

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DOCENTES, LA ANSIEDAD
Y EL RENDIMIENTO EN EXÁMENES ORALES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Doctorado en
Educación, para optar al grado y título de Doctorado Académico en Educación

MARÍA LISBETH MORA ELIZONDO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2025

DEDICATORIA

Dedico este trabajo primero a Dios, quien guía mis pasos con su inmensa sabiduría que siempre me sacó adelante, incluso en los momentos de mayor incertidumbre. También la dedico a mi familia, mis hijos, mi esposo, mis padres, mi hermana, mi sobrina y mis abuelos, quienes son los cimientos que me sostienen y me impulsan a seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

Agradezco primero a Dios, por siempre estar presente en mi vida; a mi familia, especialmente a mis hijos, a mi esposo, mis padres y mis abuelos, por siempre escucharme, apoyarme e impulsarme a salir adelante, son la inspiración de mi vida.

Agradezco a mi director de tesis, el Dr. Luis Rojas Torres, por toda su guía, su paciencia, su orientación y su gran aporte a mi vida académica; siempre será un gran mentor en mi vida y fuente de admiración. Asimismo, agradezco al Dr. Javier Sánchez, quien también me brindó valiosas recomendaciones y guía en mi tesis doctoral.

Agradezco a mis tutoras por sus grandes aportes, su profesionalismo y calidad humana, realmente crecí mucho con todos sus valiosos aportes, especialmente a la Dra. Vanessa Smith, quien también fue profesora en el programa de Doctorado, la admiro por todo su conocimiento y forma de ser como persona, quien siempre impulsa y motiva a ser mejor cada día.

También, agradezco profundamente a mi tutor de tesis en pasantía, el Dr. Santos Orejudