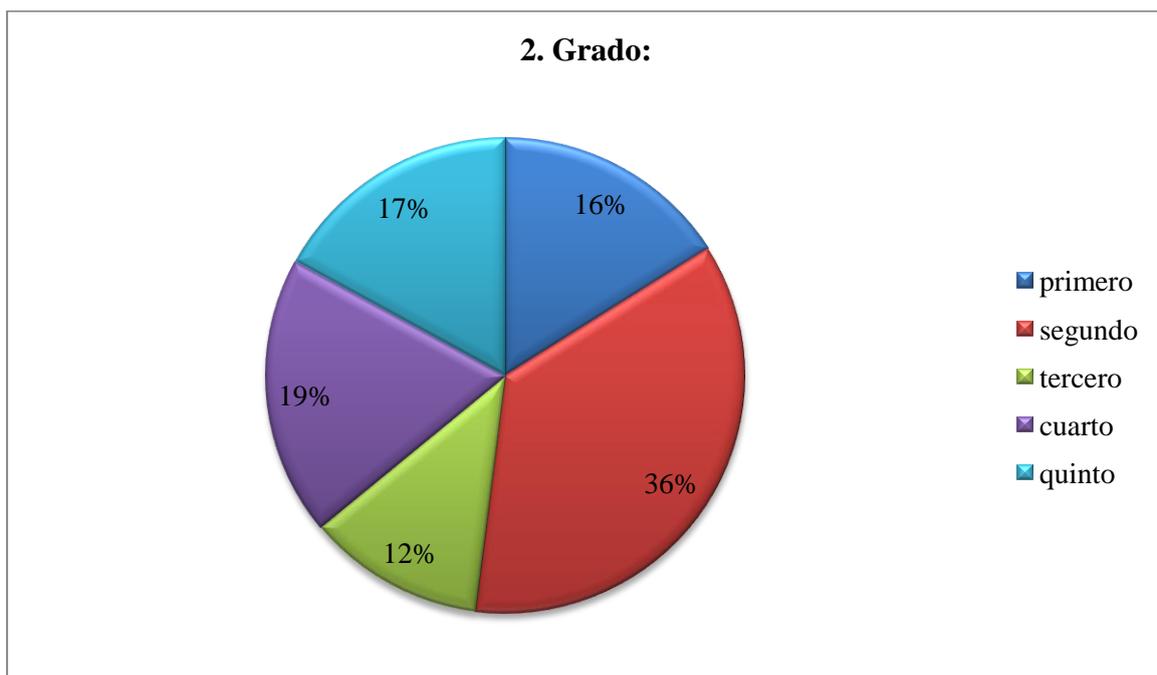
La presente investigación se realizó en el mes de diciembre del año académico 2020/2021 y se llevó a cabo gracias a la participación de 229 alumnos de secundaria y gracias a la colaboración de tres docentes que permitieron profundizar en un aspecto fundamental de la investigación: la gestión de la ansiedad lingüística.

El instituto se eligió de manera casual entre las escuelas secundarias que ofrecen la posibilidad a los alumnos de estudiar una o más lenguas extranjeras.

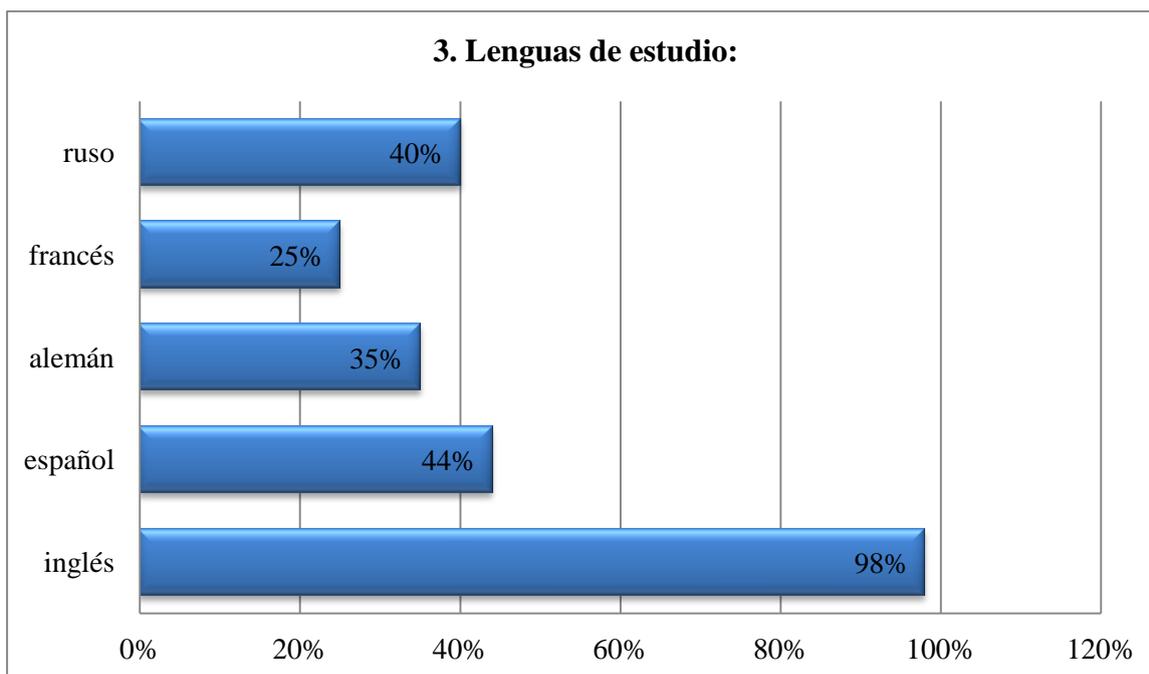
En cuanto a la elección de los aprendices, el estudio se dirigió a los alumnos de segundo, tercero, cuarto y quinto año sin alguna distinción de itinerario formativo que propone la escuela (lingüístico, científico, ciencias aplicadas, ciencias humanas y económico social). A este respecto, gracias a la primera pregunta del cuestionario, fue posible identificar que los estudiantes que participaron en la investigación provienen del campo lingüístico, científico, de las ciencias aplicadas y de las ciencias humanas y que, como se puede observar en el siguiente gráfico, la mayoría de ellos (72%) proviene del lingüístico, mientras que el 18% del científico, el 7% de las ciencias aplicadas y solo el 3% de las ciencias humanas.



Con respecto al grado de los estudiantes, se decidió no considerar, por lo tanto, a los alumnos del primer año por dos razones: la primera es que en el mes de diciembre todavía no conocían muy bien a sus docentes y la segunda es que no habían experimentado la Didáctica a Distancia tanto como los otros estudiantes. Por consiguiente, considerando estos aprendices se correría el riesgo de obtener respuestas basadas solamente en las primeras impresiones y sensaciones experimentadas durante los primeros meses del año escolar y, se pondrían en dificultades los mismos estudiantes pidiéndoles de comparar la ansiedad que percibían en clase con la que experimentan durante la Didáctica a Distancia. A pesar de esto, como se puede notar en el gráfico relativo a la segunda pregunta, los datos demuestran que 37 estudiantes, es decir, el 16% de todos los participantes, son de primero y completaron erróneamente el cuestionario. El porcentaje restante engloba 82 estudiantes de segundo grado (36%), 28 de tercero (12%), 43 de cuarto (19%) y 39 de quinto (17%).



En cuanto a las lenguas extranjeras que estudian los participantes, como se desprende del siguiente gráfico, los resultados de la tercera pregunta demuestran que el idioma más estudiado es el inglés (98%), seguido por el español (44%), el ruso (40%), el alemán (35%) y el francés (25%).



Con respecto a la participación de los docentes en la investigación, los únicos requisitos que se tomaron en consideración para la entrevista fueron los años de enseñanza que tenían que ser suficientes para poder investigar sobre las estrategias y los instrumentos útiles para reducir la ansiedad lingüística no solo en el aula, sino también a distancia y la enseñanza de cualquier lengua extranjera.

Los resultados obtenidos gracias a la primera pregunta de la entrevista hacen referencia a los años de enseñanza y demuestran que el primer docente enseña desde hace dos años y el segundo y el tercero desde hace cuatro años. Además, gracias a la segunda pregunta sobre las lenguas de enseñanza, se desprende que los tres entrevistados son tres docentes de lengua española y que el segundo docente enseña también inglés. A continuación, en la Tabla 1, se resumen los resultados de estas dos preguntas.

Tabla 1 - *Informaciones generales sobre los docentes entrevistados*

<b>Docentes</b>	<b>Años de enseñanza</b>	<b>Lengua/as de enseñanza</b>
Docente 1	2	español
Docente 2	4	español e inglés
Docente 3	4	español

### 3.3. Método e instrumentos utilizados

El estudio se llevó a cabo utilizando el método de investigación cualitativo con el objetivo de obtener informaciones más descriptivas y explorar el tema de la ansiedad lingüística prestando particular atención al punto de vista de los participantes.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron un cuestionario cualitativo dirigido a los estudiantes y una entrevista semiestructurada destinada a los docentes de lenguas extranjeras.

El primer instrumento se elaboró sobre la base del cuestionario FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) creado por Horwitz et al. (1986), un instrumento válido y fiable que ha sido utilizado en muchos estudios empíricos para investigar sobre el nivel de ansiedad lingüística de los estudiantes. El cuestionario FLCAS está compuesto por 33 preguntas que pueden ser clasificadas en tres grupos:

- ❖ Preguntas sobre la ansiedad comunicativa: 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32
- ❖ Preguntas sobre la ansiedad ante los exámenes: 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28
- ❖ Preguntas sobre el miedo a una evaluación negativa: 2, 7, 13, 19, 23, 31, 33

Los tres grupos identificados en el cuestionario corresponden a las tres situaciones que según Horwitz et al. (1986) provocan mayor ansiedad lingüística entre los estudiantes de lenguas. Por esta razón, se decidió crear un cuestionario de 50 preguntas que tras una primera parte relativa a las informaciones generales sobre los participantes y sobre lo que piensan en general de la ansiedad lingüística en el proceso de aprendizaje, se presenta dividido en tres secciones principales que incluyen preguntas sobre la ansiedad comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a una evaluación negativa.

Además, puesto que uno de los objetivos del cuestionario es confrontar el nivel de ansiedad lingüística durante las clases en presencia y a distancia, se dividió cada una de las tres secciones en dos partes: la primera dedicada a las preguntas sobre la didáctica en presencia y la segunda relativa a las preguntas sobre la Didáctica a Distancia.

Por último, para investigar sobre la gestión de la ansiedad lingüística por parte de los docentes, se incluyó también una sección dedicada al rol de los docentes y a las estrategias e

instrumentos que los alumnos les sugieren para reducir este tipo de ansiedad en aula y a distancia.

Teniendo en cuenta que el cuestionario FLCAS es un cuestionario cuantitativo, cabe destacar también que las preguntas incluidas en este cuestionario fueron modificadas para adaptarlas al método cualitativo; se operó, por lo tanto, una selección de preguntas que se ajustan a los objetivos de la investigación y que permiten comparar el nivel de ansiedad lingüística durante la didáctica en presencia y a distancia. Por esta razón, se decidió no incluir las preguntas número 21 (“The more I study for a language test, the more confused I get”), 25 (“Language class moves so quickly I worry about getting left behind”) y 30 (“I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language”). Además, algunas fueron reformuladas o unidas para evitar repeticiones como ocurrió por ejemplo por la pregunta número 5 (“Come ti sentivi quando parlavi in lingua straniera durante una lezione in presenza?”) que engloba las preguntas número 1, 18 y 27 del cuestionario FLCAS de Horwitz et al.

El segundo instrumento que se utilizó en este estudio fue una entrevista anónima y semiestructurada que refleja la estructura del cuestionario con la única diferencia que está formada por 17 preguntas y que se propone para investigar principalmente sobre las estrategias y los instrumentos didácticos que utilizan los docentes para reducir la ansiedad lingüística en el aula y durante la DaD. La entrevista es también una oportunidad para comprender el punto de vista de los docentes sobre algunas estrategias específicas e ideales para reducir este tipo de ansiedad y para comparar los resultados con los datos obtenidos con el cuestionario.

### *3.4. Procedimiento*

El cuestionario fue entregado a los estudiantes gracias a la colaboración del personal de la escuela que lo puso a disposición de los alumnos mediante el registro escolar digital. Junto al cuestionario fueron publicados también la presentación del proyecto de investigación y un formulario de consentimiento informado que los padres tenían que rellenar en el caso de menores. El cuestionario y el formulario de consentimiento informado fueron creados con Google Moduli, de este modo, fue posible entregarlos a distancia y recoger fácilmente una gran cantidad de datos. A este respecto, cabe destacar que el cuestionario fue anónimo y que

no se tomaron en consideración los cuestionarios sin consentimiento de los padres.

En cuanto a la entrevista, los docentes fueron contactados individualmente y participaron a la misma de manera virtual mediante la plataforma Google Meet. Además, cabe subrayar que ellos dieron su autorización para el tratamiento de los datos recogidos, de forma anónima, mediante la entrevista.

### *3.5. Análisis de los datos del cuestionario*

En esta sección se analizarán los datos recogidos a través del cuestionario entregado a los estudiantes de secundaria. Las primeras tres preguntas sobre las informaciones generales de los estudiantes se analizaron precedentemente en el apartado 3.2., por lo tanto, siguiendo la estructura del cuestionario, se analizarán en primer lugar las opiniones de los estudiantes sobre la ansiedad lingüística en general, en segundo lugar las respuestas sobre la aprensión comunicativa, en tercer lugar aquellas sobre la ansiedad ante los exámenes, en cuarto lugar aquellas relativas al miedo a una evaluación negativa y en último lugar las preguntas sobre el rol del docente.

El cuestionario se compone de respuestas obligatorias y opcionales, así que no todos los estudiantes respondieron a todas las preguntas. Además, cabe destacar que el análisis de los datos recogidos no comprenden las respuestas de los estudiantes de primero, por lo tanto, hacen referencia a 192 alumnos.

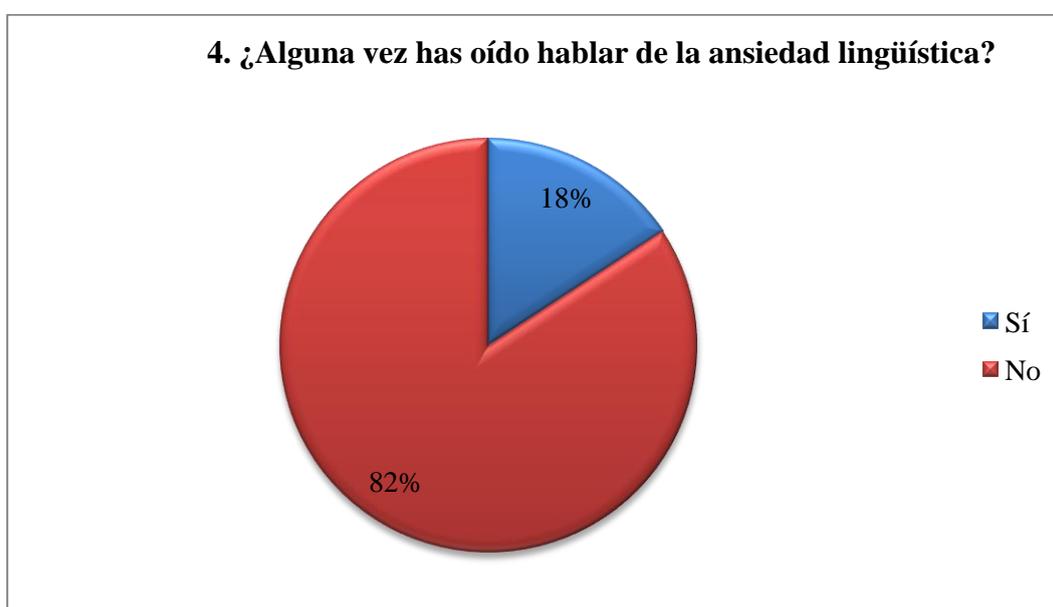
#### *3.5.1. La ansiedad lingüística en general*

La primera parte del cuestionario está formada por seis preguntas, de las cuales tres están dedicadas a las informaciones generales sobre los estudiantes que completaron el cuestionario y otras tres hacen referencia a las opiniones de los aprendices sobre la ansiedad lingüística.

A continuación, se analizarán las últimas tres preguntas de esta sección de las cuales solo la número seis es obligatoria porque considerada fundamental para entender el punto de vista de los participantes sobre el tema de la investigación.

#### 3.5.1.1. Pregunta número 4

Esta pregunta quiere investigar si los estudiantes ya conocían el fenómeno emocional de la ansiedad lingüística. Todos los aprendices respondieron y, como se puede observar desde el gráfico, la mayoría de ellos, es decir, el 82% afirmó que es la primera vez que siente hablar de ansiedad lingüística, mientras que solo el 18% afirmó que ya conoce este fenómeno. Este último dato incluye las respuestas de 18 estudiantes de segundo, 6 de tercero, 9 de cuarto y 2 de quinto grado, por lo tanto, la mayoría de ellos es de segundo.



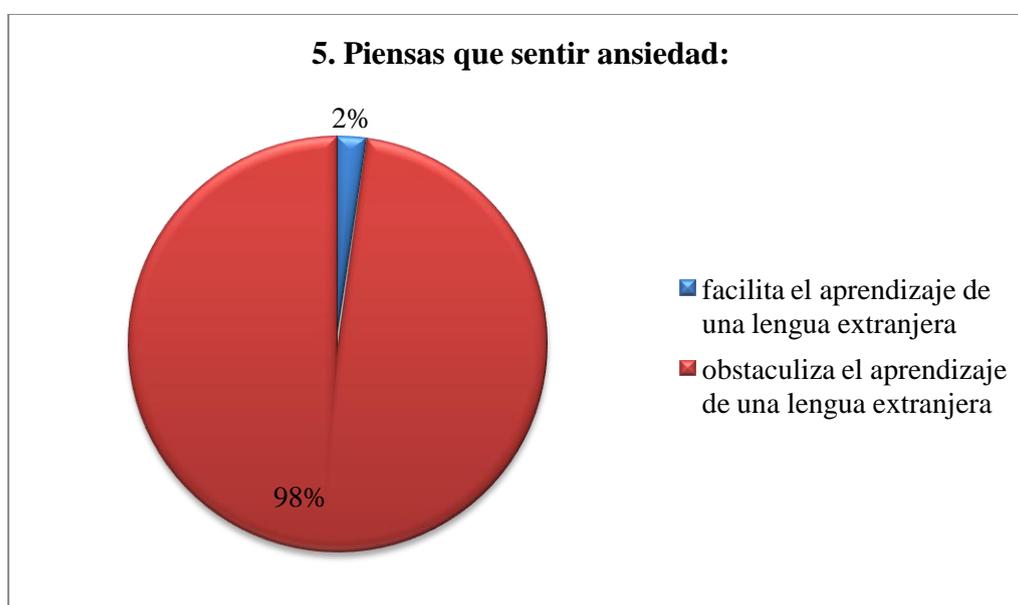
#### 3.5.1.2. Pregunta número 5

En la quinta pregunta los estudiantes tuvieron que indicar lo que piensan sobre la ansiedad y los efectos que produce durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Más precisamente, tuvieron que expresar su opinión indicando si la ansiedad facilita o debilita este proceso y por qué.

Como se puede observar en el gráfico, la casi totalidad de ellos (98%) considera la ansiedad como un obstáculo para el aprendizaje. 190 estudiantes motivaron su pensamiento afirmando que la ansiedad crea un bloqueo mental que no les permite aprender una lengua extranjera porque si sienten ansiedad no pueden comunicar eficazmente, expresarse en lengua con fluidez, mantener la concentración y reflexionar. Algunos de ellos afirmaron también que

la ansiedad les hace sentir incómodos porque les provoca agitación, baja autoestima, inseguridad y miedo no solo a cometer errores, sino también a una posible evaluación negativa por parte de los docentes o de los otros compañeros de clase. Además, otros explicaron que experimentar este estado emocional no les motiva a aprender y, al mismo tiempo, limita sus capacidades lingüísticas y les crea pérdidas de memoria.

Con respecto a los estudiantes que piensan que la ansiedad facilita el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (2%), cabe señalar que un estudiante es de cuarto y dos son de quinto grado y que todos reconocen en este estado emocional un estímulo para estudiar más y tener éxito en la escuela.



### 3.5.1.3. Pregunta número 6

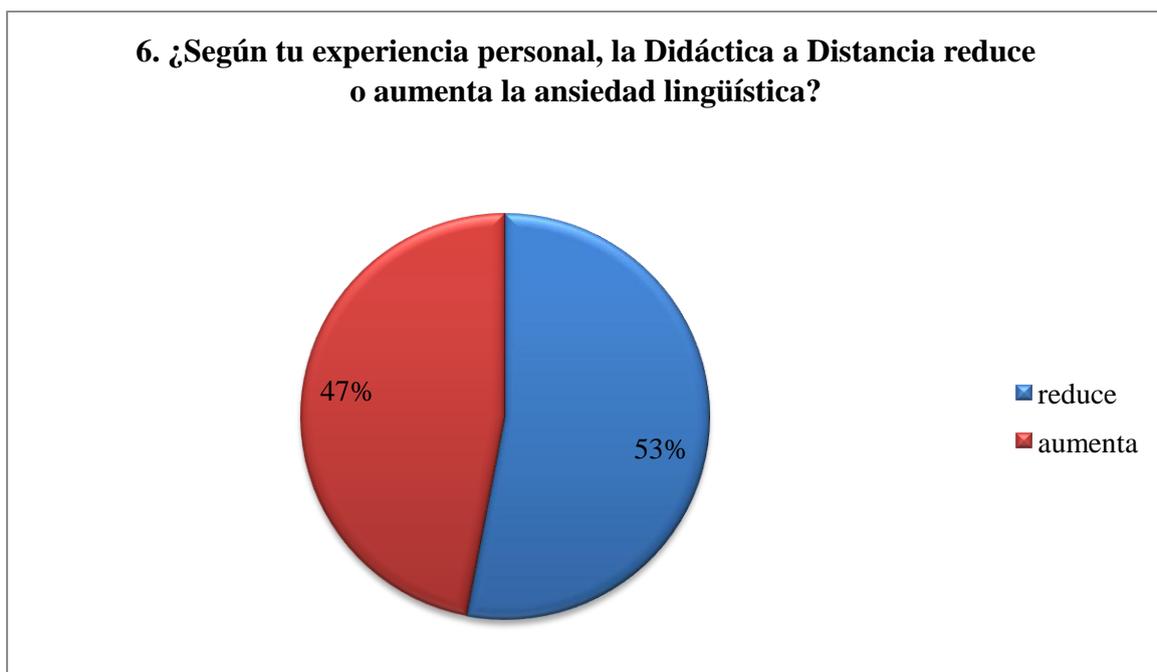
La sexta pregunta puso la atención de los estudiantes sobre la ansiedad lingüística en el contexto de la Didáctica a Distancia. En esta pregunta ellos tuvieron que contestar si, en relación a su experiencia personal, la DaD reduce o incrementa la ansiedad que sienten al aprender una lengua extranjera.

Según los datos recogidos, el 53% de ellos piensa que la DaD reduce este estado emocional, mientras que el restante 47% piensa lo contrario.

176 estudiantes motivaron sus respuestas. Los estudiantes que afirmaron que la DaD reduce la ansiedad lingüística señalaron que la distancia de sus profesores y de sus

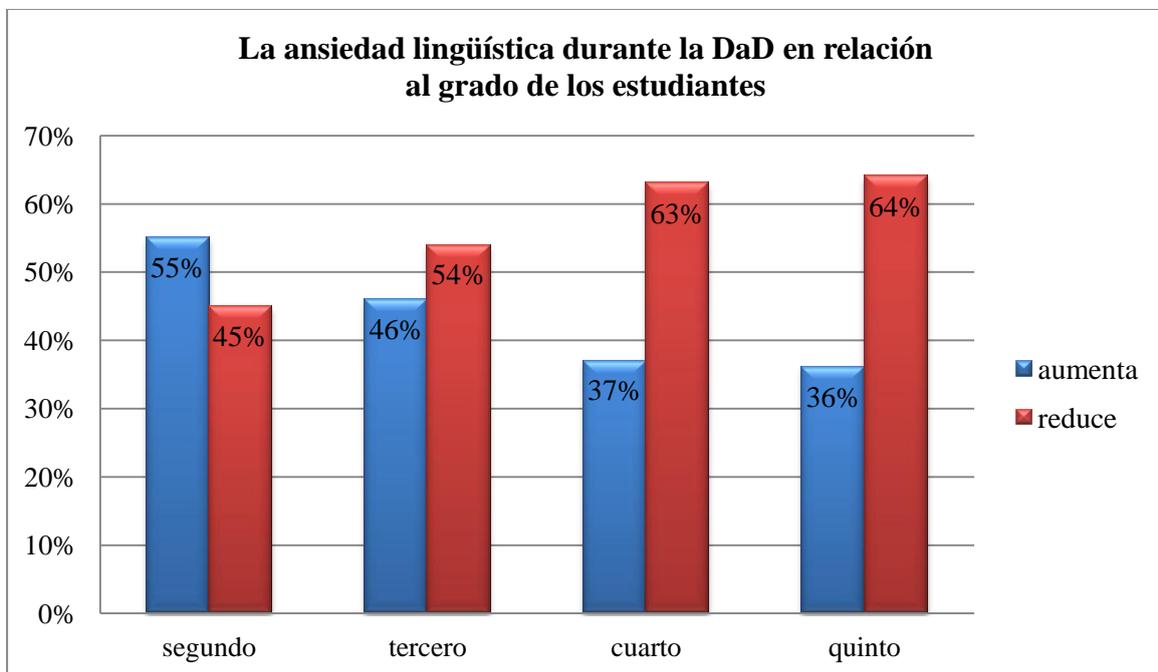
compañeros les permite sentirse menos observados y juzgados. En esta línea, ellos afirmaron también que la pantalla del ordenador les sirve de protección de los demás y que gracias a esta se sienten más tranquilos, no se preocupan por sus conductas, se concentran más fácilmente y tienen menos miedo a cometer errores. Además, algunos de ellos añadieron que los profesores durante la DaD son más comprensivos y tienden a planificar también los exámenes orales, mientras que otros subrayaron que asistir a las clases de lenguas desde un ambiente familiar les hace sentir más cómodos y seguros.

Por contra, los estudiantes que piensan que la DaD incrementa el nivel de ansiedad lingüística, consideran esta metodología didáctica un límite para el aprendizaje de una lengua extranjera porque no les ayuda a sentirse cómodos durante el aprendizaje, sino contribuye a desmotivarlos, distraerlos fácilmente y a limitar el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas a causa de la reducción del tiempo dedicado a las clases y a la distancia que no les permite practicar la lengua como antes. Ellos consideran el ordenador una especie de barrera que limita la interacción con los compañeros y los docentes y que les hace sentir observados y presionados por los demás, temerosos de cometer errores y de ser ridiculizados por los otros compañeros. Además, ellos explicaron que tienen miedo a no comunicar de manera eficaz por problemas técnicos de conexión a internet y a perder informaciones relevantes que los docentes transmiten durante las clases síncronas.



Analizando las respuestas en relación al grado de los participantes, se puede afirmar que el 55% de los estudiantes de segundo grado declaró que su nivel de ansiedad lingüística aumenta, mientras que el 45% de ellos afirmó que se reduce, el 46% de los estudiantes de tercero respondió que aumenta y el 54% de ellos que disminuye, el 37% de los alumnos de cuarto grado afirmó que aumenta y el 63% que se reduce y por último, el 36% de los aprendices de quinto grado declaró que aumenta y el 64% que se reduce.

Resulta que, como se puede notar en el siguiente gráfico, el nivel de ansiedad lingüística durante la DaD disminuye a medida que el grado de los alumnos y, por lo tanto la edad, aumenta.

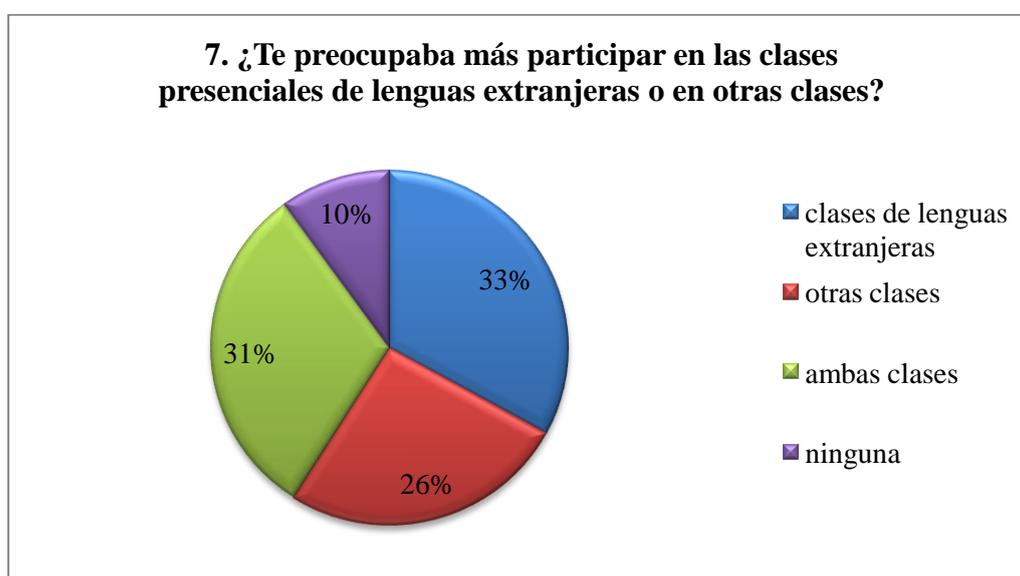


### 3.5.2. *Aprensión comunicativa*

La segunda parte del cuestionario quiere investigar sobre la aprensión comunicativa que los estudiantes pueden experimentar durante las clases presenciales y virtuales. Esta sección cuenta con 13 preguntas que tienen el objetivo de confrontar la aprensión comunicativa percibida en el primer contexto (preguntas de 7 a 12) con la experimentada en el segundo contexto (preguntas de 13 a 19).

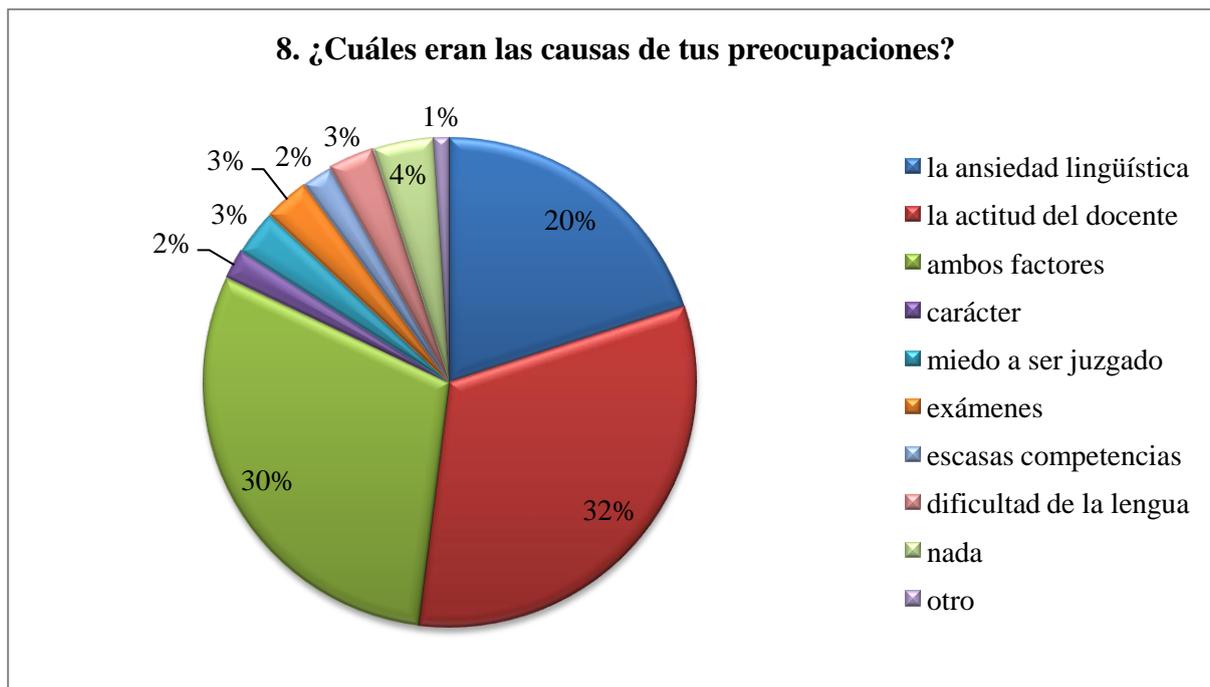
### 3.5.2.1. Pregunta número 7

En esta pregunta se requiere a los estudiantes que indiquen si durante las didáctica presencial les preocupaba más participar en una clase de lengua extranjera que a otros tipos de clases. A esta pregunta respondieron todos los estudiantes y, como se puede observar en el gráfico, el 33% de ellos afirmaron que estaban más preocupados por las clases de lenguas extranjeras, el 26% por las clases de otras asignaturas y el 31% por ambos tipos de clases, mientras que solo el 10% de ellos afirmó no estar preocupado por participar en ningún tipo de clase presencial.



### 3.5.2.2. Pregunta número 8

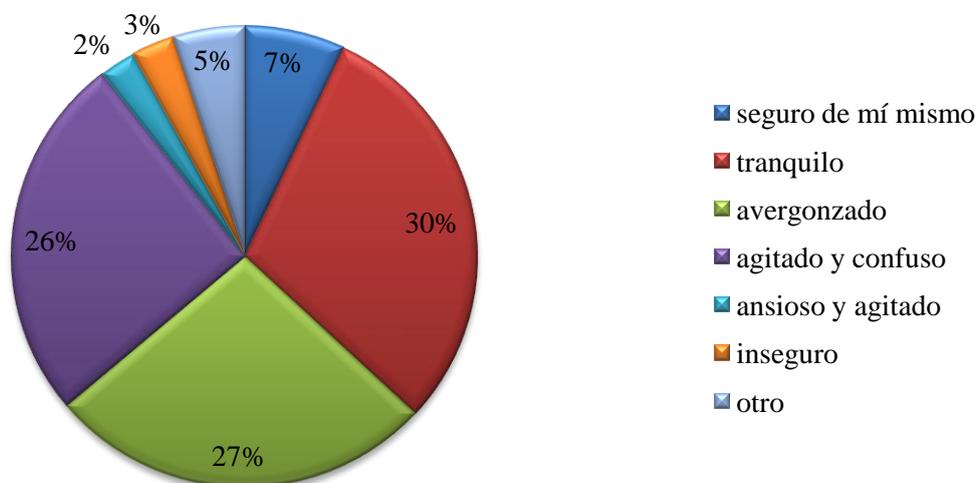
200 estudiantes respondieron a esta pregunta indicando el motivo de sus preocupaciones. En el siguiente gráfico se puede observar que el 32% de ellos piensa que sus preocupaciones derivan de la actitud del docente, el 20% de la ansiedad lingüística y el 30% de ambos factores, mientras que el porcentaje restante está formado por los estudiantes que afirmaron no tener preocupaciones (4%) o por aquellos que declararon que estas dependían del miedo ante los exámenes (3%), de la dificultad de la lengua de estudio (3%), del miedo a ser juzgados por los compañeros y los profesores (3%), de su carácter (2%) y de las escasas competencias lingüísticas (2%). Además, el 1% engloba la respuesta de un estudiante que afirmó que tenía miedo a cometer errores y la de otro estudiante que declaró que estaba preocupado porque no le gustaba el curso.



### 3.5.2.3. Pregunta número 9

Todos los estudiantes respondieron a la pregunta número 9 que hace referencia a los sentimientos que experimentaban al hablar en lengua extranjera en clase. Como muestra el gráfico, el 30% de ellos afirman sentirse tranquilos, el 27% avergonzados, el 26% agitados y confusos y el 7% seguros de sí mismos. Además, el porcentaje restante de los estudiantes, hace referencia a los que se sienten ansiosos y agitados (3%), inseguros porque tienen miedo a cometer errores y a ser ridiculizados por los demás, especialmente por la pronunciación (3%) y a los estudiantes que indicaron que lo que sentían dependía de la lengua de estudio, del profesor, del clima que percibían en clase y de los exámenes (5%).

### 9. ¿Cómo te sentías cuando hablabas en lengua extranjera en clase?



#### 3.5.2.4. Pregunta número 10

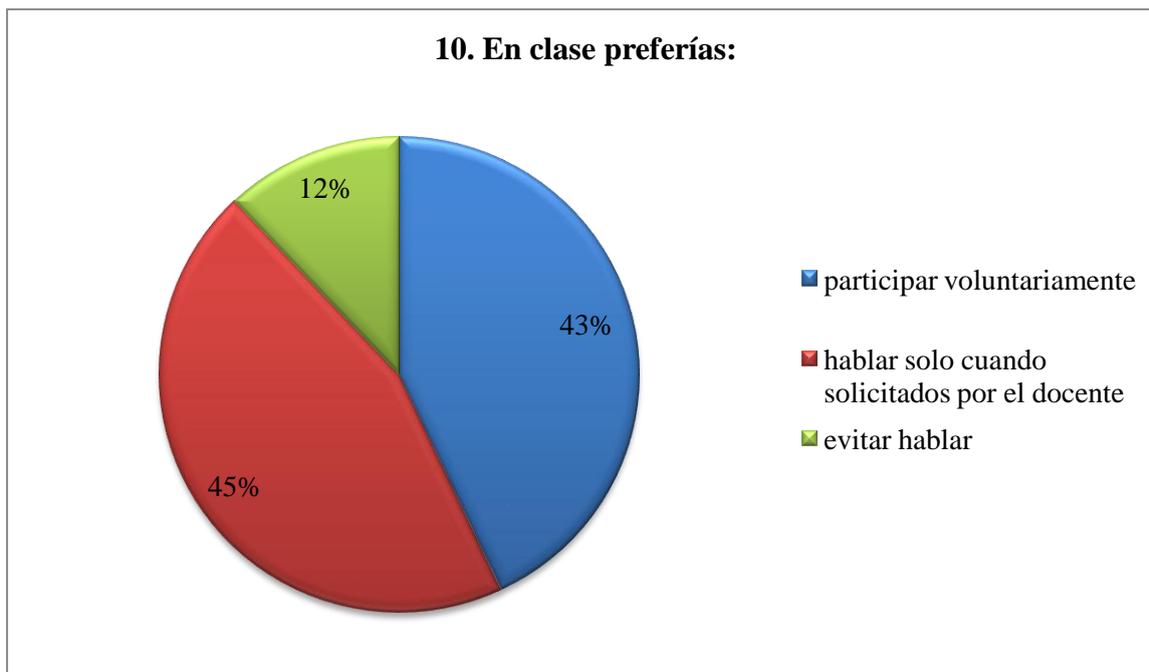
En esta pregunta se requiere que los estudiantes indiquen si en clase preferían participar espontáneamente, hablar solo cuando solicitados por el docente o evitar hablar. Como se puede observar en el gráfico, todos los aprendices respondieron a esta pregunta y el 45% de ellos afirmó que prefería hablar solo cuando solicitados por el docente, el 43% que prefería participar espontáneamente y el 12% que prefería evitar hablar en clase.

161 estudiantes motivaron sus respuestas. Los que indicaron que preferían hablar solo cuando solicitados por el docente explicaron que lo hacían porque tenían miedo a cometer errores en general y especialmente a no pronunciar las palabras de la manera correcta. A este respecto, algunos se preocupaban también por lo que podía ocurrir después y, más concretamente, de la reacción de sus profesores y de sus compañeros que podían criticarlos o ridiculizarlos, mientras que otros expresan su inseguridad debida a la convicción de no tener suficientes capacidades lingüísticas y piensan por ejemplo que su pronunciación es peor que la de los otros compañeros. Otra motivación parece estar relacionada con el carácter de los estudiantes; a este respecto, algunos afirmaron que se comportaban así por timidez y vergüenza debido a su carácter introvertido. Estos estudiantes afirmaron también que no amaban ponerse en el centro de la atención en clase y que preferían evitar aquellas situaciones que les provocaban solo angustia y vergüenza, dejando espacio a los otros y evitando parecer

egocéntricos. Se destacan de esta idea de egocentrismo, aquellos estudiantes que declararon que participar solo cuando solicitados por el docente debe considerarse un comportamiento correcto y respetuoso hacia el mismo docente o aquellos que preferían comportarse así porque están convencidos de que los docentes tienen menos expectativas sobre las personas que participan menos en clase.

Con respecto a los que preferían participar espontáneamente en clase, los datos demuestran que a estos estudiantes les gusta expresar sus pensamientos y relacionarse con los compañeros para compartir sus ideas y opiniones en clase porque lo consideran un buen método de aprendizaje que les ayuda a prestar atención, a concentrarse más y a ponerse a prueba para entender lo que han adquirido. Sin embargo, algunos de ellos creen que es importante el diálogo en el grupo clase, pero que los estudiantes deben intervenir solo si están seguros de lo que quieren decir por no causar molestia. En cuanto a la interacción con los docentes algunos de ellos piensan que es fundamental mantener una relación positiva con ellos, especialmente para aprender una lengua extranjera. En efecto, algunos estudiantes explicaron que participaban voluntariamente en clase porque había un clima sereno y tranquilo, donde se sentían seguros y no se preocupaban por el juicio de los demás. En cuanto al carácter de una personas, otros motivaron sus respuesta explicando que tienen un carácter extrovertido, que les gusta ponerse en el centro de la atención, especialmente en clase y hablar en lengua para hacer una buena impresión y para demostrar que prestaban atención, que habían estudiado y que querían mejorar.

En fin, los que preferían evitar hablar explicaron que se comportaban así porque se sentían inseguros de sus competencias lingüísticas, tenían dificultades para expresarse en lengua como querían, es decir, de manera fluida y correcta. Por consiguiente, se sentían agitados, avergonzados y tenían miedo a ser criticados por los docentes delante de los otros compañeros o por los mismos compañeros de clase.



### 3.5.2.5. Pregunta número 11

Con esta pregunta se quiere investigar sobre los contextos en los que los estudiantes se sentían más tranquilos y cómodos en clase.

Todos los estudiantes respondieron a esta pregunta indicando una o más respuestas. Más precisamente, el 70% de ellos declaró que prefería hablar en lengua presentando un tema estudiado y preparado precedentemente, el 48% se sentía cómodo cuando hablaba en pequeños grupos, mientras que el 45% cuando lo hacía con los compañeros de banco. Además, el 38% prefería hablar sobre un argumento utilizando instrumentos tecnológicos o mapas conceptuales, el 35% prefería hablar con el docente curricular, mientras que solo el 11% con el docente nativo de la lengua de estudio.

Se destacan de estos otros estudiantes que declararon sentirse cómodos solo con algunos docentes o que expresaron la voluntad de presentar un argumento preparado o no precedentemente solo si se trataba de un trabajo individual o en parejas y solo cuando se sentían muy preparados. Además, solo uno de los estudiantes explicó sentirse cómodo en cualquier situación.

#### *3.5.2.6. Pregunta número 12*

Los estudiantes tuvieron que responder a esta pregunta explicando cómo se comportaban cuando no comprendían lo que decía el docente en clase.

Todos respondieron a esta pregunta; el 78% de los estudiantes explicó que cuando se encontraban en aquella situación pedían ayuda al compañero de banco, el 49% levantaba la mano para pedir ayuda al docente, el 18% se sentía agitado y entraba en pánico y el 10% se distraía pensando en otras cosas.

Además, algunos explicaron que antes de pedir ayuda en clase intentaban buscar las informaciones o los conceptos que no habían entendido en internet o en el diccionario, mientras que otros añadieron que evitaban pedir explicaciones porque esperaban a que lo hicieran los otros compañeros.

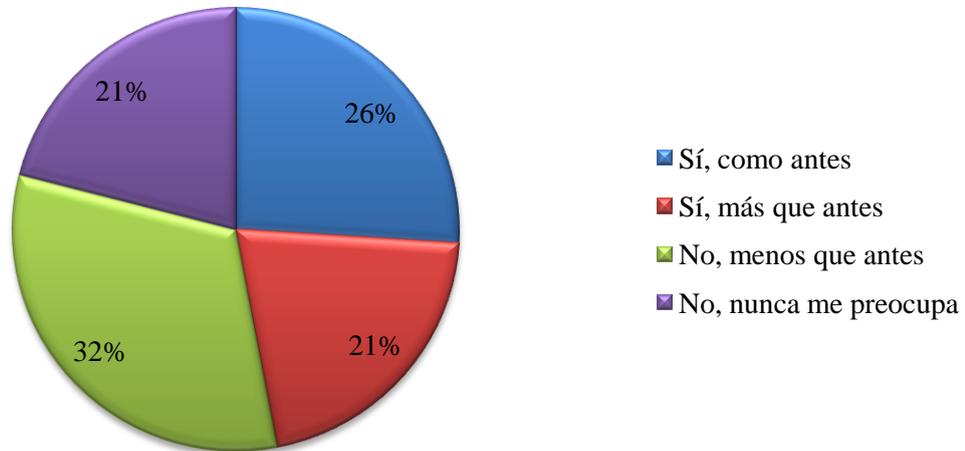
En fin, solo un estudiante afirmó que no tenía dificultad, otro admitió que ignoraba lo que no entendía y otro más admitió que fingía entender, pero después esto le creaba ansiedad y miedo a ser llamado por los profesores a participar en clase.

#### *3.5.2.7. Pregunta número 13*

Esta pregunta hace referencia a la pregunta número 7 y mira a confrontar las respuestas pidiendo a los estudiantes cuánto les preocupa participar a las clases de lenguas extranjeras durante la DaD con respecto a las clases presenciales.

Todos los estudiantes respondieron a esta pregunta. El 32% de los participantes afirmó que durante las clases virtuales de lenguas está menos preocupado, el 26% que está preocupado como antes, el 21% que nunca han experimentado este tipo de ansiedad y el 21% que la sienten más durante las clases presenciales.

**13. ¿Ahora que tienes que asistir a las clases en línea, te preocupa participar en las clases de lenguas extranjeras?**



Solo 136 estudiantes completaron su respuesta motivandola. En primer lugar, los aprendices que afirmaron sentir menor ansiedad, señalan que se sienten más tranquilos y seguros porque están en su casa y porque no tienen un contacto directo con los profesores y los otros alumnos. Por estas razones, ellos se sienten menos observados y presionados por ellos, pero al mismo tiempo, no se sienten motivados porque tienen más dificultad para participar en clase. Un estudiante afirma también que piensa que es más fácil aprender una lengua extranjera de manera virtual.

En segundo lugar, los estudiantes que afirmaron sentir ansiedad como antes explicaron que esto ocurre porque se sienten inseguros y no quieren ponerse en el centro de la atención. Además, algunos de ellos están conscientes de que aprender una lengua es difícil, pero al mismo tiempo importante y piensan no tener bastantes competencias lingüísticas, especialmente para hablar correctamente en lengua extranjera. Por esta razón, algunos afirmaron tener miedo a cometer errores y a una posible evaluación negativa por parte de los docentes y de los otros compañeros, y otros declararon estar preocupados de no comprender lo que dice el profesor en clase y de no expresarse eficazmente en lengua extranjera.

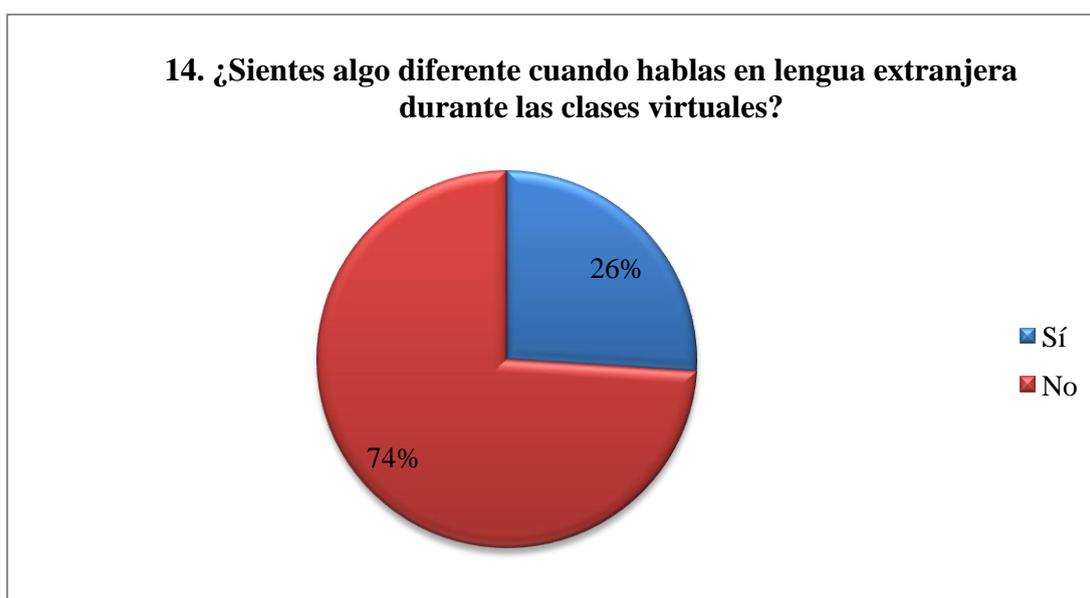
En tercer lugar, los estudiantes que afirmaron percibir más ansiedad durante la DaD están convencidos de que comunicar en una lengua extranjera es difícil y que si esto ocurre delante de una cámara puede ser intimidante, especialmente por los que tienen un carácter introvertido, a causa de las relaciones virtuales y del clima del diálogo tal vez poco natural.

Además, algunos añadieron que los profesores durante la DaD no son colaborativos y esto aumenta su miedo a ser juzgados y no les motiva a mejorar. Un último aspecto que subrayan algunos estudiantes hace referencia a los problemas de conexión a internet que pueden crear dificultades de comprensión.

En último lugar, los estudiantes que nunca experimentaron ansiedad explicaron que no les preocupan las clases de lenguas porque les gustan, estudian mucho, comprenden todo sin problemas y tienen una relación positiva con sus docentes que suelen ayudarles de cualquier manera. Además, algunos de ellos explicaron que tienen un carácter extrovertido y probablemente el hecho de no sentir ansiedad puede estar también relacionado con su personalidad.

#### 3.5.2.8. Pregunta número 14

Todos los participantes respondieron a esta pregunta que les pide si durante las clases virtuales, cuando hablan en lengua extranjera, sienten algo diferente respecto a lo que sentían durante las clases presenciales. El 74% de los estudiantes respondió negativamente, por lo tanto, solo el 26% de ellos afirmó percibir algo diferente cuando hablan en lengua extranjera durante las clases virtuales y 47 de ellos motivaron sus respuestas en la siguiente pregunta.



### 3.5.2.9. *Pregunta número 15*

Los estudiantes que sostienen percibir algo diferente cuando hablan en lengua extranjera durante la DaD se pueden dividir en dos grupos: el primer grupo formado por los que han adquirido más seguridad durante la DaD y el segundo grupo formado por los estudiantes que se sienten menos seguros y tranquilos.

En cuanto a los aprendices del primer grupo, cabe señalar que ellos se sienten más relajados porque se encuentran en su casa y no tienen un contacto directo con las otras personas. De este modo, ellos sienten menos vergüenza y se sienten más seguros cuando hablan en lengua.

Los estudiantes del segundo grupo, por contra, se sienten menos tranquilos y seguros a causa de la falta de relación con los compañeros y del clima formal que perciben durante las clases virtuales. Ellos explicaron también que se sienten constantemente observados y tienen miedo a cometer errores. Además, algunos de ellos piensan que durante la DaD tienen menos posibilidad de practicar la lengua y, por esta razón, sienten haber perdido algunas de las habilidades lingüísticas que tenían. A este respecto, un estudiante afirmó “mi sento stupida perchè non riesco più a parlare come prima, mi sembra di trovarmi nella scuola sbagliata, ma se dovessi cambiare non avrei nessun altro indirizzo adatto a me” y otro escribió “sento di aver perso parte delle mie abilità linguistiche, a causa della DaD non si interviene più se non perchè chiamati e si lavora poco (ma percepito come il doppio rispetto a scuola) e male quindi mi sento a disagio e non sono mai sicuro che i prof mi capiscano”. Los dos estudiantes expresan su malestar por no practicar la lengua como hacían en clase y el último plantea también la cuestión de sentirse incomprendido por los profesores.

### 3.5.2.10. *Pregunta número 16*

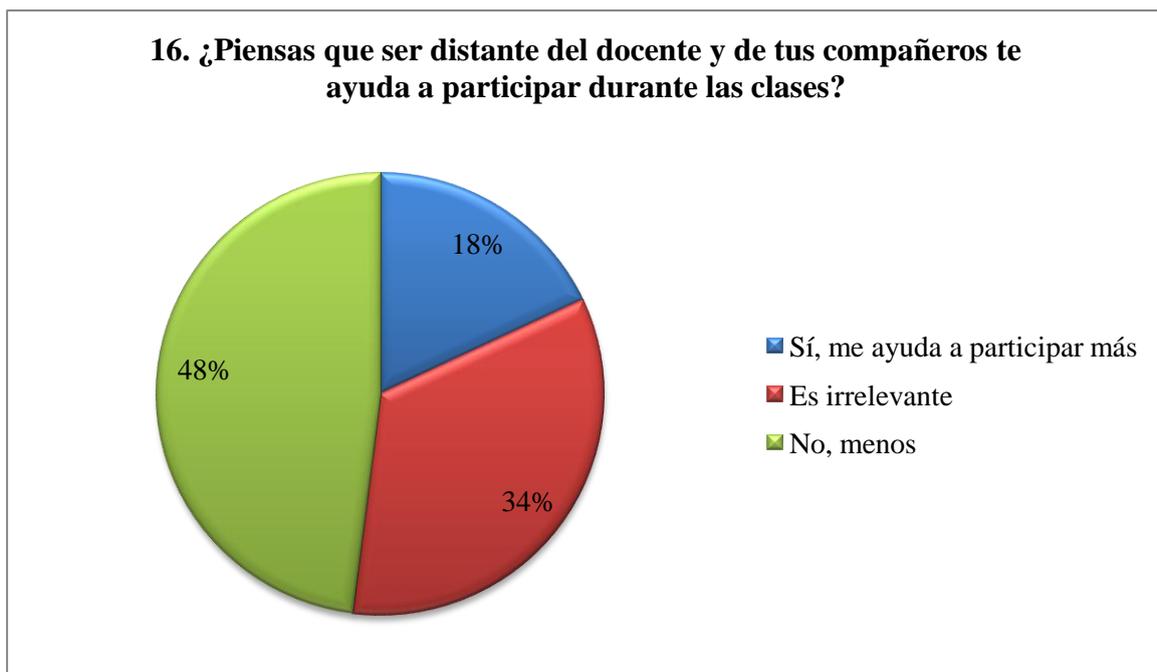
Todos los participantes respondieron a esta pregunta sobre el distanciamiento físico que impone la DaD entre alumnos y docentes y entre los mismos alumnos. Los estudiantes tenían que responder si el distanciamiento favorece su participación en las clases virtuales de lenguas y, como se puede observar en el gráfico, el 48% afirmó que no les ayuda, el 34% que les da igual y el 18% que sí les ayuda.

Entre todos los participantes, 144 motivaron su respuesta. Los estudiantes que

afirmaron que la distancia tiene efectos negativos explicaron que esta limita la interacción entre ellos eliminando también todas las observaciones, preguntas y comentarios espontáneos que surgían en clase. Algunos de ellos declararon también que esta provoca una falta de socialización porque no les permite trabajar en grupos y, por consiguiente, causa también una menor participación, concentración y motivación. En efecto, los estudiantes escribieron que prefieren quedarse en silencio e incluso tener la cámara apagada. Además, admitieron sentirse solos porque la distancia no les permite relacionarse con sus docentes como antes y ni siquiera confiar en el apoyo inmediato de sus compañeros cuando no entienden algo.

En cuanto a los estudiantes que indicaron que la distancia no les afecta mucho desde el punto de vista de la participación en clase, ellos explicaron que tienen el mismo nivel de atención que tenían durante las clases presenciales, que participan igualmente y que perciben la misma ansiedad y tensión que sentían en clase porque según ellos la estructura de las clases no ha cambiado: los docentes explican y no faltan los exámenes escritos y orales.

Por último, los participantes que declararon que la distancia les ayuda a participar más explicaron que esta les permite distraerse menos durante las clases, hacer preguntas sin ser interrumpidos por los otros compañeros y buscar rápidamente las informaciones que necesitan en internet. Además, afirmaron que la distancia les ayuda a hablar con más seguridad porque no se sienten presionados y observados y, por lo tanto, no tienen miedo a ser juzgados por los demás.



### *3.5.2.11. Pregunta número 17*

En esta pregunta se requiere a los alumnos que indiquen un límite y un beneficio de la Didáctica a Distancia.

En cuanto a las limitaciones los estudiantes señalaron principalmente la tecnología por todos los problemas técnicos que pueden ocurrir (escasa conexión internet, etc.) y el distanciamiento físico que produce la falta de interacción docente-alumno y de socialización entre alumnos y, por consiguiente, una menor posibilidad de participación y una disminución del nivel de atención y motivación. Además, explicaron que durante la DaD los profesores tratan argumentos de manera superficial porque no tienen mucho tiempo a disposición y tienen la sensación de no sentirse comprendidos. En esta línea, otros estudiantes declararon también percibir el estudio y la participación en clase como algo facultativo y están convencidos de que la DaD limita el aprendizaje y la adquisición de los contenidos transmitidos por los docentes.

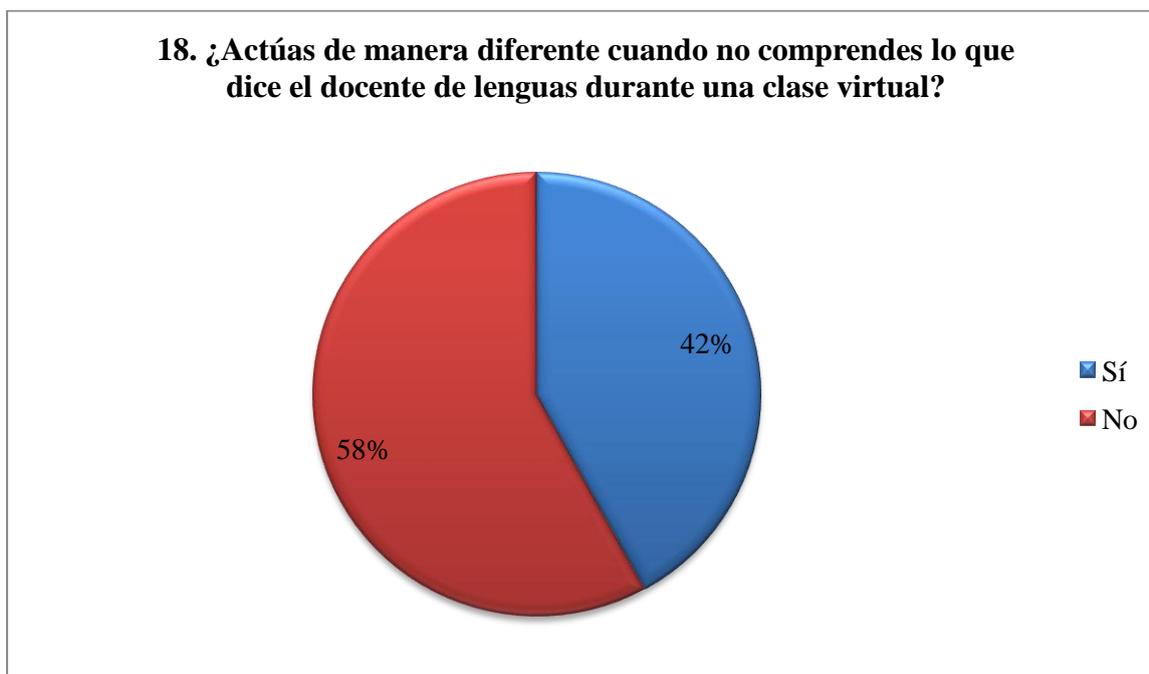
En cuanto a los beneficios, algunos de ellos declararon sentirse más tranquilos y menos ansiosos porque asisten a las clases desde su propia casa y, por esta razón, afirmaron sentirse también más libres en el comportamiento, en la manera de vestirse, de expresarse oralmente más espontáneamente y participar en clase sin preocuparse de ser ridiculizados por los otros compañeros. Además, otros explicaron que pierden menos tiempo (por ejemplo el tiempo del viaje casa-escuela), tienen menos distracciones y tienen más recursos multimediales a disposición para estudiar y estar concentrados durante las clases virtuales. Algunos explicaron también que estudian más y que la DaD favorece una mayor organización del tiempo de estudio y que les ayuda a ser más autónomos y a aprender a utilizar nuevos instrumentos tecnológicos que antes no conocían.

Sin embargo, cabe destacar que tres estudiantes no consiguieron encontrar ventajas relacionadas con la DaD por lo que concierne el aprendizaje de una lengua extranjera y otros tres, por el contrario, no lograron encontrar limitaciones porque detestan asistir a las clases de lenguas con sus compañeros y, por lo tanto, prefieren estar en casa.

### 3.5.2.12. Pregunta número 18

Esta pregunta hace referencia a la número 12 y pide a los estudiantes que contesten sí cuando no comprenden lo que dice el docente de lenguas durante las clases virtuales, actúan como hacían durante las clase presenciales.

Todos los estudiantes respondieron a este pregunta y el 58% de ellos afirmó actuar como hacían en presencia, mientras que solo el 42% afirmó lo contrario.



### 3.5.2.13. Pregunta número 19

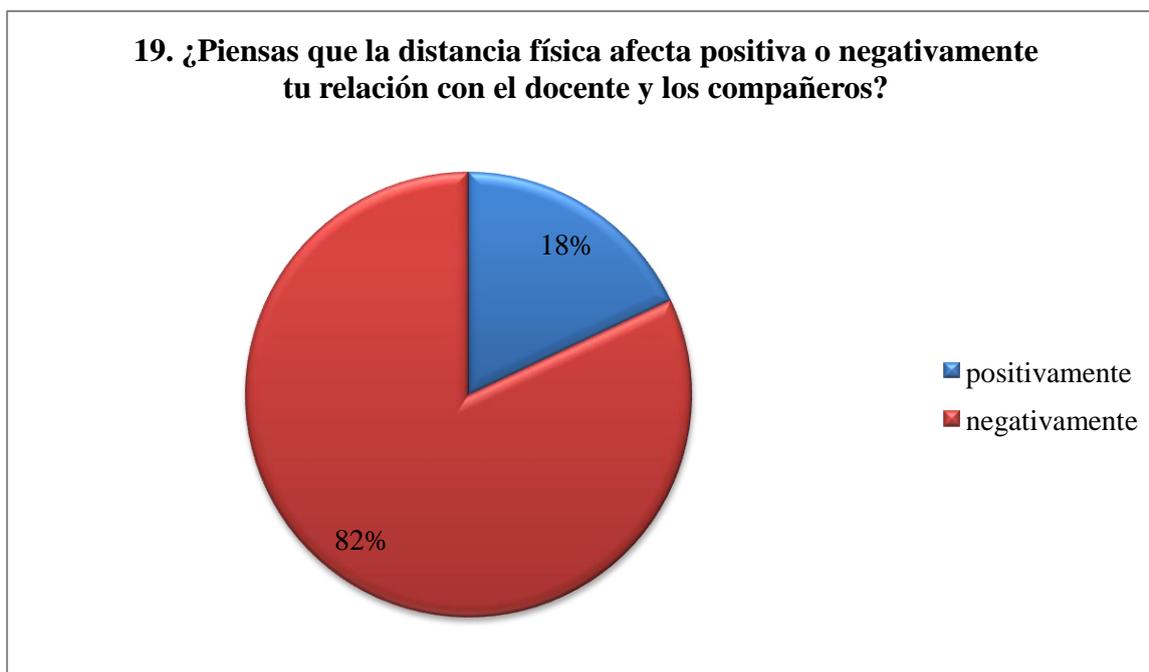
En la última pregunta de esta sección sobre la influencia de la DaD en la interacción docente-alumno y en la relación entre compañeros de clase, el 82% de los estudiantes afirmó que la DaD influye negativamente, mientras que solo el 18% afirmó lo contrario.

Con esta pregunta se recogieron 152 explicaciones. Las motivaciones que reportaron los primeros hacen referencia al clima de tensión que perciben durante las clases virtuales caracterizado por la falta de intercambio de informaciones, de colaboración entre ellos y de diálogo que casi no les parece real porque se limita a mensajes, correos y videollamadas sobre los deberes proporcionados por los docentes o a conversaciones de las cuales surgen a menudo incomprensiones. Los estudiantes explicaron también que a distancia los profesores

no entienden sus estados de ánimo, no pueden ayudarlos o simplemente apoyarlos con consejos y, tampoco pueden contar con el apoyo psicológico de los compañeros. Por estas razones, ellos declararon sentirse solos, estresados, demotivados y estar conscientes de que para aprender bien una lengua es necesario relacionarse con los demás.

Los segundos explicaron, por el contrario, que la falta de relaciones les ayuda a madurar, a ser más concentrados gracias al clima de tranquilidad y silencio que perciben durante las clases virtuales y en casa, a comunicar más con los docentes y expresar sus opiniones sin preocuparse de lo que piensan los otros. Además, entre estos estudiantes, uno sostiene que el hecho de ver simplemente caras familiares lo consuela y le facilita la comunicación con ellos.

Se destacan de estos estudiantes algunos casos que desde este punto de vista piensan que la DaD les afecta tanto positivamente como negativamente, pero solo uno motiva su respuesta escribiendo que, por un lado, ha perdido algunas de las relaciones que tenía en clase, mientras que por otro ha mejorado o consolidado otras.



### *3.5.3. Ansiedad ante los exámenes*

En la tercera parte del cuestionario la atención se centra en la ansiedad que perciben los estudiantes antes los exámenes durante las clases presenciales y virtuales. Esta sección se compone de 11 preguntas de las cuales las primeras que van de la pregunta 20 a la pregunta 24 se refieren a las clases presenciales y las últimas, es decir, de la 25 a la 30, a las clases virtuales.

#### *3.5.3.1. Pregunta número 20*

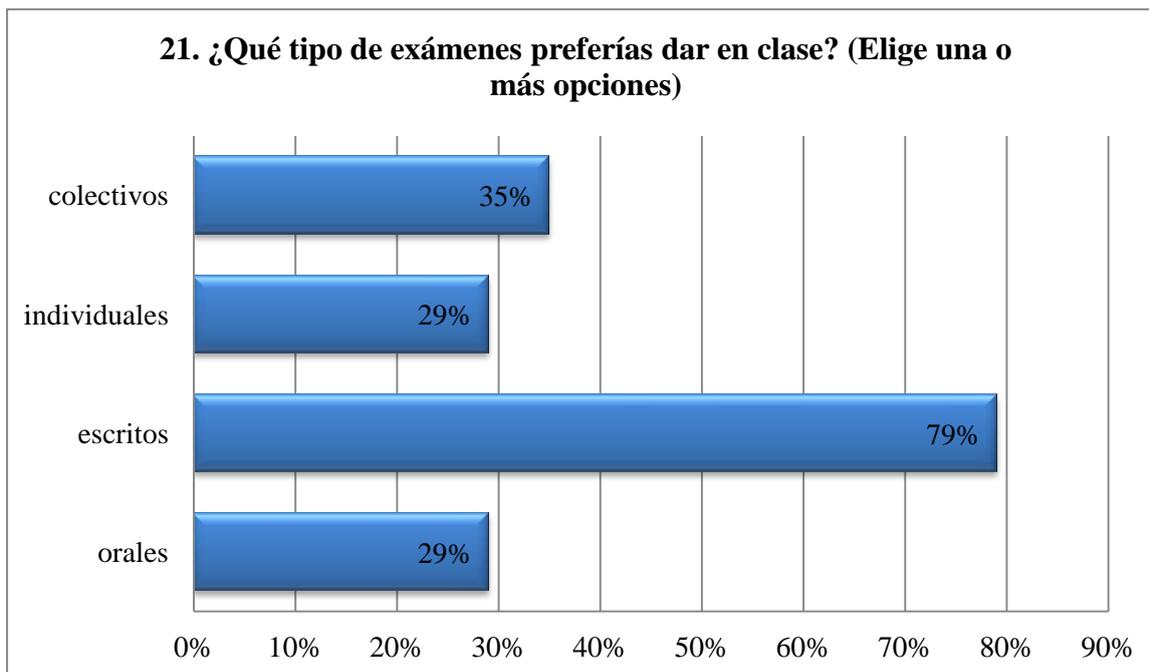
En esta pregunta se quiere investigar sobre las sensaciones que los estudiantes percibían en clase cuando tenían que dar un examen oral o escrito.

Todos los estudiantes respondieron a esta pregunta y, más precisamente, el 65% de ellos respondió que sentía latir fuerte el corazón, el 51% empezaba a temblar todo (las piernas, las manos, etc.), el 40% estaba concentrado, el 27% estaba demasiado agitado y no se recordaba nada, el 11% estaba muy preparado y seguro de sí mismo y el 11% estaba relajado. Algunos estudiantes respondieron a esta pregunta indicando las siguientes sensaciones: ansiedad, agitación, preocupación, náusea fuerte, alteración respiratoria, dolor de cabeza y manos frías. Otros estudiantes explicaron también que sus sensaciones dependen de la asignatura, de cuanto se sienten preparados para los exámenes y de la tipología de examen que deben realizar.

#### *3.5.3.2. Pregunta número 21*

Con esta pregunta se quiere investigar sobre la tipología de examen que los estudiantes preferían dar en clase.

Como se puede observar en el gráfico, todos respondieron a la pregunta y la mayoría de ellos afirmó preferir los exámenes escritos (79%), con respecto a los exámenes orales (29%) y las pruebas colectivas (35%) con respecto a las individuales (29%).



Entre todos los estudiantes, 156 motivaron sus respuestas. Los que preferían los exámenes escritos explicaron que durante los mismos sienten menor ansiedad, están más concentrados en cuanto evitan el contacto directo con las otras personas y se preocupan menos de lo que piensan los otros compañeros y de cometer errores porque tienen más tiempo para formular las respuestas correctas, expresarse mejor y revisar lo que han escrito; estas personas están también convencidas de que los exámenes escritos sean más sencillos y los prefieren porque piensan tener dificultades en la producción y comprensión oral y, especialmente en la pronunciación de las palabras.

Por el contrario, los estudiantes que preferían dar exámenes orales en clase declararon que, durante estos tipos de exámenes, se sentían más tranquilos, preparados y libres de expresarse como querían. Algunos de ellos explicaron también que se sentían seguros porque pensaban tener una buena pronunciación, mientras que otros explicaron que se sentían tranquilos porque sabían que los docentes les ayudaban si estaban en dificultad y esto les motivaba también a estudiar y a demostrarles lo que habían estudiado.

En cuanto a los aprendices que declararon preferir las pruebas colectivas, se señala que esta tipología de prueba les daba más seguridad porque podrían contar en el apoyo de sus compañeros que les ayudaban en la comprensión y a colmar sus dudas lingüísticas. Además, algunos de ellos explicaron que las preferían por inseguridad personal y que el hecho de trabajar en grupo, compartiendo opiniones e informaciones, les hacía trabajar mejor y sentirse

más tranquilos.

Por contra, los estudiantes que preferían las pruebas individuales, explicaron que solo durante estas pruebas podrían concentrarse más y expresarse como querían. Además, algunos de ellos afirmaron también que no les gustaba trabajar en grupos porque había siempre alguien que no hacía nada y que recibía igualmente los méritos del trabajo.

Entre todos estos estudiantes que expresaron su preferencia respecto a la tipología de examen, dos señalaron que no tenían alguna preferencia, mientras que solo uno explicó odiar cualquier tipo de examen porque experimentaba siempre mucha ansiedad.

### *3.5.3.3. Pregunta número 22*

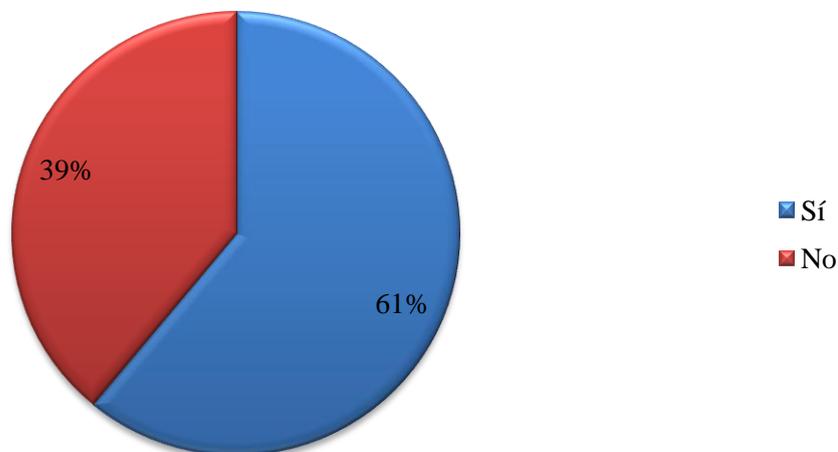
En esta pregunta los estudiantes tuvieron que responder si han pensado alguna vez en no ir a la escuela a causa de un examen.

Todos los estudiantes respondieron a la pregunta; el 61% de ellos contestó positivamente, mientras que el 39% respondió negativamente.

160 estudiantes motivaron la respuesta. Los primeros explicaron que lo habían pensado porque sentían ansiedad, cansancio y miedo a no estar bastante preparados para el exámen. Ellos admitieron también tener una escasa autoestima y, al mismo tiempo, sentirse preocupados por un posible juicio negativo o por sacar una mala nota. Además, algunos explicaron que no habían tenido tiempo para estudiar y otros que temían la posibilidad de olvidarse de lo que habían estudiado, de entrar en pánico y sentirse decepcionados por no haber sacado buenas notas.

Los segundos respondieron negativamente a la pregunta y explicaron que nunca lo habían pensado porque se consideran responsables de su aprendizaje y no quieren huir de sus problemas así, sino que prefieren prepararse bien a los exámenes para evitar tomar malas notas y ser honestos con sus compañeros y sus profesores. Algunos de ellos explicaron también que los exámenes sirven para comprender los errores y, por lo tanto, para mejorar.

**22. ¿Alguna vez has pensado en no ir a la escuela a causa de un examen?**



*3.5.3.4. Pregunta número 23*

En esta pregunta los estudiantes tuvieron que indicar sus mayores preocupaciones durante un examen en clase. El 75% de ellos respondió que estaba preocupado por la posibilidad de sacar malas notas, el 65% tenía miedo al fracaso, el 40% no quería decepcionar a sus padres, el 24% estaba preocupado por la reacción del docente y el 8% por la reacción de los compañeros.

Todos los estudiantes respondieron y algunos añadieron también las siguientes preocupaciones: darse cuenta de que no habían estudiado bastante, de no haber dado el máximo, de no ser capaz de expresarse bien en lengua extranjera, de no comprender o confundir las preguntas durante el exámen, de no poder pedir ayuda, de no tener tiempo suficiente y por último temían decepcionar sus expectativas.

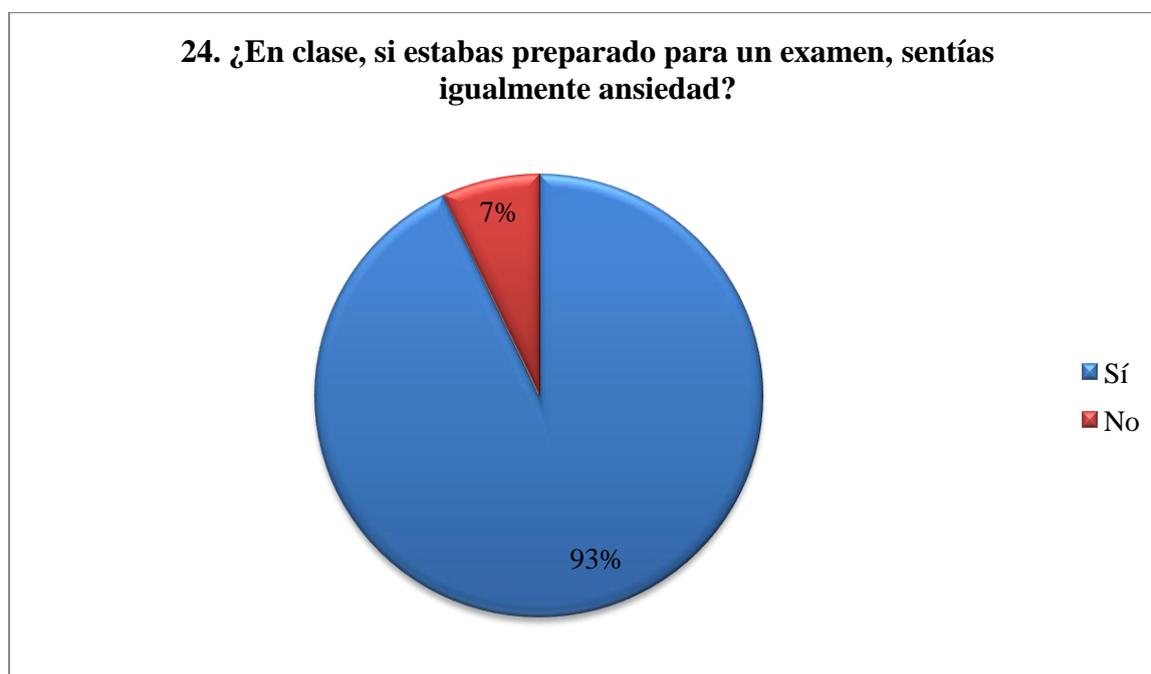
*3.5.3.5. Pregunta número 24*

En esta pregunta se requiere que los estudiantes indiquen si en clase, cuando estaban preparados para un examen, sentían igualmente ansiedad. Todos respondieron y la mayoría, es decir, el 93% contestó de manera positiva, mientras que solo el 7% afirmó lo contrario.

145 estudiantes motivaron sus respuestas y la mayoría de ellos explicó que sentían

ansiedad porque tenían miedo a encontrar preguntas inesperadas y porque temían no poder expresarse bien, olvidarse de algo que habían estudiado y cometer errores. Algunos de ellos explicaron estar conscientes de que la ansiedad forma parte de ellos y que se puede reducir, pero no se puede eliminar totalmente. Además, otros afirmaron que los profesores y sus padres les transmiten ansiedad, porque tienen expectativas altas y porque, en el caso de los docentes, para evaluar a una persona se basan solamente en las notas que toman. De este modo, los estudiantes admitieron que se concentran más a tomar buenas notas que a estudiar para aprender algo nuevo y están convencidos de que esto se debe también al sistema de la escuela italiana que se basa principalmente en números (las notas). Esto explica porque para algunos de ellos tomar malas notas equivaldría al fracaso y a no poder conseguir sus objetivos. Por último, algunos estudiantes explicaron también que su ansiedad deriva de una inseguridad personal que les hace poner en duda sus habilidades y temer las evaluaciones de los compañeros, especialmente durante un examen oral.

El porcentaje restante, es decir, el 8% de los alumnos afirmó que si estudia mucho no percibe ansiedad, sino por el contrario se siente tranquilo y seguro de sí mismo.



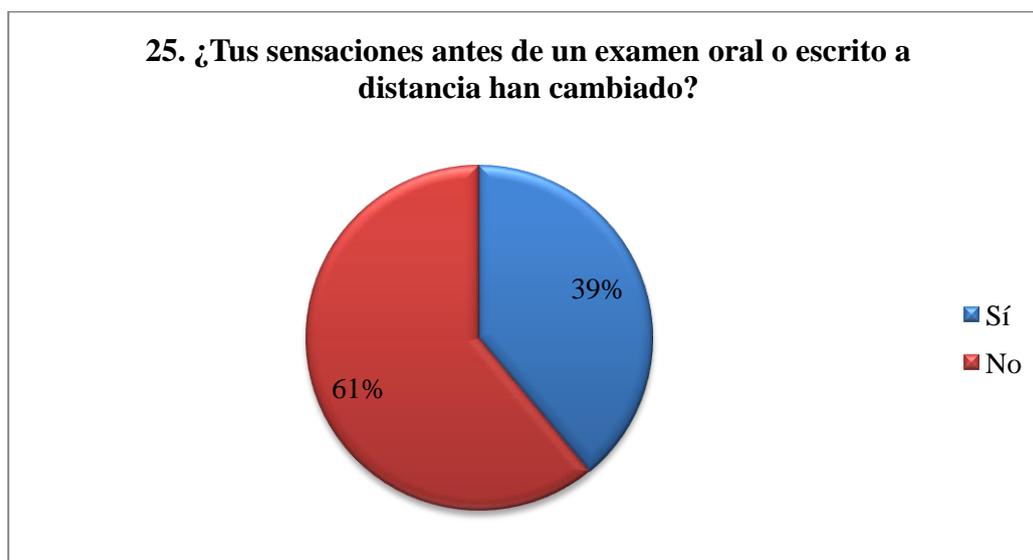
### 3.5.3.6. Pregunta número 25

Con esta pregunta se quiere investigar sobre las sensaciones que perciben los estudiantes durante un examen oral o escrito a distancia y para alcanzar este objetivo, se les pide si las sensaciones que perciben son las mismas que sentían en clase.

Como se puede observar en el gráfico, el 61% de todos los estudiantes declararon que sus sensaciones no han cambiado, mientras que el 39% afirmó lo contrario.

130 de ellos motivaron sus respuestas. Los estudiantes que durante los exámenes a distancia experimentan las mismas sensaciones que percibían antes explicaron que ellos se consideran unas personas ansiosas y, al mismo tiempo, están conscientes de que tienen que estudiar porque el objetivo de los profesores no ha cambiado: ellos tienen que evaluarlos y darles notas. Además, según algunos ellos, los exámenes que se realizan en DaD son difíciles, si bien la estructura se parece a aquella de los exámenes tradicionales.

Por el contrario, los estudiantes que afirmaron que, durante los exámenes a distancia, sus sensaciones han cambiado, declararon sentirse más tranquilos y seguros de sí mismos porque los pueden realizar desde sus propias casas, manejar mejor el tiempo que tienen a disposición, sentirse menos observados e incluso no tener distracciones. De este modo, algunos afirmaron que los exámenes les parecen más fáciles, pero al mismo tiempo, extraños, menos reales e menos importantes porque no están acostumbrados a realizarlos en esta modalidad. Sin embargo, a todo esto se añade una preocupación que deriva de las posibles fallas técnicas causadas por la tecnología.



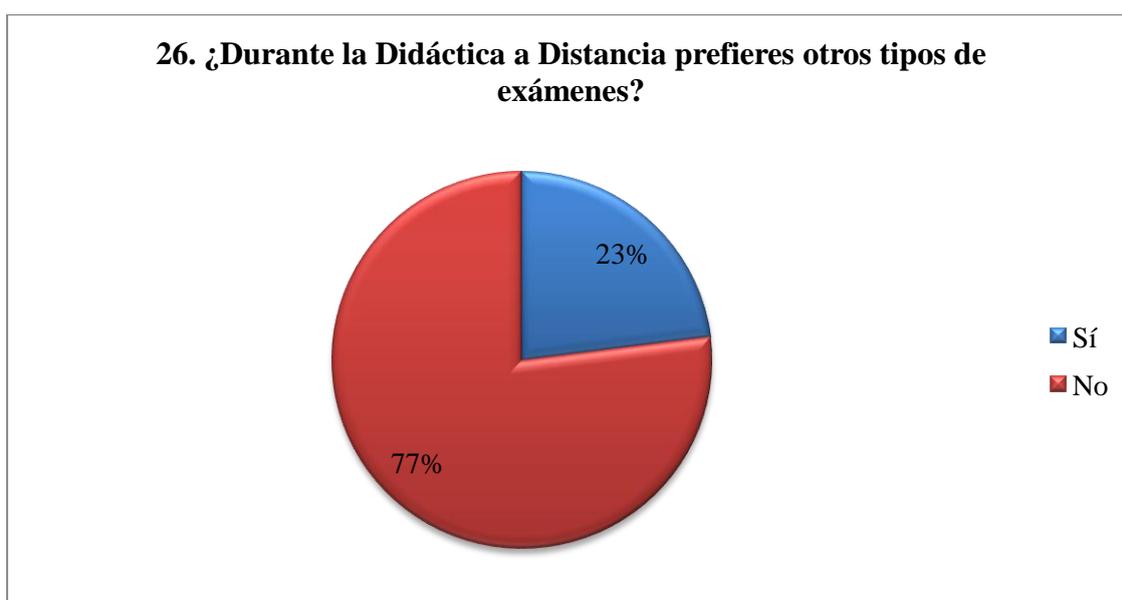
### 3.5.3.7. Pregunta número 26

En esta pregunta los estudiantes tienen que indicar si durante la DaD prefieren otras tipologías de exámenes con respecto a las que preferían realizar en clase.

Todos los estudiantes respondieron, pero solo 106 de ellos explicaron el motivo de su respuesta. Como sugiere el gráfico, el 77% de los estudiantes afirmó preferir los mismos tipos de pruebas que preferían realizar en clase por los motivos que indicaron en las respuestas precedentes, mientras que el 23% afirmó haber cambiado sus preferencias. Más precisamente, los que antes preferían las pruebas escritas explicaron que ahora las consideran más difíciles porque son más largas y porque los profesores les dan menos tiempo a disposición para terminarlas en cuanto quieren limitar el posible intercambio de informaciones entre los alumnos y evitar que copien de internet. Resulta, por lo tanto, que estos estudiantes ahora prefieren las pruebas orales durante las cuales pueden contar con la ayuda de recursos multimediales como por ejemplo una presentación Power Point.

Por contra, los estudiantes que antes preferían las pruebas orales explicaron que ahora las temen a causa de los problemas técnicos que pueden ocurrir e interferir en sus presentaciones creando dificultades en la comunicación.

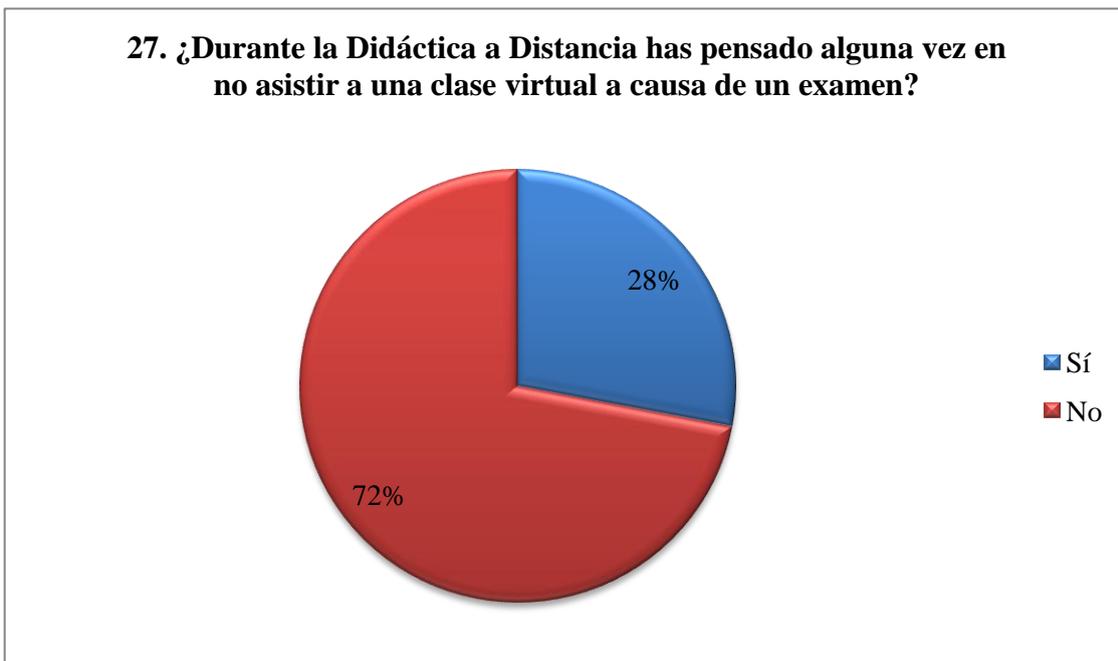
En cuanto a los estudiantes que preferían las pruebas colectivas, ellos señalaron una gran dificultad en la realización de estas a causa de la distancia y afirmaron que, frente a esta dificultad, los docentes prefieren principalmente efectuar pruebas orales.



### 3.5.3.8. Pregunta número 27

En esta pregunta los estudiantes tienen que contestar si han pensado algunas veces en no asistir a una clase virtual a causa de un examen.

Todos los estudiantes respondieron y el 72% de ellos afirmó que nunca lo había pensado, mientras que el 28% declaró lo contrario.



### 3.5.3.9. Pregunta número 28

Con esta pregunta se quiere investigar si la DaD ayuda a los estudiantes a afrontar los exámenes orales y escritos con más serenidad. A este respecto, hubo una diferencia de porcentaje de unos pocos puntos: el 51% de todos los estudiantes afirmó que la DaD no les ayuda, mientras que el 49% respondió positivamente.

122 estudiantes motivaron sus respuestas. Con respecto a los estudiantes que piensan que la DaD no les ayuda a afrontar las pruebas con más serenidad, ellos declararon que durante los exámenes a distancia, el nivel de ansiedad que perciben es el mismo que antes y que las causas de esta ansiedad están relacionadas con el poco tiempo que tienen para terminar las pruebas, la dificultad de las mismas y la escasa conexión internet. Además, algunos de ellos expresaron su preocupación por las pruebas orales porque, por un lado,

sufren la distancia con los docentes y sus compañeros, mientras que por otro, tienen miedo a sus evaluaciones negativas.

En cuanto a los estudiantes que consideran la DaD una ayuda para realizar los exámenes, ellos explicaron que realizar las pruebas a distancia les hace sentir más relajados y seguros porque están en su casa, tienen menos distracciones, no tienen que preocuparse de los juicios de sus compañeros y pueden contar en sus apuntes, libros e incluso en las informaciones que encuentran en internet. Por esta última razón, perciben las pruebas más sencillas, pero al mismo tiempo, perciben también una mayor desconfianza por parte de los profesores.



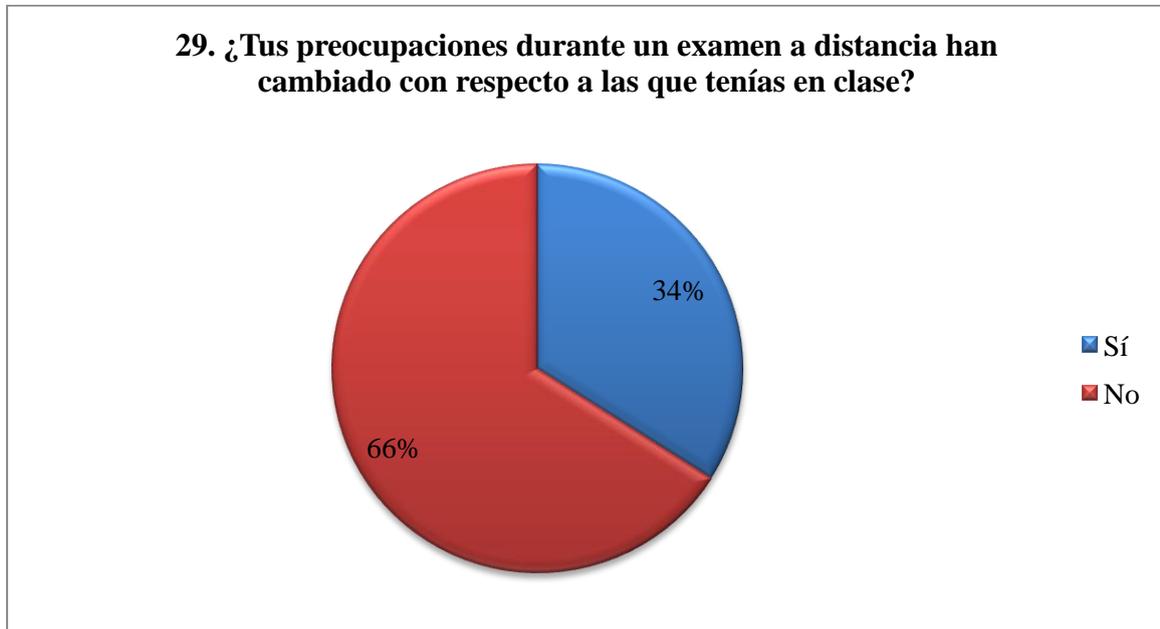
#### 3.5.3.10. Pregunta número 29

Los estudiantes en esta pregunta tienen que indicar si las preocupaciones que tienen durante un examen a distancia son diferentes respecto a las que tenían en clase.

El 66% de los estudiantes que respondieron a la pregunta declaró que sus preocupaciones no han cambiado, mientras que el 34% afirmó lo contrario. Entre estos estudiantes 137 motivaron sus respuestas.

Los primeros reportaron las mismas explicaciones que indicaron en la pregunta número 23, mientras que los segundos declararon que sus preocupaciones están relacionadas con el miedo a no tener bastante tiempo para terminar una prueba o a tener problemas de conexión internet y no poder terminarla, a no comprender las preguntas, a no poder modificar

sus respuestas, a tomar malas notas y a ser descubierto copiando. Además, ellos afirmaron que temen también estudiar menos para los exámenes a distancia y no poder aprender como hacían durante las clases presenciales.



#### 3.5.3.11. Pregunta número 30

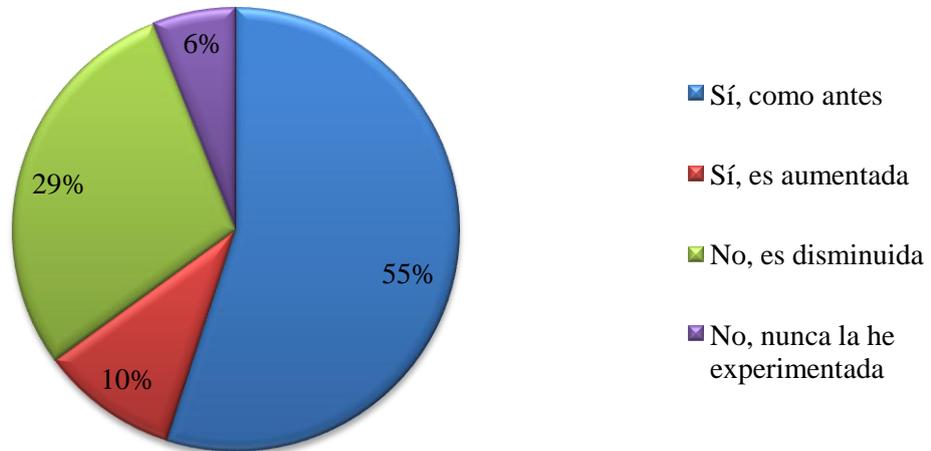
En esta pregunta se requiere a los estudiantes que contesten si cuando tienen que dar un examen durante la DaD y se sienten preparados, experimentan igualmente ansiedad.

Todos los estudiantes respondieron a esta pregunta: el 55% de ellos afirmó que su nivel de ansiedad no ha cambiado, el 29% que ha disminuido, el 10% que ha aumentado y el 6% que nunca la experimentó.

Solo 93 de ellos indicaron sus motivaciones. Los que afirmaron que su nivel de ansiedad ha disminuido explicaron que se sienten más seguros, convencidos de sus capacidades y preparados gracias a la distancia y al hecho de estar en casa, mientras que los que afirmaron que su nivel de ansiedad ha aumentado explicaron que sufren la distancia, se sienten solos, piensan no tener demasiado tiempo para terminar las pruebas o tener problemas técnicos con el ordenador, cometer errores y no expresarse claramente.

Con respecto a los que indicaron que su nivel de ansiedad no ha cambiado, algunos de ellos explicaron que se consideran inseguros por su carácter, mientras que otros consideran normal experimentar ansiedad delante de una prueba porque esta implica una evaluación.

**30. ¿Durante la Didáctica a Distancia, si estás preparado para un examen sientes igualmente ansiedad?**

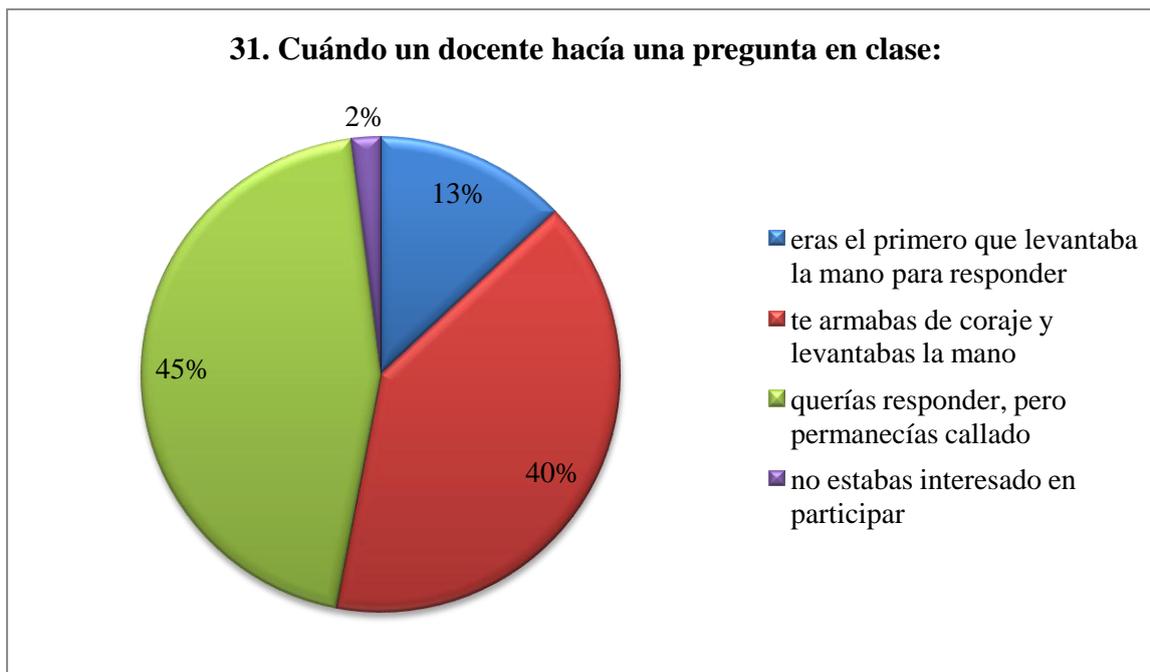


*3.5.4. Miedo a una evaluación negativa*

La tercera parte del cuestionario quiere investigar sobre el miedo que experimentan los participantes a una evaluación negativa por parte de los profesores o de los compañeros de clase. Esta sección se compone de doce preguntas de las cuales cuatro hacen referencia a las clases presenciales (de la pregunta 31 a la 34) y ocho a las clases virtuales (de la pregunta 35 a la 42).

*3.5.4.1. Pregunta número 31*

Lo que se está testando con esta pregunta es cómo se comportaban los estudiantes cuando el docente hacía una pregunta en clase. Todos los estudiantes respondieron a la pregunta: el 45% prefería permanecer callado aunque deseaba responder, el 40% se armaba de coraje y levantaba la mano, el 13% era el primero que levantaba la mano para responder y el 2% no estaba interesado en participar.



#### 3.5.4.2. Pregunta número 32

Esta pregunta requiere que los estudiantes indiquen lo que les preocupaba más cuando hacían errores en lengua extranjera en clase. Todos los estudiantes respondieron, el 53% respondió que estaba preocupado por sentirse insatisfecho, el 42% por la reacción del docente, el 36% por perder autoestima, el 27% por la reacción de los profesores y de los compañeros y el 11% solo por la reacción de los compañeros.

Algunos afirmaron también estar preocupados por sentirse decepcionados, ridículos por cometer errores con frecuencia y tristes por haber fracasado, mientras que solo cuatro de ellos declararon estar conscientes de que van a la escuela para aprender y que cometer errores es humano y les ayuda a mejorar.

#### 3.5.4.3. Pregunta número 33

En esta pregunta los estudiantes tuvieron que indicar lo que pensaban cuando cometían errores en clase. A este respecto, el 55% de los estudiantes que respondieron, pensaba que el docente habría corregido al instante sus errores, el 41% pensaba que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje, el 24% que los compañeros habrían reído de él, el 6% que el docente y los otros alumnos podrían no haberse dado cuenta, el 2% que podría parecer

ridículo y el 1% que el docente lo habría ayudado o habría llamado a otra persona.

Algunos de ellos dieron también otras explicaciones afirmando que habrían podido evitar los errores estudiando más y que estaban preocupados por tomar malas notas, mientras que sólo tres de todos los estudiantes, afirmaron sentirse tranquilos y no tener preocupaciones.

#### *3.5.4.4. Pregunta número 34*

Con esta pregunta se quiere investigar sobre la relación entre compañeros de clase preguntando a todos si, durante las clases presenciales, se sentían en competición entre ellos.

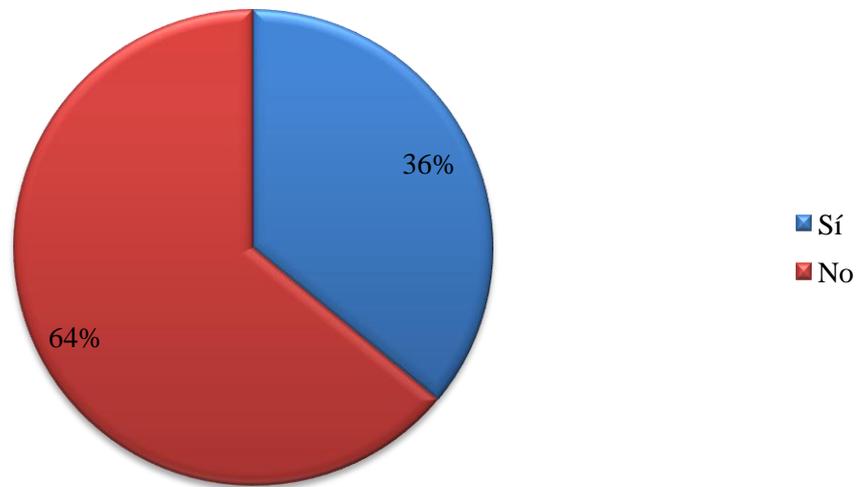
Como se puede observar en el gráfico, el 64% de todos los estudiantes que respondieron, afirmó no sentirse en competición, mientras que el 36% declaró lo contrario.

120 estudiantes motivaron sus respuestas. Por un lado, los que no se sentían en competición explicaron que esto ocurría porque están conscientes de sus capacidades y dificultades y reconocen que cada persona tiene diferentes habilidades. Además, algunos explicaron que no se sentían en competición porque su clase era muy unida y se ayudaban entre compañeros, mientras que otros subrayaron que la escuela no debe ser entendida como una competición, que es importante rendir el propio máximo, estudiar para sí mismos y no preocuparse por lo que hacen o piensan los demás.

Por otro lado, algunos de los estudiantes que se sentían en competición explicaron que querían demostrar constantemente cuánto valen no solo a los demás, sino también a sí mismos. Por tanto, ellos percibían la competición como algo positivo que les ayudaba a estudiar más, a mantener la concentración y a dar siempre lo mejor. Otros explicaron también que percibían la competición como algo normal, especialmente en el ambiente escolar donde los docentes evalúan a los estudiantes y les ponen notas.

Sin embargo, algunos de ellos no percibían la competición como algo positivo, sino lo contrario, porque se comparaban a sus compañeros pensando ser menos competentes que ellos.

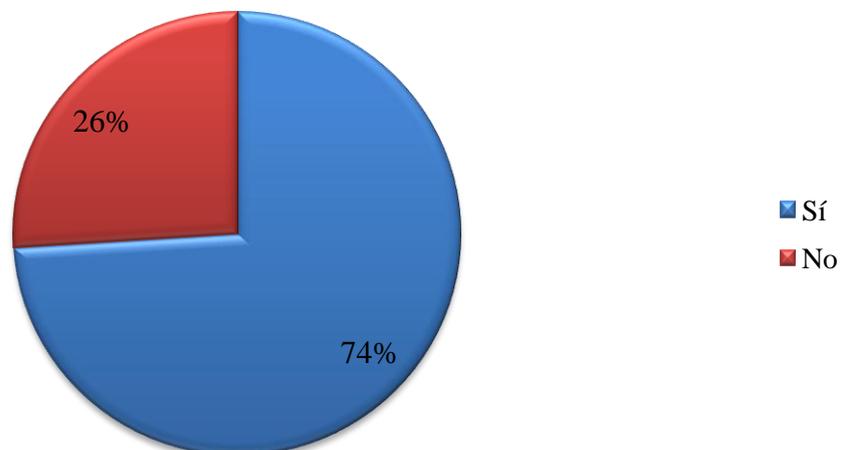
**34. ¿En clase, te sentías en competición con tus compañeros?**



*3.5.4.5. Pregunta número 35*

En esta pregunta se requiere a los estudiantes que contesten si, cuando el profesor pregunta algo durante una clase virtual, ellos adoptan el mismo comportamiento que tenían en clase. Todos los participantes respondieron a la pregunta y el 74% de ellos afirmó no haber cambiado su comportamiento, mientras que el 26% declaró lo contrario.

**35. ¿Cuándo un docente hace una pregunta durante una clase virtual, actúas como hacías en clase?**



#### *3.5.4.6. Pregunta número 36*

Esta pregunta hace referencia a la precedente porque tiene el objetivo de investigar cómo los estudiantes han cambiado sus comportamientos.

Entre los 59 alumnos (el 26% de todos los alumnos) que, en la pregunta precedente, afirmaron adoptar otro comportamiento con respecto a lo que tenían en clase, 55 motivaron su respuesta.

La mayoría de ellos explicó que durante las clases virtuales participan menos o incluso no participan porque saben que podrían tener problemas de conexión y porque no se sienten interesados y motivados a asistir a las clases como antes. Algunos de ellos explicaron también sentirse solos y avergonzados a causa de la distancia y no quieren dar una mala imagen de sí mismos, por lo tanto, esperan que algún compañero responda o que el docente les ponga una pregunta más directa.

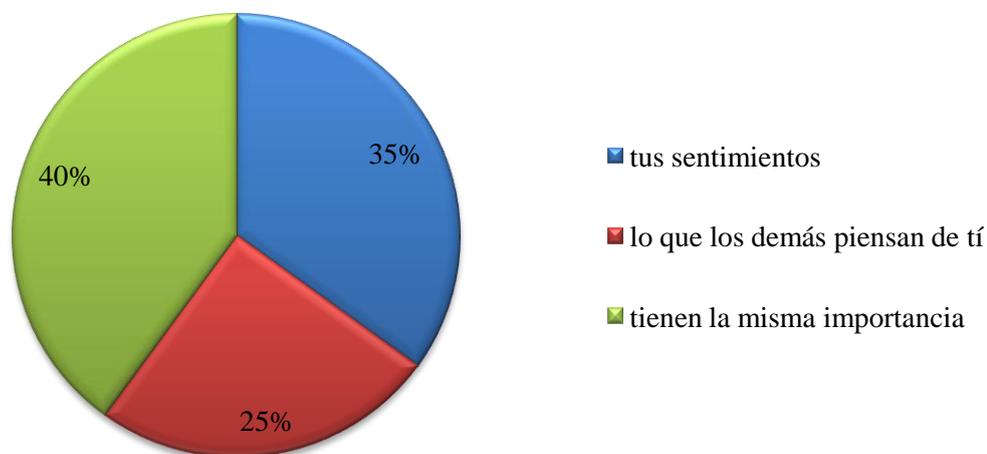
Solo 10 de los 55 estudiantes declararon participar más activamente en las clases porque se sienten menos observados y por lo tanto más tranquilos, cómodos y libres, especialmente si tienen la cámara cerrada.

#### *3.5.4.7. Pregunta número 37*

En esta pregunta se requiere a los estudiantes que indiquen cuales son sus mayores preocupaciones cuando cometen errores durante una clase virtual de lengua extranjera.

Todos los participantes respondieron: el 40% de ellos indicó preocuparse por lo que piensan los otros de ellos y por sus sentimientos, el 35% afirmó preocuparse solo por sus sentimientos, mientras que el 25% declaró temer solo lo que pueden pensar de ellos los demás.

**37. Cuándo cometes errores en lengua extranjera durante una clase virtual, te preocupan más:**



*3.5.4.8. Pregunta número 38*

En esta pregunta los estudiantes tuvieron que expresar lo que piensan sobre la DaD reflexionando sobre su propia experiencia y respondiendo si la DaD les ayuda a vencer el miedo a una posible evaluación negativa por parte de sus docentes o de sus compañeros.

Todos los estudiantes respondieron a esta pregunta y la mayoría de ellos, es decir, el 73%, contestó negativamente, mientras que el 27% respondió positivamente.

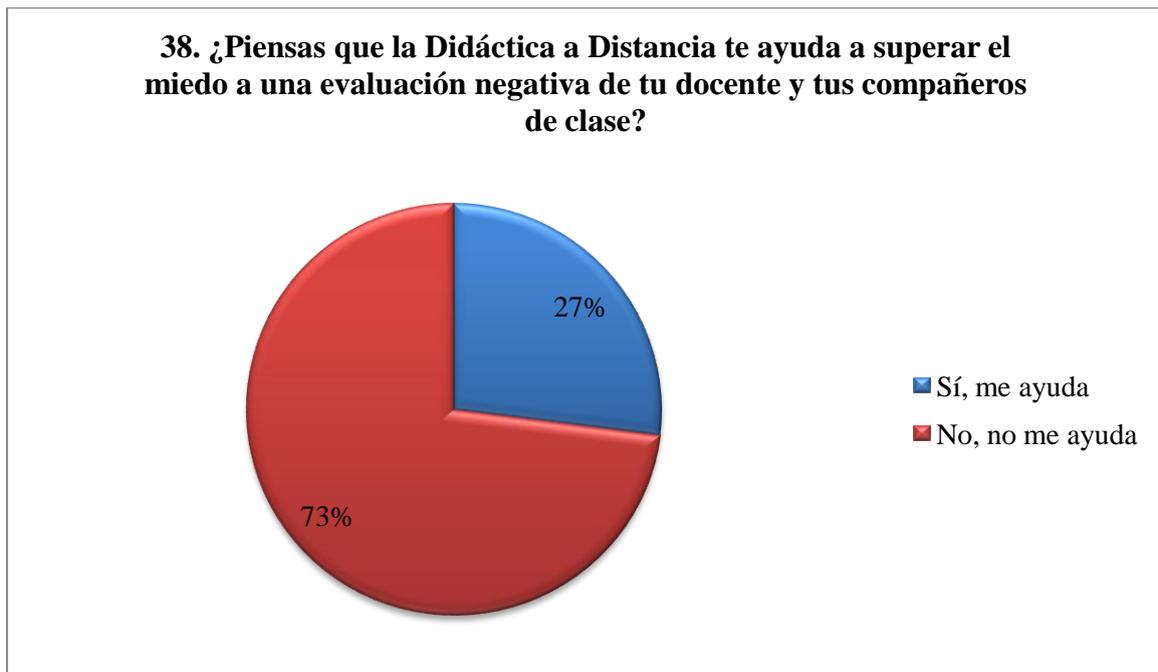
105 personas motivaron su respuesta. Algunos de ellos, explicaron que la DaD les genera igualmente miedo a una evaluación negativa por los demás y que en algunos casos esta sensación ha aumentado. Ellos tienen miedo a ser criticados o ridiculizados por los compañeros y a recibir una evaluación negativa por los docentes por no haber cumplido con sus expectativas. Además, explicaron que se sienten observados y que la falta de contacto directo con ellos no les permite confrontarse y percibir sus reacciones.

Otros estudiantes declararon percibir la DaD como algo muy similar a la didáctica en presencia desde este punto de vista y están convencidos de que no pueden cambiar la opinión que los otros tienen sobre él/ella, por lo tanto, si sentían miedo a una evaluación negativa en clase lo sienten también a distancia.

Por contra, los estudiantes que afirmaron percibir la DaD como una ayuda frente a este miedo, explicaron que gracias al distanciamiento físico han adquirido indiferencia y que están

conscientes de que a distancia los estudiantes se distraen más fácilmente, por lo tanto, especialmente cuando sus compañeros los escuchan presentar algo oralmente, no se preocupan por lo que piensan.

Algunos estudiantes declararon también que delante del ordenador deberían sentirse todos iguales y que este representa para ellos una protección de los posibles comentarios desagradables que solían ocurrir en clase.

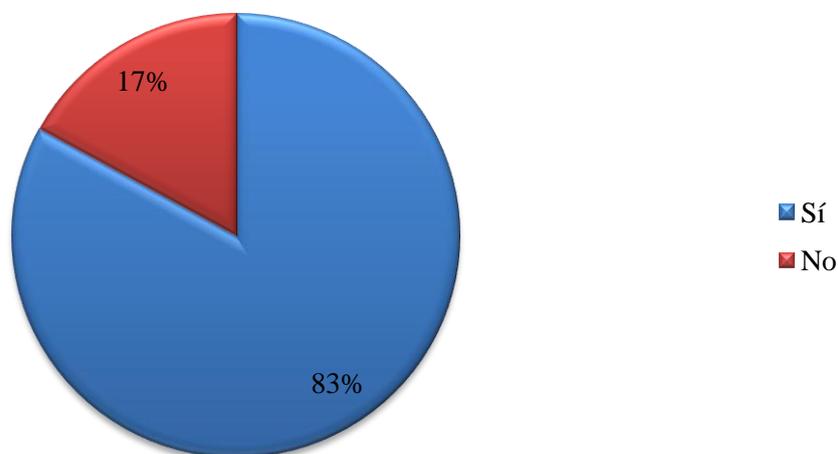


#### 3.5.4.9. Pregunta número 39

Esta pregunta pide a los estudiantes que respondan si cuando cometen errores durante las clases virtuales tienen las mismas preocupaciones que tenían en clase.

Todos los estudiantes respondieron a la pregunta y el 83% de ellos afirmó que sus pensamientos no han cambiado, mientras que el 17% de ellos contestó lo contrario.

**39. ¿Cuándo cometes errores durante las clases virtuales, tus pensamientos son los mismos que tenías en clase?**



*3.5.4.10. Pregunta número 40*

Esta pregunta quiere investigar sobre las otras preocupaciones que tienen los estudiantes cuando asisten a una clase virtual.

69 estudiantes respondieron a esta pregunta. Algunos de ellos explicaron que, durante las clases virtuales, tienen miedo a no poder confrontarse directamente con sus profesores y compañeros, a no expresarse de manera clara y a no ser comprendidos bien a causa de los posibles problemas de conexión a internet y de la distancia. Por estas razones, ellos explicaron también temer el juicio de los profesores y de los compañeros y tener miedo no solo a fracasar, sino también a perder la estima de los profesores. A este respecto, un estudiante explicó estar intentando sentirse más seguro de sí mismo pero, al mismo tiempo, declaró temer que los profesores no lo comprendan y que malinterpreten su comportamiento.

Algunos estudiantes expresaron también sus preocupaciones por su aprendizaje a causa de la reducción de la programación del curso, del hecho de que están estudiando menos, que tienen más dificultad en la organización del estudio y que se sienten más preocupados por las notas y no por lo que aprenden.

Por último, algunos explicaron tener muchos pensamientos negativos que derivan de la incertidumbre del periodo en el que están viviendo que les hace reflexionar sobre cómo terminará el año escolar y cómo cambiará su carácter cuando regresarán a la escuela.

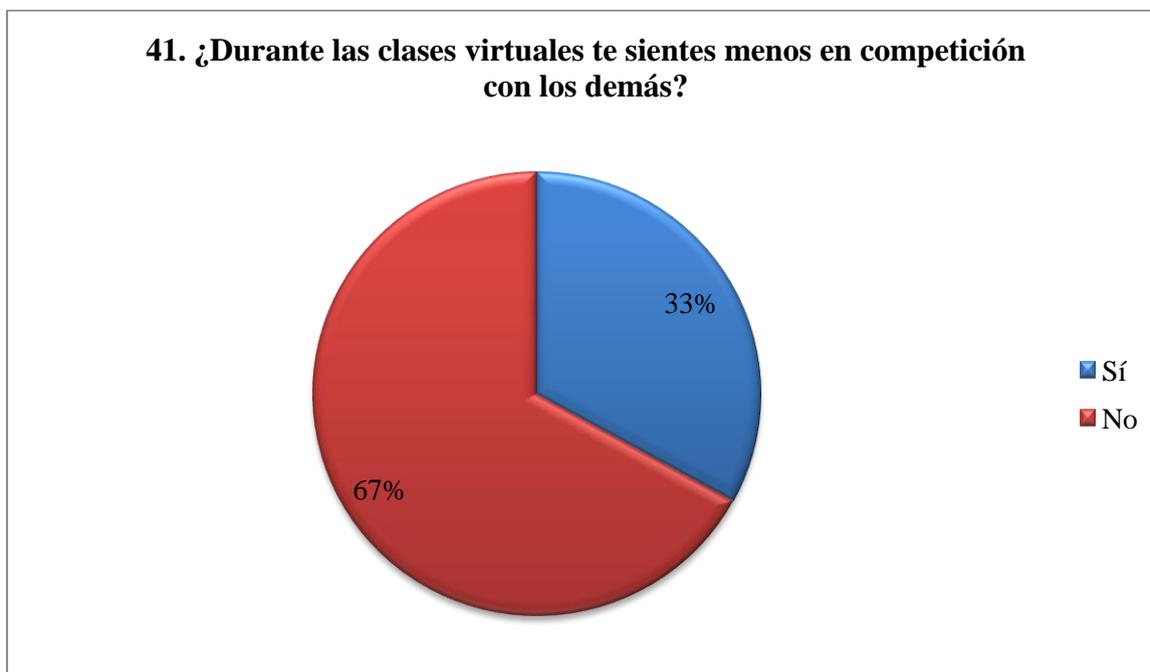
### 3.5.4.11. Pregunta número 41

Esta pregunta quiere investigar si durante las clases virtuales los estudiantes sienten menos la competición con los otros compañeros respecto a la que experimentaban en clase.

Todos respondieron y la mayoría, el 67% declaró que el nivel de competición no descendió, mientras que el restante 33% respondió lo contrario.

117 estudiantes motivaron sus respuestas. Los alumnos que afirmaron sentir menor competición, explicaron que esto se debe a la falta de contacto directo con los compañeros que no les permite hacer ninguna comparación sobre el nivel de preparación y las notas que toman. Además, dos estudiantes explican que el clima en clase es diferente porque los estudiantes prestan menor atención al curso y no participan activamente en las clases como antes. Por esta razón, ellos están menos preocupados por lo que piensan los demás, pero más preocupados por no fracasar.

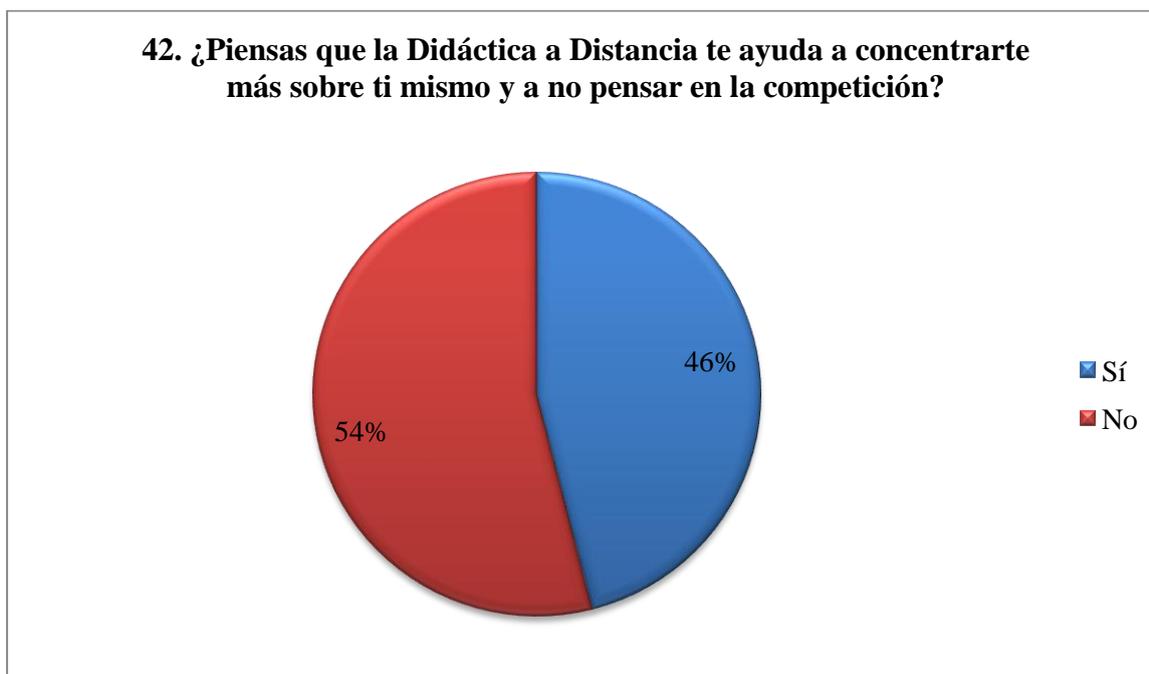
En cuanto a los estudiantes que respondieron negativamente a esta pregunta, se pueden identificar dos grupos: el primero formado por los estudiantes que perciben el mismo nivel de competición que percibían en el aula y el segundo que hace referencia a los que nunca la han experimentada.



#### 3.5.4.12. Pregunta número 42

La última pregunta de esta sección pide a los estudiantes que indiquen si la DaD les ayuda a concentrarse más sobre sí mismos y a ser menos competitivos.

Todos los estudiantes respondieron y, como se puede observar en el gráfico, la diferencia de porcentaje no es muy marcada: el 54% de ellos explicó que la DaD no les ha ayudado, mientras que el 46% afirmó lo contrario.



#### 3.5.5. El rol del docente

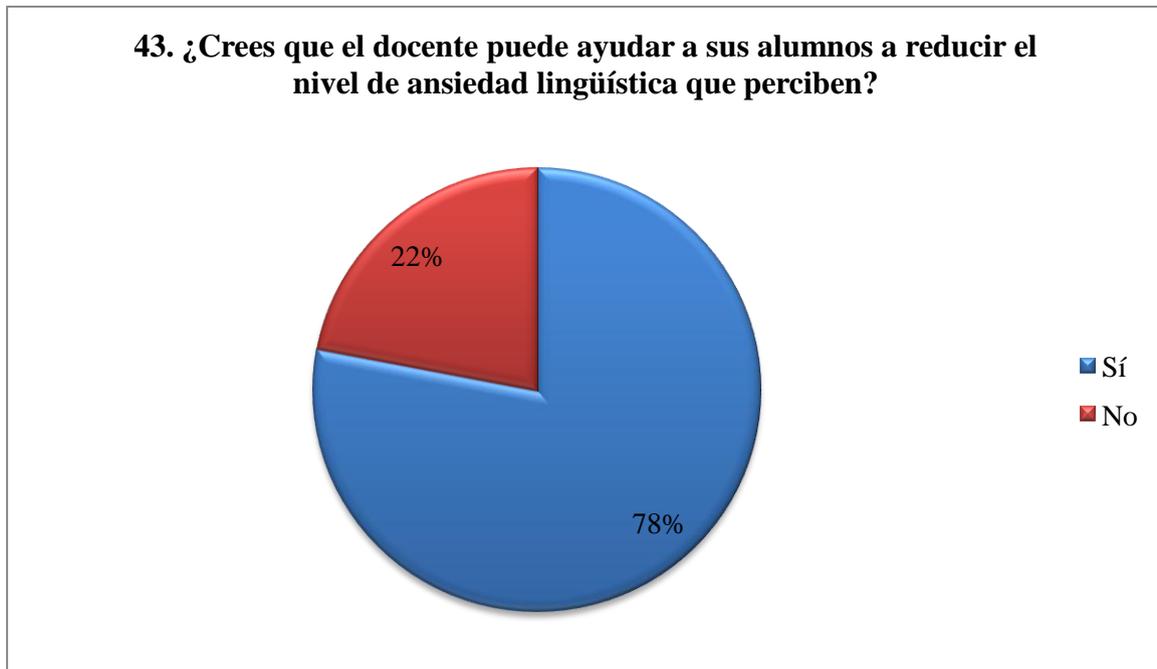
La cuarta y última parte del cuestionario quiere investigar sobre las opiniones de los estudiantes sobre el rol del docente durante las clases presenciales y virtuales, prestando particular atención a las estrategias y a los instrumentos didácticos que podrían disminuir la ansiedad lingüística. Esta sección cuenta con ocho preguntas que van de la número 43 a la número 50.

##### 3.5.5.1. Pregunta número 43

En la primera pregunta de esta sección, los estudiantes tienen que reflexionar sobre el rol de

los docentes en la reducción de la ansiedad lingüística de sus alumnos indicando si, según su opinión personal, los docentes pueden ayudarlos.

Todos los estudiantes respondieron y, como se puede observar en el gráfico, el 78% de ellos respondió positivamente, mientras que el 22% contestó negativamente.



#### 3.5.5.2. Pregunta número 44

Con esta pregunta, se pide a los estudiantes que respondieron afirmativamente a la pregunta precedente, si piensan que abordar el tema de la ansiedad lingüística con los docentes podría ser una estrategia útil para reducir este tipo de ansiedad y porqué.

135 estudiantes respondieron a esta pregunta y motivaron su respuesta. Algunos de ellos explicaron que el diálogo entre docentes y estudiantes es importante y que tratar este tema con ellos podría ser útil para comprender las causas de sus preocupaciones y para encontrar una solución a las mismas con ellos. Estos estudiantes están conscientes de que sus docentes podrían ayudarlos desde este punto de vista con consejos útiles para enfrentar la ansiedad lingüística de la mejor manera y favorecer una reflexión personal sobre un tema del que la mayoría de ellos tienen miedo hablar frente a sus compañeros y docentes.

A pesar de esto, solo tres estudiantes admitieron preferir tratar este tema individualmente con sus docentes, mientras que los otros reconocieron que podría ser útil

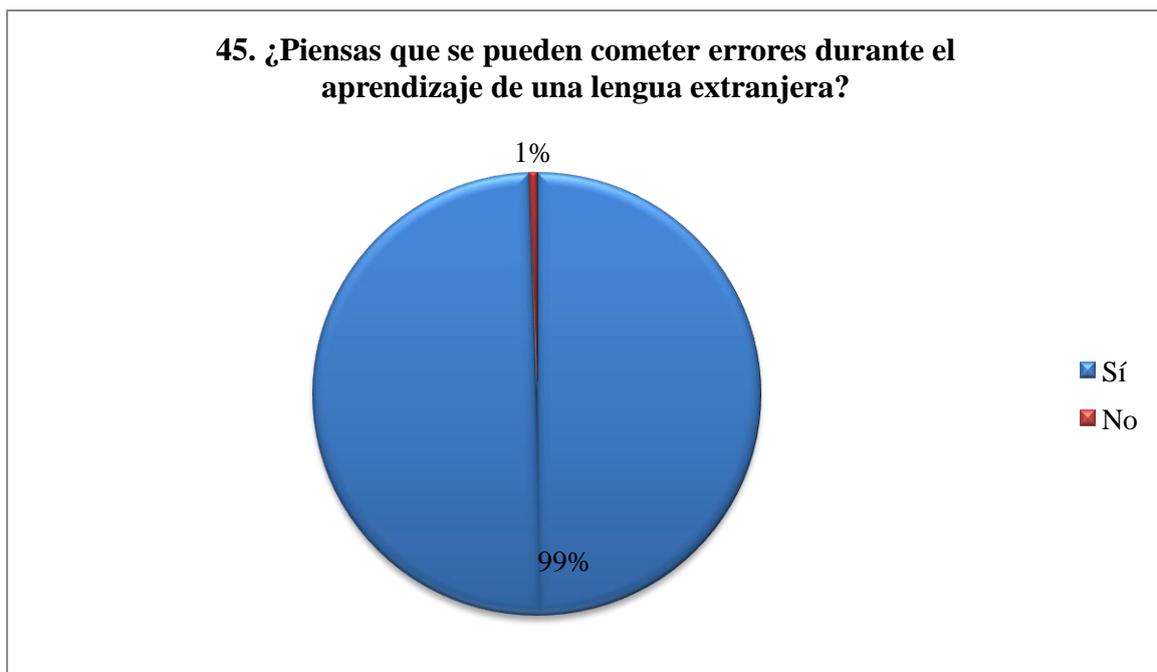
confrontarse con ellos y con sus compañeros porque probablemente no son los únicos a experimentar este tipo de ansiedad. Otros escribieron también que podría ser interesante analizar este tema a través de las experiencias personales de sus docentes y que esto contribuiría, al mismo tiempo, a establecer una relación más directa con ellos.

En fin, algunos estudiantes declararon que tratar este tema con sus docentes significaría para estos últimos demostrarse más disponibles y comprensivos porque les ayudaría a comprender el estado emotivo, las dificultades y las inseguridades de sus alumnos.

### 3.5.5.3. Pregunta número 45

En esta pregunta los estudiantes tienen que indicar si, para ellos, es admisible cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

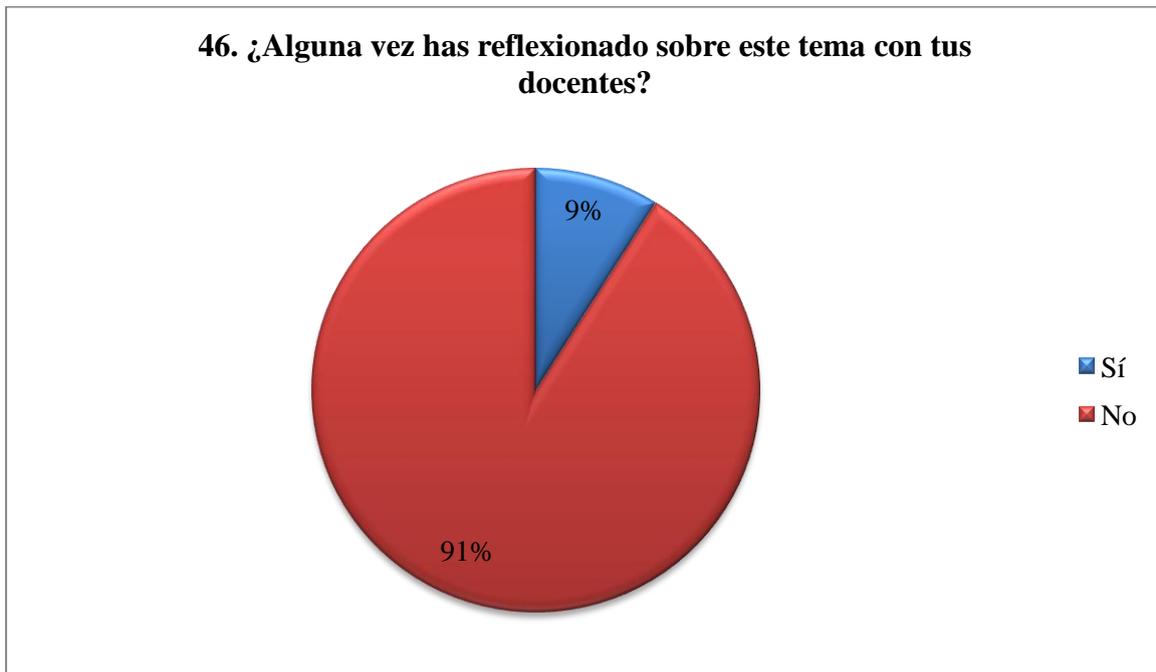
A esta pregunta respondieron todos los estudiantes y casi la totalidad de ellos, es decir, el 99% respondió afirmativamente. Entre ellos, 150 explicaron su respuesta y señalaron que cometer errores es humano y fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera porque solo equivocándose ellos tienen la posibilidad de corregir sus errores y, por lo tanto, mejorar en la lengua de estudio. Ellos afirmaron también que lo importante es aprender de los errores porque todos pueden equivocarse, incluso un hablante nativo. Solo una persona (1%) respondió negativamente a la pregunta, pero no explicó su motivación.



#### 3.5.5.4. Pregunta número 46

Esta pregunta tiene el objetivo de investigar si, alguna vez, los estudiantes han reflexionado con sus docentes, sobre la importancia de los errores para el aprendizaje.

Como se puede observar en el gráfico, todos los participantes respondieron y la mayoría de ellos, es decir, el 91% respondió negativamente, mientras que solo el 9% afirmó haber tratado este tema con sus docentes.



#### 3.5.5.5. Pregunta número 47

En esta pregunta se pide a los estudiantes que respondieron afirmativamente a la pregunta precedente, si se acuerdan cómo enfrentaron con sus docentes el tema de la importancia de los errores durante el proceso de aprendizaje.

De los 21 estudiantes que contestaron positivamente, solo 15 explicaron su respuesta. Algunos de ellos afirmaron que los docentes trataron este tema explícitamente con ellos subrayando que es importante cometer errores para aprender de los mismos y mejorar. Un estudiante declaró también que su docente trata normalmente este tema en clase y explica los errores comunes y cómo evitarlos.

Otros estudiantes declararon que fueron ellos a tratar este tema directamente con sus

profesores de lengua hablando con tranquilidad y explicándoles sus dificultades con la ayuda de sus compañeros y que en algunos casos prefirieron confiarse con otro profesor.

#### *3.5.5.6. Pregunta número 48*

Esta pregunta hace referencia a la precedente y pide a los estudiantes que afirmaron haber tratado el tema de la importancia de los errores con sus docentes, si desde aquel momento notaron algo diferente.

A esta pregunta respondieron 16 estudiantes y la mayoría afirmó que no cambió nada porque se sienten igualmente inseguros y presionados por ellos.

Por contra, la minoría de ellos declaró que después de haber tratado este tema con sus docentes fueron ayudados sólo por algunos de ellos que empezaron a sugerirles unas estrategias para evitar cometer algunos errores.

#### *3.5.5.7. Pregunta número 49*

Esta pregunta tiene el objetivo de recoger sugerencias para los profesores que quieren ayudar a sus alumnos a enfrentar las clases virtuales de lengua extranjera con más serenidad. En esta pregunta se invitan, por lo tanto, a los estudiantes a reflexionar sobre la personalidad de sus docentes, la relación que tienen con ellos y los materiales e instrumentos digitales que utilizan durante las clases.

121 estudiantes respondieron a esta pregunta. En cuanto a la personalidad de los docentes y a su relación con ellos, los alumnos sugirieron que sus profesores deberían transmitirles menor ansiedad y temor siendo más gentiles, comprensivos y amigables. Además, ellos añaden que deberían también confrontarse con sus alumnos, prestar atención a sus necesidades y ayudar a todos los estudiantes, especialmente a los que tienen más dificultades. De este modo, ellos participarían más activamente en las clases sin miedo a ser criticados o juzgados.

Otros estudiantes sugirieron también que ellos tendrían que darles más tiempo para reflexionar y responder a sus preguntas y que si cometen errores de gramática o de pronunciación no deberían corregirlos enseguida e insistir sobre los mismos enfadándose o simplemente mirándolos mal, sino deberían explicarles los errores para permitirles reflexionar

sobre los mismos y evitar equivocarse otra vez.

En cuanto a las actividades que los docentes proponen durante la DaD, los alumnos sugieren organizar unas clases más interactivas con la ayuda de materiales multimediales en línea con sus intereses y favorecer una mejor comprensión de los temas tratados con presentaciones Power Point o documentos Word que incluyen esquemas y explicaciones útiles también para mantener la atención, especialmente cuando ocurren problemas de conexión y de audio durante la clases virtuales.

Algunos estudiantes sugirieron también a sus docentes proponer más actividades de producción oral para practicar la lengua y sentirse más libres y seguros de sí mismos cuando quieren expresar sus pensamientos. Ellos añadieron también que preferirían participar en clase y dialogar de manera espontánea tratando temas actuales u otros temas tomados de videos, películas y canciones modernas, pero siempre guiados por sus docentes. A este respecto, cabe destacar que solo un estudiante sugirió hablar menos del Covid.

En fin, otros estudiantes expresaron también el deseo de hacer más ejercicios y simulaciones antes de una prueba oral o escrita, de programarlas con sus docentes y hacer más pruebas orales en grupos o individuales con la ayuda de presentaciones PowerPoint.

#### *3.5.5.8. Pregunta número 50*

La última pregunta del cuestionario pide a los estudiantes que reflexionen sobre las clases presenciales de lengua extranjera para indicar cómo los docentes podrían ayudar a sus alumnos a enfrentar aquellas clases con más serenidad.

A esta pregunta respondieron 108 estudiantes y la mayoría de ellos indicó en sus respuestas las mismas sugerencias que dieron para las clases virtuales. Entre las sugerencias propuestas precedentemente, en el contexto de las clases presenciales recurren más frecuentemente aquellas relativas a la personalidad de los docentes y a la relación que tienen con ellos. Ellos subrayaron, por lo tanto, que los docentes deberían ayudar a sus alumnos siendo más empáticos y dándoles consejos para mejorar y evitar los errores. Algunos estudiantes añadieron también que los docentes tendrían que ser más alegres, positivos y transmitir su pasión por la lengua extranjera que enseñan.

Además, los estudiantes añadieron que sus docentes deberían invitarlos a reflexionar sobre el tema de la importancia de los errores durante el proceso de aprendizaje y evitar

corregir delante de toda la clase los pequeños errores gramaticales que cometen o subrayar la gravedad de los mismos. Ellos deberían sentirse libres de expresarse sin temor a ser evaluados constantemente, por lo tanto, sugieren también a sus docentes dejarles más tiempo para responder a sus preguntas y ayudarles a superar sus dificultades en la lengua de estudio.

En cuanto a las actividades que suelen proponer los docentes en el aula, los alumnos proponen también más ejercicios de comprensión oral. A este respecto, cabe subrayar que un estudiante expresa el deseo de que sus docentes de lenguas comuniquen siempre con sus alumnos en lengua extranjera.

Otros estudiantes sugirieron también proponer clases más interesantes y motivantes introduciendo temas actuales para permitir una mayor participación o utilizando instrumentos tecnológicos y varios materiales multimediales.

### *3.6. Análisis de los datos de la entrevista*

En esta sección se analizarán los datos recogidos gracias a las entrevistas efectuadas a tres docentes de lenguas extranjeras. Tras haber analizado las primeras dos preguntas sobre las informaciones generales de los docentes entrevistados en el apartado 3.2., se propone a continuación el análisis de las otras preguntas que componen la estructura de la entrevista.

En primer lugar se analizarán las preguntas relativas a la ansiedad lingüística en general, en segundo lugar aquellas sobre las estrategias y los instrumentos didácticos utilizados por los docentes durante la didáctica presencial y a distancia para reducir la ansiedad comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a una evaluación negativa y, en último lugar, se analizarán las preguntas sobre el rol del docente.

#### *3.6.1. La ansiedad lingüística en general*

En este apartado, la entrevista quiere investigar sobre el fenómeno de la ansiedad lingüística en general y se compone de dos preguntas: la primera relativa a la influencia que tiene este estado emocional sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y la segunda relativa al contexto virtual de la Didáctica a Distancia.

### 3.6.1.1. Pregunta número 3

3. La ansiedad lingüística es un fenómeno complejo que afecta el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Según su experiencia como docente de lenguas, cómo influye la ansiedad en el aprendizaje de una lengua? ¿Por qué?

Esta pregunta requiere que los docentes entrevistados reflexionen sobre su experiencia como docentes de lenguas para dar su opinión sobre la influencia de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Todos los docentes afirmaron que la ansiedad afecta negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera. Más precisamente, explicaron que la ansiedad bloquea la posibilidad de los estudiantes de acceder a sus conocimientos y, por lo tanto, les impide expresarse y demostrar sus competencias. Además, el tercer docente declaró también que la ansiedad aumenta el miedo a cometer errores durante el aprendizaje y el miedo a una evaluación negativa por parte de los compañeros y del docente.

### 3.6.1.2. Pregunta número 4

4. ¿Según su opinión, la Didáctica a Distancia reduce o aumenta la ansiedad lingüística de sus alumnos?

Esta pregunta quiere investigar sobre la relación entre la Didáctica a Distancia y la ansiedad lingüística pidiendo a los docentes que contesten si la DaD reduce o aumenta este tipo de ansiedad.

Todos los tres docentes afirmaron que la DaD reduce este tipo de ansiedad gracias a la distancia y al ambiente familiar en el que están los estudiantes; ellos piensan que el ordenador funciona como una barrera detrás de la cual los estudiantes se sienten protegidos y no se sienten observados porque están en su casa y tienen también la posibilidad de apagar la cámara.

Pero, según la opinión del primer docente, esto ocurre solo en algunos casos. En efecto, él notó que durante la DaD algunos estudiantes se sienten más tranquilos y cómodos con respecto a otros y piensa que esto depende probablemente de la personalidad de sus

alumnos.

El segundo docente, en cambio, afirmó estar convencido de que el nivel de ansiedad lingüística disminuye también porque durante las pruebas escritas los alumnos pueden copiar más fácilmente.

### *3.6.2. Estrategias e instrumentos didácticos utilizados para reducir la ansiedad comunicativa*

En esta sección, se analizarán los resultados de las cuatro preguntas dedicadas a las estrategias e instrumentos didácticos utilizados por los docentes en aula y durante las clases virtuales para reducir la ansiedad comunicativa. Las primeras dos preguntas (5 y 6) hacen referencia al contexto presencial, mientras que las últimas dos al contexto virtual (7 y 8).

#### *3.6.2.1. Pregunta número 5*

5. Una estrategia útil para reducir la ansiedad comunicativa hace referencia a la actitud de los docentes. ¿Cómo se relacionaba con sus alumnos para hacerlos sentir más cómodos en clase?

Esta pregunta quiere que los docentes entrevistados reflexionen sobre la relación que tienen con sus alumnos y sobre la importancia de esta relación como estrategia útil para reducir la ansiedad comunicativa. Más precisamente, los docentes tuvieron que responder como actuaban para hacer que sus alumnos se sintieran cómodos en clase.

A este respecto, todos los docentes explicaron que intentaban demostrarse siempre disponibles, pacientes y comprensivos con sus alumnos. Además, el primer docente añadió también que prestaba particular atención a no corregir todos los errores que cometían los estudiantes cuando hablaban en lengua extranjera para animarlos a expresarse libremente, mientras que los otros dos docentes subrayaron la importancia de crear una relación basada en la colaboración entre docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje.

#### *3.6.2.2. Pregunta número 6*

6. ¿Empleaba otras estrategias o instrumentos didácticos para animar a sus alumnos a participar durante las clases y hablar en lengua extranjera? En caso afirmativo, ¿cuáles son?

En esta pregunta los estudiantes tuvieron que indicar las estrategias o instrumentos didácticos que utilizaban en clase para animar a sus alumnos a participar y hablar en lengua extranjera.

Todos los tres docentes explicaron que solían proponerles actividades en grupos o en parejas porque están convencidos de que la ansiedad disminuye cuando los estudiantes hablan con sus compañeros. Además, ellos afirmaron que intentaban motivarlos con recursos multimediales como por ejemplo vídeos y canciones que les permiten acercarse también a sus intereses y que cuando tienen dificultad a responder oralmente a una pregunta o simplemente a expresarse en lengua extranjera intentan ayudarlos proponiendo sinónimos, reformulando la pregunta con otras palabras o pidiendo la ayuda de los compañeros.

### *3.6.2.3. Pregunta número 7*

7. ¿Con la Didáctica a Distancia, su relación con los alumnos ha cambiado? ¿Piensa que la distancia incide en esta relación y en la consiguiente participación de los estudiantes durante las clases?

Con esta pregunta se quiere investigar si la DaD ha cambiado la relación que los docentes tenían con sus alumnos y si ha afectado la participación de los mismos durante las clases virtuales.

Todos los tres docentes consideran la Didáctica a Distancia como una metodología indispensable en este periodo, pero frustrante no solo por los docentes, sino también por los estudiantes porque implica el uso de plataformas digitales y en general de la tecnología. Además, explicaron que la distancia limita las relaciones provocando una reducción del nivel de atención y de participación de los estudiantes.

A este respecto, el segundo docente afirmó que sus alumnos tienden a participar menos porque están desmotivados, pero subrayó también que esto no se puede generalizar porque para algunos estudiantes ocurre lo contrario.

El tercer docente, por su parte, explicó que la relación que tenía con sus alumnos se ha vuelto casi unilateral debido a la escasa participación y declaró también que notó la pérdida de inmediatez y espontaneidad de los diálogos entre ellos.

#### 3.6.2.4. Pregunta número 8

8. ¿Cuáles estrategias e instrumentos didácticos emplea para superar los límites impuestos por la distancia y reducir la ansiedad comunicativa?

En esta pregunta los docentes tuvieron que indicar las estrategias y los instrumentos didácticos que utilizan durante la DaD para reducir la ansiedad comunicativa.

El primer docente explicó que intenta crear un clima de aprendizaje sereno donde los estudiantes no se sienten presionados, sino motivados a aprender y a colaborar entre ellos. Para conseguir este objetivo, el primer docente propone actividades en grupos, especialmente sobre el léxico, donde el docente guía las conversaciones preguntando a sus alumnos el significado de algunas palabras y ellos, divididos en dos grupos responden a las preguntas para ganar puntos. A este respecto, este docente subrayó que a pesar de los posibles problemas técnicos que pueden surgir (ej. escasa conexión a internet, ruidos, interferencias etc.), estos tipos de actividades les gustan muchísimo a sus alumnos.

El segundo docente afirmó que, durante las clases virtuales, intenta utilizar las mismas estrategias que utilizaba en clase y que suele animarlos a comunicar en lengua extranjera con actividades que prevén unas presentaciones sobre temas que ellos tienen que preparar y estudiar precedentemente por sí solos. Además, explicó que la tecnología desde este punto de vista ayuda a sus alumnos porque les permite utilizar recursos multimediales para realizar sus presentaciones como por ejemplo vídeos, audios, imágenes dentro de presentaciones PowerPoint.

El tercer docente declaró que para reducir la ansiedad comunicativa intenta motivar a sus alumnos reflexionando con ellos sobre temas actuales. A este respecto, explicó que recientemente ha tenido una conversación con ellos sobre la situación actual que están viviendo. De este modo, los estudiantes han podido practicar la lengua y expresar sus pensamientos de manera espontánea y él ha podido demostrarse comprensivo y disponible para ayudarles durante el proceso de aprendizaje.

### *3.6.3. Estrategias e instrumentos didácticos utilizados para reducir la ansiedad ante los exámenes*

En esta sección, se analizarán los resultados de las cuatro preguntas dedicadas a las estrategias e instrumentos didácticos utilizados por los docentes en presencia y a distancia para reducir la ansiedad ante los exámenes. Las preguntas número 9 y 10 hacen referencia al contexto presencial, mientras que las preguntas número 11 y 12 al contexto virtual.

#### *3.6.3.1. Pregunta número 9*

9. Una de las estrategias didácticas utilizadas para reducir la ansiedad ante los exámenes es reflexionar con los docentes sobre la importancia de cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿En clase, alguna vez ha afrontado este tema con sus alumnos? En caso afirmativo, ¿cómo lo ha afrontado?

Esta pregunta pide a los docentes que contesten si alguna vez han reflexionado sobre el tema de la importancia de los errores con sus alumnos y cómo han afrontado este tema con ellos.

El primer docente contestó positivamente, pero admitió haber afrontado este tema solo individualmente con algunos alumnos guiándolos a la reflexión sobre sus errores y subrayando la utilidad de los mismos para aprender y mejorar.

El segundo y el tercer docente afirmaron haber tratado explícitamente este tema con toda la clase explicando que todos pueden equivocarse, incluso los profesores y que es mejor cometer errores en lugar de estar callados y aceptarlos para aprender. Además, declararon que después de un examen escrito, suelen corregirlo con sus alumnos, explicar los errores más comunes y las reglas más importantes.

#### *3.6.3.2. Pregunta número 10*

10. ¿Utilizaba otras estrategias o instrumentos didácticos para reducir este tipo de ansiedad en clase?

Esta pregunta pide a los docentes que indiquen otras estrategias o instrumentos didácticos que

utilizaban en clase para reducir la ansiedad ante los exámenes.

A este respecto, todos los tres docentes explicaron que durante las pruebas orales intentaban tranquilizar a sus alumnos diciéndoles que no debían tener miedo a equivocarse porque lo importante era hablar y que tenían todo el tiempo que necesitaban para expresarse. Ellos evitaban, por lo tanto, corregir constantemente a sus alumnos y preferían ayudarlos con algunas sugerencias para orientarlos hacia la autocorrección de los errores y felicitarlos cuando se autocorregían. Además, durante estos tipos de pruebas les daban la posibilidad de utilizar cualquier tipo de material didáctico de soporte como pueden ser por ejemplo unas presentaciones PowerPoint con imágenes y palabras claves.

En cuanto a las pruebas escritas, los tres docentes para reducir este tipo de ansiedad explicaban en detalle la estructura de las mismas antes de empezarlas para aclarar cualquier duda y diciendo a los estudiantes que si tienen alguna duda no deben tener miedo a preguntar.

#### *3.6.3.3. Pregunta número 11*

11. ¿La Didáctica a Distancia le facilita la gestión de este tipo de ansiedad entre sus alumnos? ¿Por qué?

En esta pregunta los docentes tuvieron que responder si, durante la Didáctica a Distancia, tienen menos dificultades para gestionar la ansiedad que sus alumnos experimentan ante los exámenes.

Todos los tres docentes respondieron negativamente y explicaron que la distancia limita las relaciones y, por lo tanto, les resulta más difícil comprender cuando los alumnos se sienten en dificultad. A pesar de esto, están convencidos de que, por un lado, los alumnos se sienten más tranquilos porque pueden encontrar informaciones en internet y copiar durante las pruebas escritas y, por otro lado, están más preocupados por el tiempo que tienen a disposición, por las dificultades que tienen a la hora de escribir con el ordenador, revisar lo que han escrito y cargar las pruebas en las plataformas digitales.

#### *3.6.3.4. Pregunta número 12*

12. ¿Durante las clases virtuales, utiliza otras estrategias o instrumentos didácticos para reducir la ansiedad ante los exámenes de sus alumnos?

En esta pregunta los docentes tuvieron que indicar si utilizan otras estrategias o instrumentos didácticos para reducir la ansiedad ante los exámenes durante la DaD.

Todos los tres docentes explicaron que emplean las mismas estrategias didácticas que utilizaban durante las clases en presencia y que además de estas, intentan también tranquilizar los alumnos desde el punto de vista tecnológico dándoles la posibilidad de enviar las pruebas escritas con correo electrónico si tienen dificultades técnicas y dándoles más tiempo para expresarse durante las pruebas orales. En estas últimas, permiten también el uso de materiales multimediales como hacían durante las clases presenciales.

#### *3.6.4. Estrategias e instrumentos didácticos utilizados para reducir el miedo a una evaluación negativa*

En esta sección, se presentan los resultados de las dos preguntas dedicadas a las estrategias e instrumentos didácticos utilizados por los docentes durante la didáctica presencial y a distancia para reducir el miedo a una evaluación negativa. La pregunta número 13 se refiere al contexto presencial, mientras que la pregunta número 14 al contexto virtual.

##### *3.6.4.1. Pregunta número 13*

13. Una estrategia útil para reducir el miedo a una evaluación negativa por parte de los docentes y de los compañeros de clase es crear un clima positivo, relajado y sin competición. ¿En clase, cómo propiciaba este clima de aprendizaje?
--

Esta pregunta quiere investigar sobre las estrategias que adoptaban los docentes para crear un clima positivo en clase y, por lo tanto, para reducir el miedo que experimentaban sus alumnos a una evaluación negativa de los docentes y de los compañeros.

Todos los tres docentes explicaron que para gestionar de la mejor manera el clima de aprendizaje intentaban crear una relación de confianza, empatía, coherencia, sinceridad, respeto y espontaneidad con sus alumnos. En efecto, para ellos es importante tanto el aspecto formativo como el aspecto educativo de la didáctica y explicaron que esta relación depende no solo de su actitud, sino también del clima de colaboración que debe crearse con sus alumnos y entre los mismos estudiantes.

#### 3.6.4.2. Pregunta número 14

14. ¿Durante la DaD, cuáles estrategias e instrumentos didácticos utiliza para crear un ambiente de aprendizaje positivo y promover la colaboración entre estudiantes y entre docente y aprendiz?

En esta pregunta se requiere a los docentes que indiquen las estrategias y los instrumentos didácticos que adoptan durante la DaD para crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Todos los tres docentes explicaron que durante la DaD resulta más difícil gestionar el ambiente de aprendizaje a causa de la distancia y de los varios problemas técnicos que pueden ocurrir. Sin embargo, ellos intentan lo mismo realizar actividades en grupos y utilizar materiales didácticos multimediales para motivar a los estudiantes a participar en clase.

En cuanto a las actividades colectivas prefieren asignar proyectos o búsquedas dándoles tiempo para organizarse en parejas o en pequeños grupos y luego presentar su trabajo durante las clases virtuales.

Además, el tercer docente afirmó que durante una de las primeras clases virtuales intentó reflexionar con sus alumnos sobre la importancia de mantener el mismo clima positivo de aprendizaje que habían creado en clase para poder mejorar y aprender también de sus compañeros.

#### 3.6.5. El rol del docente

Esta sección, se compone de tres preguntas de las cuales las primeras dos (15 y 16) quieren investigar sobre lo que piensan los docentes entrevistados sobre la función de la figura docente en la reducción de la ansiedad lingüística, mientras que la última pregunta (17) quiere dar espacio a las últimas reflexiones de los docentes.

##### 3.6.5.1. Pregunta número 15

15. ¿Alguna vez ha tratado explícitamente el tema de la ansiedad con sus alumnos?

En esta pregunta se pide a los docentes que contesten si alguna vez han reflexionado con sus

alumnos sobre el tema de la ansiedad.

El primer docente y el tercero fueron los únicos que admitieron no haber tratado este tema con toda la clase, sino sólo individualmente con algunos estudiantes, mientras que el segundo docente respondió lo contrario explicando que lo trató con la ayuda del docente nativo de lengua española porque notó que con este profesor sus alumnos sentían menor ansiedad, especialmente cuando tenían que comunicar en la lengua de estudio.

#### *3.6.5.2. Pregunta número 16*

16. ¿Piensa que el rol del docente es fundamental para reducir la ansiedad lingüística entre sus alumnos?
---

En esta pregunta los docentes tuvieron que expresar su opinión sobre la importancia del rol del docente en la reducción de la ansiedad lingüística de los alumnos.

Todos los tres docentes afirmaron que están conscientes que su rol es fundamental en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en la disminución de este tipo de ansiedad. Esto porque piensan que aprender una lengua requiere un esfuerzo no solo por parte de los estudiantes, sino también por parte de los docentes que deben promover un ambiente de aprendizaje positivo y, al mismo tiempo, crear y seleccionar materiales, instrumentos y actividades didácticas en función de las necesidades de sus alumnos.

#### *3.6.5.3. Pregunta número 17*

17. ¿Quiere añadir algo sobre este tema?
--

Gracias a esta última pregunta los docentes pudieron añadir algo sobre lo que piensan del tema de la ansiedad lingüística.

A este respecto, todos afirmaron que, según su opinión, es un estado emocional muy común entre los estudiantes que, por algunos aspectos, no es fácilmente reconocible porque produce comportamientos que podrían ser malentendidos. Además, añadieron que esta entrevista les ha servido mucho para reflexionar sobre este tema y sobre su método de enseñanza.

### *3.7. Presentación de los resultados*

En esta parte del trabajo se presentarán los resultados obtenidos gracias a los dos instrumentos utilizados para llevar a cabo esta investigación.

En las primeras dos secciones (3.7.1. y 3.7.2.) se presentarán los datos recogidos con el cuestionario reflexionando en primer lugar sobre el nivel de ansiedad de los estudiantes durante la didáctica tradicional y en segundo lugar sobre la ansiedad que los estudiantes experimentan durante la Didáctica a Distancia para individuar las situaciones que crean mayor ansiedad en los dos contextos.

En la última sección (3.7.3.), se unirán los resultados del cuestionario y de las entrevistas para determinar las estrategias y los instrumentos didácticos útiles para reducir la ansiedad lingüística durante las clases presenciales y virtuales.

#### *3.7.1. Experimentación de la ansiedad durante la didáctica tradicional*

Los resultados del análisis sobre la ansiedad lingüística de los participantes durante la didáctica presencial revelan que ellos experimentaban todos los tres tipos de ansiedad sugeridos por Horwitz et. al (1986), es decir, la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a una evaluación negativa.

En cuanto a la aprensión comunicativa, los datos demuestran que la mayoría de los estudiantes se sentía más preocupado por participar en las clases de lenguas extranjeras con respecto a las otras clases presenciales y que esta preocupación derivaba principalmente de la actitud del docente y de la ansiedad lingüística que percibían. La situación que les provocaba mayor ansiedad en clase era hablar en lengua extranjera; ellos en aquella situación se sentían avergonzados, agitados y confusos porque tenían miedo a cometer errores, temían la reacción del profesor y de los compañeros o simplemente por su carácter introvertido. En clase, por lo tanto, ellos preferían hablar solo cuando el docente se lo pedía, pero a pesar de eso solo pocos estudiantes preferían evitar hablar en clase. Esto probablemente porque como sostienen muchos de ellos, la interacción con los docentes y los compañeros es un factor importante que hay que tener en cuenta al aprender una lengua extranjera. Algunos de ellos preferían también participar en clase voluntariamente pero cuando había un clima sereno y tranquilo, así que no tenían razón de preocuparse por lo que pensaban los demás.

Para compensar esta situación, los datos sugieren que ellos se sentían más tranquilos y cómodos en clase cuando hablaban en lengua extranjera presentando un tema estudiado y preparado precedentemente y también cuando lo hacían en pequeños grupos o en parejas y cuando utilizaban soportes tecnológicos o mapas conceptuales para presentar algo frente a toda la clase. Además, ellos preferían hablar con el docente curricular que con los profesores nativos de la lengua de estudio, pero cuando no comprendían lo que decían los docentes en clase, la mayoría de ellos prefería más pedir ayuda al compañero de banco que a sus docentes. Por lo tanto, en aquella situación el nivel de ansiedad disminuía tanto que solo pocos estudiantes afirmaron sentirse agitados y en pánico o intentar distraerse de alguna manera, sino preferían por el contrario intentar buscar informaciones en internet, en los libros, en los diccionarios o, como mencionado anteriormente, pedir ayuda a sus compañeros.

En cuanto a la ansiedad que los estudiantes experimentaban en clase ante los exámenes, los resultados demuestran que la mayoría de ellos sentía latir fuerte el corazón, empezaba a temblar, a agitarse, a sentir ansiedad; en algunos casos se revelan también problemas de memoria, náusea fuerte, alteración respiratoria, dolor de cabeza y manos frías. Otros estudiantes declararon estar concentrados, pero solo la minoría afirmó sentirse segura, bien preparada y relajada.

Más precisamente, ellos sentían mayor ansiedad durante los exámenes orales e individuales, mientras que preferían aquellos escritos y colectivos. Esto porque durante las pruebas escritas se sentían más concentrados, podían expresarse mejor porque revisaban lo que escribían y no se preocupaban de ser juzgados o criticados por sus compañeros, mientras que durante las pruebas colectivas percibían menor ansiedad porque podían contar con la ayuda de sus compañeros durante las mismas.

Los resultados recogidos demuestran que el nivel de ansiedad de los estudiantes ante los exámenes era tan alto que les hacía pensar en no ir a la escuela a causa de un examen. Sus mayores preocupaciones eran sacar malas notas y fracasar, mientras que solo algunos de ellos afirmaron tener miedo también a decepcionar a sus padres y estar más preocupado por la reacción de sus docentes que de sus compañeros de clase. Además, otros temían también no estar suficientemente preparados, no ser capaz de expresarse bien en lengua extranjera, no comprender lo que los profesores les pedían y no tener el tiempo suficiente para terminar las pruebas.

Todo esto se ve confirmado por otros datos que demuestran que la mayoría de los

estudiantes aunque estaba muy preparada ante un examen experimentaba igualmente ansiedad. Esto porque ellos están conscientes de que la ansiedad no puede ser eliminada completamente y que les podría provocar pérdidas de memoria y, por consiguiente, aumentar la posibilidad de cometer errores y de fracasar.

En cuanto a los resultados sobre el miedo a ser evaluados negativamente por sus compañeros y docentes durante una clase presencial, los resultados demuestran que cuando el docente hacía una pregunta en clase la mayoría de los estudiantes permanecía callado o se armaba de coraje y levantaba la mano para responder, mientras que solo algunos de ellos levantaban la mano por primero o no estaban interesados en participar.

La situación que les creaba mayor ansiedad era cuando cometían errores en clase; en aquella situación sus preocupaciones derivaban de la insatisfacción personal, de la reacción del docente y de la pérdida de autoestima. Además, según los datos recogidos la mayoría de ellos estaba más preocupada por la reacción del docente que por la de los compañeros. Esto se ve confirmado por los pensamientos de los estudiantes que se concentraban más en la corrección de los errores hecha por los docentes y menos en el miedo a ser ridiculizados por sus compañeros. En efecto, los estudiantes no se sentían en competición con sus compañeros porque reconocen sus dificultades y habilidades lingüísticas y piensan que es importante dar el propio máximo y estudiar para sí mismos sin preocuparse por lo que hacen o piensan los demás.

### *3.7.2. Experimentación de la ansiedad durante la Didáctica a Distancia*

Los resultados del análisis sobre la ansiedad lingüística de los participantes durante la Didáctica a Distancia demuestran que también en este contexto los estudiantes experimentan aprensión comunicativa, ansiedad ante los exámenes y miedo a ser evaluados negativamente, pero en medida diferente.

Con respecto a la aprensión comunicativa los datos sugieren que la mayoría de los estudiantes está menos preocupada que antes por participar en las clases de lenguas extranjeras porque asisten a las clases desde su casa y no tienen un contacto directo con sus profesores y compañeros, por lo tanto, se sienten menos observados y presionados por ellos, así como más seguros y tranquilos. Hay también un alto porcentaje de estudiantes que afirmaron estar preocupados por participar en estas clases como antes porque están

conscientes de sus dificultades lingüísticas y comunicativas y, por eso se sienten inseguros, tienen miedo a cometer errores y a una posible evaluación negativa de los demás.

La situación que les hace percibir mayor ansiedad es hablar en lengua extranjera; en efecto, la mayoría de ellos percibe las mismas sensaciones que sentía en clase y, por lo tanto, se sienten agitada, confusa y avergonzada porque tiene miedo a cometer errores y teme la reacción del profesor y de los compañeros. Además, estos estudiantes piensan haber perdido algunas de las habilidades lingüísticas que tenían antes y no se sienten comprendidos por los profesores. A este respecto, los datos demuestran también que el distanciamiento físico influye negativamente en la relación que tienen con sus docentes y compañeros y, por consiguiente, en la participación de los estudiantes durante las clases virtuales. Esto porque la DaD limita el diálogo y la colaboración entre ellos y, al mismo tiempo, crea un clima de tensión que antes no había y que les hace sentir solos, estresados, menos concentrados y desmotivados. Por contra, la minoría no se ve afectada por la distancia porque le permite concentrarse más y hablar con más seguridad sin sentirse presionada, observada, evaluada e interrumpida por los otros compañeros. A pesar de la distancia, cuando los estudiantes no comprenden lo que dice el docente de lengua durante las clases virtuales, actúan como hacían en clase y por lo tanto, en un primer momento piden ayuda a los otros compañeros o buscan informaciones en internet o en sus libros y en un segundo momento piden ayuda a los docentes.

En cuanto a los resultados obtenidos analizando la ansiedad que experimentan los estudiantes frente a los exámenes durante la DaD, se observa que las sensaciones que sentían en clase la mayoría de ellos en aquellas situaciones no han cambiado. No obstante estos resultados, la minoría de los participantes afirmó lo contrario explicando sentirse más tranquilos y seguros de sí mismos porque están en su casa y, por consiguiente, se sienten menos observados y no tienen distracciones.

Los resultados demuestran también que la mayoría de los participantes continúan a percibir más ansiedad por las pruebas orales e individuales, aunque algunos de ellos que antes preferían dar exámenes escritos ahora prefieren los orales porque pueden utilizar recursos multimediales para realizarlos y porque durante las pruebas escritas a distancia sus profesores les dan menos tiempo para terminarlas para evitar el intercambio de informaciones entre ellos y que copien de internet.

Desde los datos recogidos, se desprende también que ellos tienen las mismas

preocupaciones antes de un examen y que continúan a percibir ansiedad también si están preparados. Pero, el nivel de ansiedad que experimentan no es tan alto como para pensar en no asistir a unas clases virtuales a causa de un examen.

Sin embargo, cabe destacar que casi la mitad de los participantes afirmó que la DaD les ayuda a afrontar los exámenes con más serenidad porque se sienten más relajados y seguros, no tienen distracciones, no tienen que preocuparse por lo que piensan los demás y saben que pueden contar en los apuntes, en los libros y en las informaciones que encuentran en internet, mientras que la otra mitad de ellos piensa lo contrario porque tiene menos tiempo para terminar las pruebas escritas y por las fallas técnicas que derivan del uso de la tecnología.

En cuanto al miedo a una evaluación negativa por parte de los compañeros y los docentes, los resultados demuestran que la mayoría de los participantes adopta el mismo comportamiento que tenía en clase cuando su docente pregunta algo durante las clases virtuales, pero algunos de ellos explicaron que durante estas clases participan menos porque se sienten menos motivados e interesados, preocupados por los problemas de conexión a internet que pueden ocurrir y más solos y avergonzados a causa de la distancia.

Los datos recogidos demuestran también que ellos tienen miedo a una evaluación negativa de los demás sobre todo cuando cometen errores durante las clases virtuales. En aquella situación ellos, por lo tanto, no están preocupados solo por sus sentimientos, sino también por lo que piensan de ellos los demás. A este respecto, los datos indican que la DaD no les ayuda a superar este miedo porque limita el contacto directo y, por consiguiente, no les permite confrontarse con sus compañeros y docentes como hacían en clase. A pesar de esto, ellos se preocupan más por la reacción de sus docentes que por la de sus compañeros tanto que como afirmaron en las preguntas relativas a las clases presenciales, no se sienten en competición con ellos y, los que sentían esta competición ahora durante la DaD la sienten menos porque no tienen un contacto directo con sus compañeros y porque el clima durante las clases virtuales es diferente y caracterizado por la disminución del nivel de atención y de participación de los estudiantes que están menos preocupados por lo que piensan los otros y más por no cometer errores, sacar buenas notas y, por lo tanto, por no fracasar.

### *3.7.3. Estrategias e instrumentos didácticos útiles para reducir la ansiedad lingüística*

La mayoría de los estudiantes está consciente de que sus docentes tienen un rol importante en el proceso de aprendizaje de una lengua y que pueden reducir su nivel de ansiedad lingüística. Esto se ve confirmado también por los docentes entrevistados que piensan tener una función fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera porque tienen la función de promover un ambiente de aprendizaje positivo y, al mismo tiempo, de crear y seleccionar materiales, instrumentos y actividades didácticas adecuadas a las necesidades de sus alumnos.

Una de las estrategias didácticas que los estudiantes y los docentes que participaron en la investigación consideran útil para reducir el nivel de ansiedad lingüística es abordar este tema en clase. De este modo, los estudiantes podrían encontrar una solución a la misma compartiendo sus experiencias personales con las de los docentes y de los otros compañeros y realizar que la ansiedad lingüística es un fenómeno muy común entre los estudiantes de lenguas extranjeras y los profesores podrían comprender las causas de las preocupaciones de sus alumnos y demostrarse disponibles y comprensivos hacia ellos dándoles consejos útiles para gestionar este tipo de ansiedad de la mejor manera.

Otra estrategia que ellos consideran muy útil para reducir este tipo de ansiedad hace referencia a la importancia de cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera. A este respecto, los datos del cuestionario demuestran que solo pocos estudiantes trataron este tema directamente con sus profesores y que los que lo hicieron, fueron ayudados por ellos con consejos sobre cómo evitarlos.

Los datos recogidos gracias a las entrevistas indican que algunos docentes trataron este tema individualmente, mientras que otros lo trataron con toda la clase. Estos datos revelan también que los docentes entrevistados utilizan otras estrategias para reducir el miedo que tienen sus alumnos a cometer errores. Estas estrategias son reflexionar con los alumnos sobre la utilidad de cometer errores para aprender y mejorar, tranquilizarlos diciéndoles que todos pueden equivocarse y que es mejor cometer errores en lugar de estar callados. Además, ellos emplean otras estrategias en relación al tipo de prueba por la que los estudiantes tienen miedo a cometer errores afirmando que, si se trata de una prueba escrita, explican en detalle la estructura de la misma antes de empezarla para aclarar cualquier duda y animan a sus alumnos para que no tengan miedo a preguntar lo que no comprenden, mientras que si se trata de una prueba oral, los tranquilizan dándoles todo el tiempo que necesitan para expresarse, la

posibilidad de presentar un tema preparado y estudiado precedentemente por sí solos y utilizar cualquier tipo de material didáctico de soporte, evitando corregirlos constantemente, ayudándolos con algunas sugerencias para orientarlos hacia la autocorrección de los errores y felicitándolos cuando se autocorrijen.

Estas estrategias intentan utilizarlas también durante la DaD, pero admiten que la gestión resulta más difícil. Sin embargo, además de utilizar las estrategias mencionadas anteriormente explican que durante las pruebas a distancia tranquilizan los alumnos también desde el punto de vista tecnológico dándoles la posibilidad de enviar las pruebas escritas con correo electrónico y dándoles más tiempo para expresarse durante las pruebas orales.

Otras estrategias sugeridas por los estudiantes y los docentes hacen referencia a la actitud de los docentes, a la relación que tienen con sus alumnos y a las actividades que los profesores proponen durante las clases.

En cuanto a la actitud de los docentes, los estudiantes sugieren a sus profesores ser más comprensivos, empáticos, pacientes, alegres y positivos, para transmitirles menor ansiedad, así como disponibles a ayudarles y a darles consejos para mejorar y evitar cometer errores. A este respecto, cabe destacar que también los docentes entrevistados subrayaron la importancia de su actitud y de su relación con sus alumnos afirmando actuar como sugieren los estudiantes en los cuestionarios porque de este modo fortalecen la relación que tienen con sus alumnos favoreciendo también la colaboración entre ellos y el aprendizaje. Los estudiantes proponen a sus docentes utilizar esta estrategia también durante la DaD, esto porque como explican los docentes entrevistados su relación ha cambiado y se ha vuelto casi unilateral porque los estudiantes se sienten desmotivados y están menos interesados en participar.

En cuanto a las actividades propuestas durante las clases presenciales y virtuales, los estudiantes sugieren a sus docentes tratar temas en línea con sus intereses o temas actuales que les pueden motivar a participar y hablar en lengua extranjera expresándose de manera espontánea, sin experimentar ansiedad. Además, les sugieren también utilizar varios instrumentos didácticos multimediales que incluyen por ejemplo vídeos, canciones modernas y fragmentos de películas. Estas estrategias didácticas se ven confirmadas por los docentes entrevistados que intentan emplearlas también durante la DaD reflexionando por ejemplo con sus alumnos sobre la situación actual que están viviendo o utilizando algunos recursos multimediales para motivarlos.

En definitiva, los datos de las entrevistas revelan también que los docentes suelen proponer actividades en grupos o en parejas porque están convencidos de que la ansiedad disminuye cuando los estudiantes hablan con sus compañeros, y que a pesar de las dificultades que impone la distancia intentan realizar estas actividades también durante las clases virtuales, asignándoles proyectos que hay que realizar en parejas o en pequeños grupos organizándose de manera virtual y que después serán presentados durante las clases síncronas.

Todas estas estrategias contribuyen a reducir la ansiedad lingüística promoviendo un clima de aprendizaje positivo, relajado y colaborativo. A este respecto, la última estrategia propuesta y empleada por uno de los docentes entrevistados es reflexionar con los alumnos sobre la importancia de crear este clima positivo para poder mejorar y aprender juntos.

### *3.8. Discusión sobre los resultados*

Los resultados recogidos gracias a la presente investigación hacen referencia sólo a una pequeña parte de la población de los estudiantes y docentes italianos de secundaria, por lo tanto, no pueden ser generalizados. A pesar de esto, los datos se muestran interesantes y pueden servir de estímulo a los docentes para reflexionar sobre el tema de la ansiedad lingüística individuando no solo las causas que provocan este estado emocional en los estudiantes durante las clases presenciales y virtuales, sino también las estrategias y los instrumentos didácticos útiles para reducirlo.

Gracias a una de las primeras preguntas del cuestionario, se puede afirmar que la mayoría de los participantes antes de rellenar el cuestionario no conocía el fenómeno de la ansiedad lingüística. En este sentido, se podría intuir que ellos no enfrentaron este tema con sus docentes o probablemente, puesto que la mayoría de ellos está conscientes de la importancia de cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera, reflexionaron solo sobre algunos aspectos relacionados con este tipo de ansiedad.

Como se explica en el primer capítulo de este trabajo, la ansiedad lingüística es un estado emotivo muy frecuente entre los estudiantes de lenguas extranjeras y aunque este tema puede resultar difícil de tratar en clase, los estudiantes tienen la necesidad de ser apoyados por los docentes desde este punto de vista. Como afirman Foss y Reitzel (1991), una de las estrategias útiles a los docentes para reducir la ansiedad lingüística es enfrentar explícitamente este tema con los alumnos para que ellos se sientan comprendidos y que realicen que no son

los únicos a sentir este tipo de ansiedad. Esto se ve confirmado por los estudiantes que rellenaron el cuestionario y, por los docentes entrevistados que la consideran una oportunidad para confrontarse y reducir el nivel de ansiedad.

Otro dato que refuerza la idea de que estos estudiantes necesitan sentirse apoyados por sus docentes para disminuir este estado emotivo, es que casi la totalidad de ellos piensan que experimentar ansiedad lingüística obstaculiza su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y les hace sentir inseguros, agitados y temerosos de olvidarse de lo que saben, de cometer errores y de lo que piensan de ellos sus docentes y compañeros. Esto ha sido confirmado también por los docentes entrevistados que explicaron que, según su opinión, la ansiedad crea un bloqueo mental que no permite a los estudiantes acceder a sus conocimientos, a expresarse y a demostrar sus competencias.

Es evidente, por lo tanto, que el rol del docente en la reducción de la ansiedad lingüística es fundamental. A este respecto, cabe destacar que los estudiantes y los docentes están conscientes de esto y que estos últimos piensan que el proceso de aprendizaje de una lengua debe ser guiado por ellos que deben intervenir no solo individualmente para comprender las necesidades y las dificultades de cada alumno, sino también en el grupo clase para crear un clima sereno, tranquilo y de colaboración.

Para conseguir este objetivo los docentes deberían emplear las estrategias citadas en el apartado precedente (3.7.3) que hacen referencia a la actitud del docente, a la relación que tienen con sus alumnos y a las actividades que proponen, pero no solo durante las clases presenciales, sino también en aquellas virtuales porque, como explicaron los profesores entrevistados, durante la DaD el clima que había antes en clase ha cambiado. En efecto, el clima que perciben es de tensión y ansiedad causado no solo por las dificultades que derivan del aprendizaje de una lengua extranjera, sino también por esta metodología didáctica que limita la interacción entre docente y aprendiz y las relaciones entre compañeros e implica el uso de la tecnología. A este respecto, la mayoría de los estudiantes afirmaron que la distancia impuesta por la DaD influye negativamente en su relación con los docentes y los otros compañeros y que, por esta razón, se sienten solos, estresados, desmotivados y están conscientes de que para aprender una lengua extranjera es necesario y fundamental relacionarse con los demás.

A pesar de esto, en cuanto al nivel de ansiedad lingüística percibido por los estudiantes durante la DaD, los resultados demuestran que poco más de la mitad de ellos

piensa que esta metodología didáctica contribuye a reducir su nivel de ansiedad, mientras que poco menos de la mitad de los estudiantes sostiene lo contrario. Gracias a un análisis más detallado de los datos del cuestionario fue posible encontrar una explicación a estos resultados descubriendo que el nivel de ansiedad lingüística percibido durante la DaD disminuye a medida que el grado de los alumnos y, por lo tanto, la edad aumenta.

Otra explicación puede ser encontrada en las palabras de los profesores entrevistados que explicaron que según su experiencia, la DaD puede reducir la ansiedad lingüística sólo en algunos casos relacionados con la personalidad de los estudiantes, la distancia y el ambiente doméstico desde el cual asisten a las clases. Así que, por un lado algunos estudiantes podrían sentirse más tranquilos, cómodos y menos observados por los demás, mientras que por otro podrían sentirse ansiosos, agitados, incómodos y considerar la DaD como un límite para el aprendizaje de una lengua porque impide la interacción con sus docentes y compañeros y les hace sentir más solos y menos concentrados y motivados para aprender.

Además, comparando la ansiedad lingüística experimentada en clase con la misma experimentada a distancia, se deduce que la DaD reduce la ansiedad comunicativa a la hora de participar en las clases virtuales de lenguas porque los estudiantes asisten a las clases desde su casa, no tienen un contacto directo con sus profesores y compañeros e incluso saben que pueden apagar la cámara, pero el nivel de ansiedad permanece igual a la hora de hablar en lengua extranjera porque tienen miedo a cometer errores, a ser evaluados o criticados por los demás y están conscientes de que han perdido algunas de las habilidades lingüísticas que tenían antes.

Esto confirma la necesidad de reflexionar con los alumnos sobre la importancia de cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera, de proponerse a ellos como unos docentes positivos, disponibles y comprensivos y animarlos a comunicar en lengua de manera espontánea sin tener miedo a equivocarse.

Además, es importante que los estudiantes se sientan comprendidos y apoyados por sus docentes durante la DaD porque ellos mismos están conscientes de que la distancia disminuye la motivación y la concentración que tenían durante las clases presenciales y que tiene también efectos en el aprendizaje y en la participación limitando el diálogo y la colaboración entre ellos y entre los mismos alumnos.

A este respecto, cabe considerar que los estudiantes que completaron el cuestionario provienen principalmente del campo lingüístico y que, por lo tanto, han elegido esta escuela

principalmente para estudiar distintas lenguas extranjeras, así que sobre todo los estudiantes más grandes están conscientes de que para aprender una lengua es fundamental interactuar con sus docentes y compañeros. Además, no es una casualidad que entre los límites de la DaD señalados por los estudiantes junto a la tecnología aparece también la distancia.

Desde los datos recogidos se desprende también que las preocupaciones de los estudiantes frente a los exámenes no cambian durante la DaD y, por lo tanto, siguen preocupándose principalmente por sacar malas notas y fracasar. Esto se ve confirmado por los docentes entrevistados y por los mismos estudiantes que afirmaron concentrarse más en tomar buenas notas que estudiar para aprender algo nuevo porque piensan que sacar malas notas equivaldría al fracaso y a no poder conseguir sus objetivos.

Desde este punto de vista la DaD, por un lado, les ayuda a afrontar los exámenes con más serenidad porque les permite ser más concentrados, no ser distraídos por los otros compañeros y ayudarse con apuntes, libros e informaciones que encuentran en internet pero, por otro lado, no les ayuda porque tienen menor tiempo a disposición para terminar las pruebas escritas y porque el uso de la tecnología podría causar fallas técnicas y de conexión. A este respecto, se hace necesario tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen la misma situación familiar y que algunos de ellos podrían no tener un rincón apropiado para estudiar y asistir a las clases con tranquilidad o simplemente unos padres que puedan ayudarles cuando tienen por ejemplo unos problemas técnicos. Pero, a pesar de esto, la DaD no resulta totalmente debilitante para estos estudiantes que tienen que dar un examen de manera virtual tanto que la mayoría ellos nunca ha pensado en no participar en una clase virtual a causa de un examen.

En definitiva, comparando los resultados del contexto presencial con los del contexto virtual se desprende también que la DaD no ayuda a los estudiantes a superar el miedo a una evaluación negativa por los demás porque limita el contacto directo y no les permite compartir sus opiniones y confrontarse con sus docentes y compañeros. Además, los estudiantes se confirman temerosos más por la reacción de sus docentes que por la de sus compañeros con los cuales no se sienten en competición. Esto confirma otra vez la necesidad de emplear estrategias didácticas útiles para reducir la ansiedad lingüística y, por lo tanto, apoyar los estudiantes no solo desde el punto de vista didáctico, sino también educativo y emotivo para que se sientan más motivados e interesados en participar a las clases, más tranquilos antes los exámenes y comprendidos por sus docentes.

### *3.9. Conclusiones*

Este trabajo tiene el objetivo de investigar sobre la relación entre el fenómeno de la ansiedad lingüística y la Didáctica a Distancia. Más precisamente, el proyecto de investigación propuesto en este trabajo quiere identificar las situaciones que provocan mayor ansiedad lingüística durante las clases presenciales y a distancia para determinar si la DaD reduce o aumenta el nivel de ansiedad lingüística e investigar sobre la gestión de este tipo de ansiedad para individuar las estrategias y los instrumentos didácticos que podrían reducirla en los dos contextos didácticos.

Los resultados fueron obtenidos gracias a un cuestionario cualitativo relleno por 229 estudiantes y a la colaboración de tres docentes que fueron entrevistados a distancia. Estos resultados han puesto de manifiesto que los estudiantes experimentan ansiedad comunicativa, ansiedad ante los exámenes y miedo a ser evaluados negativamente por los demás tanto en el contexto de aprendizaje presencial como en el contexto virtual, pero en algunas situaciones en medida diferente.

Comparando los resultados relativos a los dos contextos didácticos, se desprende que durante las clases virtuales los alumnos están menos preocupados que antes por participar en las clases de lenguas extranjeras, pero continúan a sentir ansiedad cuando hablan en lengua no solo porque tienen un carácter introvertido o porque tienen miedo a cometer errores y temen la reacción de sus profesores y compañeros, sino también porque ponen en duda sus competencias lingüísticas pensando haber perdido algunas habilidades. Además, la distancia no les ayuda a reducir la ansiedad porque no permite mantener la misma relación que tenían en clase con ellos tanto que participan menos porque se sienten solos, menos concentrados y motivados.

Los datos indican también que ellos perciben ansiedad ante los exámenes, especialmente si se trata de exámenes orales e individuales, pero a diferencia de lo que ocurría cuando tenían que dar exámenes en presencia, durante la DaD nunca han pensando en no ir a la escuela a causa de un examen. Además, tienen miedo a cometer errores, a sacar malas notas, a fracasar y la DaD no les ayuda en esto porque limita el contacto directo creando un clima diferente de lo que percibían en clase y caracterizado por un escaso nivel de atención y participación que les hace sentir menos preocupados por la reacción de sus compañeros y más por aquella de sus docentes.

Sin embargo, cabe destacar también que, los resultados obtenidos revelan que esta metodología didáctica ha contribuido a reducir este tipo de ansiedad solo por algunos estudiantes y que esto depende no solo de la manera de percibir la distancia, sino también del ambiente familiar, de su personalidad y del grado en el que están porque el nivel de ansiedad lingüística percibido durante la DaD disminuye a medida que el grado de los alumnos y, por lo tanto, la edad aumenta.

Como se ha explicado precedentemente, la presente investigación permite también identificar algunas estrategias didácticas útiles para reducir el nivel de ansiedad lingüística en ambos contextos didácticos.

En primer lugar, una de las estrategias sugeridas por los estudiantes y los docentes que participaron en el proyecto de investigación es abordar el tema de la ansiedad lingüística en clase para poder compartir las propias experiencias personales y para que los estudiantes comprendan que es un fenómeno muy común y que, por lo tanto, no son los únicos a experimentarlo y que los profesores comprendan las causas de las preocupaciones de sus alumnos demostrándose comprensivos y disponibles a proporcionarles consejos útiles para la gestión de este tipo de ansiedad.

En segundo lugar, los resultados indican también que otra estrategia útil es reflexionar con los alumnos sobre la importancia y la utilidad de cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera para aprender y mejorar y tranquilizarlos cuando tienen miedo a cometer errores durante los exámenes. Además, si se trata de un prueba escrita los docentes deberían explicarles la estructura de la misma, animarles para que no tengan miedo a preguntar lo que no comprenden, mientras que si se trata de una prueba oral deberían darles más tiempo para expresarse, darles la posibilidad de presentar temas preparados y estudiados precedentemente y de presentarlos con la ayuda de materiales multimediales, no corregirlos constantemente, sino orientarlos hacia la autocorrección y felicitarlos cuando esto ocurre.

En tercer lugar, los datos recogidos proponen otras estrategias que hacen referencia a la actitud de los docentes y a la relación que tienen con sus alumnos; ellos deberían demostrarse atentos a las necesidades de sus alumnos, positivos, comprensivos, pacientes, alegres, capaces de transmitirles la pasión por la lengua de estudio y siempre disponibles a ayudarles y a darles consejos para mejorar y evitar cometer errores.

En último lugar, se identificaron otras estrategias que se refieren a las actividades que proponen los docentes en clase; ellos deberían tratar temas en línea con los intereses de los

alumnos o temas actuales que pueden motivarlos a participar y hablar en lengua extranjera expresándose de manera espontánea, utilizar distintos instrumentos didácticos multimediales que incluyen por ejemplo vídeos, canciones y fragmentos de películas y proponer actividades en grupos o en parejas.

Sin embargo, cabe destacar que la DaD no facilita la gestión de este tipo de ansiedad, pero a pesar de esto, los datos demuestran que los docentes entrevistados intentan utilizar las mismas estrategias también durante las clases virtuales promoviendo un clima positivo y propicio para el aprendizaje con actividades motivantes y el uso de instrumentos didácticos multimediales para aumentar el nivel de atención y de participación de los alumnos e intentando crear también buenas dinámicas de grupo con proyectos que implican la colaboración entre estudiantes y docentes y entre los mismos estudiantes.

En conclusión, resulta evidente, por lo tanto, que el rol del docente es fundamental para reducir la ansiedad lingüística y que especialmente durante la DaD es importante que los estudiantes se sientan comprendidos y apoyados desde este punto de vista. Los resultados obtenidos gracias a la investigación reflejan esta necesidad y, por consiguiente, subrayan la importancia de adoptar estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los alumnos. Los estudiantes y los docentes que participaron en la investigación están conscientes de esto porque como explica uno de los estudiantes:

“El docente desempeña una función importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. Si un profesor te motiva a dar lo mejor y no te juzga, te sientes más tranquilo y libre de expresarte sin algún miedo a cometer errores porque de los errores se aprende. En un clima de aprendizaje positivo y tranquilo se aprende más con respecto a lo que se puede aprender en un clima estresante donde el profesor te juzga y no es empático”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>“Il professore svolge una funzione importante per l’apprendimento di una lingua straniera. Se un prof ti stimola a dare il meglio e non ti giudica, sei molto più tranquillo e libero di esprimerti senza alcuna paura di fare errori perché dagli errori si impara. In un clima tranquillo si impara molto di più rispetto ad un clima stressante dove il prof giudica e non ha empatia”. La traducción de la cita en español es mía.

## Anexo 1: Cuestionario

1. Itinerario formativo:\_\_\_\_\_

2. Grado:\_\_\_\_\_

3. Lenguas de estudio:

- inglés
- español
- alemán
- francés
- otro

### LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN GENERAL

4. ¿Alguna vez has oído hablar de la ansiedad lingüística?

- sí
- no

5. Piensas que sentir ansiedad:

- facilita el aprendizaje de una lengua extranjera
- obstaculiza el aprendizaje de una lengua extranjera

¿Por qué?

---

6. ¿Según tu experiencia personal, la Didáctica a Distancia reduce o aumenta la ansiedad lingüística?

- reduce
- aumenta

¿Por qué?

---

## ANSIEDAD COMUNICATIVA – CLASES PRESENCIALES

7. ¿Te preocupaba más participar en las clases presenciales de lenguas extranjeras o en otras clases?

- clases de lenguas extranjeras
- otras clases
- ambas clases
- ninguna

8. ¿Cuáles eran las causas de tus preocupaciones?

- la ansiedad lingüística
- la actitud del docente
- ambos factores
- otro

9. ¿Cómo te sentías cuando hablabas en lengua extranjera en clase?

- seguro de mí mismo
- tranquilo
- avergonzado
- agitado y confuso
- otro

10. En clase preferías:

- participar voluntariamente
- hablar solo cuando solicitados por el docente
- evitar hablar

¿Por qué?

---

11. En clase te sentías más cómodo si: (elige una o más de las siguientes opciones)

- hablabas con un pequeño grupo de compañeros
- hablabas con el docente nativo de la lengua de estudio
- hablaba con el docente curricular
- hablabas con tu compañero de banco
- hablabas en lengua presentando un tema estudiado y preparado precedentemente
- hablabas sobre un argumento utilizando instrumentos tecnológicos o mapas conceptuales
- otro

12. ¿En clase cuando no comprendías lo que decía el docente en lengua extranjera cómo actuabas?

- te sentías agitado y entrabas en pánico
- te distraías pensando en otras cosas
- pedías ayuda a tu compañero
- levantabas la mano para pedir ayuda a tu profesor
- otro

#### ANSIEDAD COMUNICATIVA – CLASES VIRTUALES

13. ¿Ahora que tienes que asistir a las clases en línea, te preocupa participar en las clases de lenguas extranjeras?

- sí, como antes
- sí, más que antes
- no, menos que antes
- no, nunca me preocupa

¿Por qué?

---

14. ¿Sientes algo diferente cuando hablas en lengua extranjera durante las clases virtuales?

- sí
- no

15. Si has respondido positivamente a la pregunta precedente, ¿qué sientes y por qué tu sentimiento ha cambiado?

---

16. ¿Piensas que ser distante del docente y de tus compañeros te ayuda a participar durante las clases?

- sí, me ayuda a participar más
- es irrelevante
- no, menos

¿Por qué?

---

17. Piensas a lo que te hacía sentir más cómodo en clase e indica un límite y un beneficio de la Didáctica a Distancia.

---

---

18. ¿Actúas de manera diferente cuando no comprendes lo que dice el docente de lenguas durante una clase virtual?

- sí
- no

19. ¿Piensas que la distancia física afecta positiva o negativamente tu relación con el docente y los compañeros?

- positivamente
- negativamente

¿Por qué?

---

#### ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES – CLASES PRESENCIALES

20. ¿Cómo te sentías en clase cuando tenías que dar un examen oral o escrito? (elige una o más de las siguientes opciones)

- muy preparado y seguro de tí mismo
- sentías latir fuerte el corazón
- relajado
- empezabas a temblar todo (las manos, las piernas, etc.)
- concentrado
- demasiado agitado que no recordabas nada
- otro

21. ¿Qué tipo de exámenes preferías dar en clase? (elige una o más de las siguientes opciones)

- orales
- escritos
- colectivos
- individuales

¿Por qué?

---

22. ¿Alguna vez has pensado en no ir a la escuela a causa de un examen?

- sí
- no

¿Por qué?

---

23. ¿Cuáles eran tus mayores preocupaciones durante un examen en clase? (elige una o más de las siguientes opciones)

- sacar malas notas
- fracasar
- decepcionar a tus padres
- la reacción del docente
- la reacción de los compañeros
- otro

24. ¿En clase, si estabas preparado para un examen, sentías igualmente ansiedad?

- sí
- no

¿Por qué?

---

#### ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES – CLASES VIRTUALES

25. ¿Tus sensaciones antes de un examen oral o escrito a distancia han cambiado?

- sí
- no

¿Por qué?

---

26. ¿Durante la Didáctica a Distancia prefieres otros tipos de exámenes?

- sí
- no

¿Por qué?

---

27. ¿Durante la Didáctica a Distancia has pensado alguna vez en no asistir a una clase virtual a causa de un examen?

- sí
- no

28. ¿Podrías afirmar que la Didáctica a Distancia te ayuda a afrontar los exámenes con más serenidad?

- sí, me ayuda
- no, no me ayuda

¿Por qué?

---

29. ¿Tus preocupaciones durante un examen a distancia han cambiado con respecto a las que tenías en clase?

- sí
- no

¿Qué es lo que más te preocupa?

---

30. ¿Durante la Didáctica a Distancia, si estás preparado para un examen sientes igualmente ansiedad?

- sí, como antes
- sí, es aumentada
- no, es disminuida
- no, nunca la he experimentada

¿Por qué?

---

#### MIEDO A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA POR LOS DEMÁS – CLASES PRESENCIALES

31. Cuando un docente hacía una pregunta en clase:

- eras el primero que levantaba la mano para responder
- te armabas de coraje y levantabas la mano
- querías responder, pero permanecías callado
- no estabas interesado en participar

32. Cuándo hacías errores en lengua extranjera en clase, te preocupaba más: (elige una o más de las siguientes opciones)

- sentirte insatisfecho
- perder la autoestima
- la reacción del docente
- la reacción de los compañeros
- la reacción del docente y de los compañeros
- otro

33. ¿Qué pensabas en aquel momento? (elige una o más de las siguientes opciones)

- que el docente habría corregido al instante los errores
- que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje
- que los compañeros habrían reído de tí
- que el docente y los compañeros podrían no haberse dado cuenta
- otro

34. ¿En clase, te sentías en competición con tus compañeros?

- sí
- no

¿Por qué?

---

#### MIEDO A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA POR LOS DEMÁS – CLASES VIRTUALES

35. ¿Cuándo un docente hace una pregunta durante una clase virtual, actúas como hacías en clase?

- sí
- no

36. Si has respondido negativamente a la pregunta precedente, ¿cómo actúas?

---

37. Cuándo cometes errores en lengua extranjera durante una clase virtual, te preocupan más:

- tus sentimientos
- lo que los demás piensan de tí
- tienen la misma importancia

38. ¿Piensas que la Didáctica a Distancia te ayuda a superar el miedo a una evaluación negativa de tu docente y tus compañeros de clase?

- sí, me ayuda
- no, no me ayuda

¿Por qué?

---

39. ¿Cuándo cometes errores durante las clases virtuales, tus pensamientos son los mismos que tenías en clase?

- sí
- no

40. ¿Tienes otras preocupaciones? ¿Cuáles?

---

41. ¿Durante las clases virtuales te sientes menos en competición con los demás?

- sí
- no

¿Por qué?

---

42. ¿Piensas que la Didáctica a Distancia te ayuda a concentrarte más sobre ti mismo y a no pensar en la competición?

- sí
- no

## EL ROL DEL DOCENTE

43. ¿Crees que el docente puede ayudar a sus alumnos a reducir el nivel de ansiedad lingüística que perciben?

- sí
- no

44. Si has respondido positivamente a la pregunta precedente, ¿piensas que abordar el tema de la ansiedad lingüística con el docente podría ser útil? ¿Por qué?

---

---

45. ¿Piensas que se pueden cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera?

- sí
- no

¿Por qué?

---

46. ¿Alguna vez has reflexionado sobre este tema con tus docentes?

- sí
- no

47. Si has respondido positivamente a la pregunta precedente, ¿te acuerdas cómo ocurrió?

---

48. ¿Ha cambiado algo desde entonces?

---

49. ¿Qué es lo que recomendarías a los profesores para ayudar a sus alumnos a enfrentar las clases virtuales con más serenidad? (piensa a los materiales y los instrumentos digitales utilizados, a la personalidad de los docentes, a la relación que tienes con ellos etc.)

---

---

---

50. ¿Qué es lo que recomendarías a los profesores para ayudar a sus alumnos a enfrentar las clases presenciales con más serenidad?

---

---

---

## Anexo 2: Entrevista

1. Años de enseñanza: \_\_\_\_\_

2. Lengua/as de enseñanza: \_\_\_\_\_

### LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN GENERAL

3. La ansiedad lingüística es un fenómeno complejo que afecta el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Según su experiencia como docente de lenguas, cómo influye la ansiedad en el aprendizaje de una lengua? ¿Por qué?

4. ¿Según su opinión, la Didáctica a Distancia reduce o aumenta la ansiedad lingüística de sus alumnos?

### ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS PARA REDUCIR LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA

5. Una estrategia útil para reducir la ansiedad comunicativa hace referencia a la actitud de los docentes. ¿Cómo se relacionaba con sus alumnos para hacerlos sentir más cómodos en clase?

6. ¿Empleaba otras estrategias o instrumentos didácticos para animar a sus alumnos a participar durante las clases y hablar en lengua extranjera? En caso afirmativo, ¿cuáles son?

7. ¿Con la Didáctica a Distancia, su relación con los alumnos ha cambiado? ¿Piensa que la distancia incide en esta relación y en la consiguiente participación de los estudiantes durante las clases?

8. ¿Cuáles estrategias e instrumentos didácticos emplea para superar los límites impuestos por la distancia y reducir la ansiedad comunicativa?

### ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS PARA REDUCIR LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

9. Una de las estrategias didácticas utilizadas para reducir la ansiedad ante los exámenes es reflexionar con los docentes sobre la importancia de cometer errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿En clase, alguna vez ha afrontado este tema con sus alumnos? En caso afirmativo, ¿cómo lo ha afrontado?

10. ¿Utilizaba otras estrategias o instrumentos didácticos para reducir este tipo de ansiedad en clase?

11. ¿La Didáctica a Distancia le facilita la gestión de este tipo de ansiedad entre sus alumnos? ¿Por qué?

12. ¿Durante las clases virtuales, utiliza otras estrategias o instrumentos didácticos para reducir la ansiedad ante los exámenes de sus alumnos?

#### ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS PARA REDUCIR EL MIEDO A UNA EVALUACIÓN NEGATIVA

13. Una estrategia útil para reducir el miedo a una evaluación negativa por parte de los docentes y de los compañeros de clase es crear un clima positivo, relajado y sin competición. ¿En clase, cómo propiciaba este clima de aprendizaje?

14. ¿Durante la DaD, cuáles estrategias e instrumentos didácticos utiliza para crear un ambiente de aprendizaje positivo y promover la colaboración entre estudiantes y entre docente y aprendiz?

#### EL ROL DEL DOCENTE

15. ¿Alguna vez ha tratado explícitamente el tema de la ansiedad con sus alumnos?

16. ¿Piensa que el rol del docente es fundamental para reducir la ansiedad lingüística entre sus alumnos?

17. ¿Quiere añadir algo sobre este tema?

## Bibliografía

Aydin, S. (2008). An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 421-444.

Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., Scarpini, M. (2020). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. CREIF, 71-19.

Bertoglia Richards, L. (2005a). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Revista de la escuela de psicología Psicoperspectivas*, 4, 13-18.

Bertoglia Richards, L. (2005b). El estudiante ansioso, una forma de enfrentar el problema. *Revista de la escuela de psicología Psicoperspectivas*, 4, 19-26.

Cedillo Ildefonso, B. (2017). Generalidades de la neurobiología de la ansiedad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20 (1), 239-251.

Ciurnelli, B., Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 26-43.

Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

De Angelis, M., Santonicola, M. y Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(3), 67-78.

Ferritti, M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo

della didattica a distanza. *Sinappsi - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche* X(3), 64-76.

Fiorentino, G., Salvatori, E. (2020). La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche. *Umanistica digitale*, 8, 165-182.

Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1991). A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 129-140). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

González Martínez, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional. *Revista de Psicología de la Universidad de Salamanca*, 5, 9-22.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, (3), 559-562.

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

Krashen, S. D. (1981). Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.

Lorenzini, S. (2020). Marzo 2020. Il sentimento della perdita e la proiezione nel futuro nelle parole di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna. "...e adesso scrivo le mie memorie su questo quadernino prima che la vita me lo possa negare". *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. CREIF, 92-99.

Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.

MacIntyre, P. D & Gardner, R. C. (1991). *Methods and Results in the Study of Anxiety and*

Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Cambridge University Press*, 16, 1-17.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994b). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.

Mah, L., Szabuniewicz, C. & Fiocco, A. J. (2016). Can anxiety damage the brain? *Curr Opin Psychiatry*, 29 (1), 56-63.

Phillips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 14-26.

Price, M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rabadán, M. & Orgambídez, A. (2018), Ansiedad idiomática en Español como Lengua Extranjera y rendimiento académico en la Enseñanza Superior. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5 (1), 29-35.

Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338-352.

Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla formazione*, 23, 9-12.

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 15-

23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sierra, J. C., Ortega, V. & Zubeidat I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3 (1), 10-59.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. In Spielberger, C. D., *Anxiety and Behaviour* (pp. 3-19). NJ: Academic Press.

Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2, 55-77.

Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539-553.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

## Páginas web

Comunicato stampa Laboratorio Adolescenza e Istituto di ricerca IARD. Recuperado de <https://www.istitutoiard.org/2020/07/30/poteva-andare-molto-peggio-didattica-a-distanza-la-parola-ai-prof-nellindagine-iard-laboratorio-adolescenza/>

Decreto Ministerial (8 de marzo de 2020). Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg>

Decreto Ministerial 187 (26 de marzo de 2020). Recuperado de <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-187-del-26-marzo-2020#:~:text=187%20del%2026%20marzo%202020,-Nota%20Prot.&text=Decreto%20del%20Ministro%20dell'istruzione,per%20la%20didattica%20a%20distanza>

Hernández-Fernández, A. (2020). Cuatro consideraciones para la enseñanza en la pandemia. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/cuatro-consideraciones-para-la-ensenanza-en-la-pandemia-145364>

MIUR (2020). La Didattica a distancia. Recuperado de: <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>

Nota 388 del MIUR (17 de marzo de 2020). Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. Recuperado de <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-emanata-la-nota-con-le-indicazioni-operative-per-la-didattica-a-distanza>

Portillo Berasaluce, J., López de la Serna, A., Bilbao Quintana, N. (2020). COVID-19: ¿Cómo abordar la ‘nueva enseñanza’ si la mitad de los estudiantes no tiene internet ni ordenador? *The conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/covid-19-como-abordar-la-nueva-ensenanza-si-la-mitad-de-los-estudiantes-no-tiene-internet-ni-ordenador-143478>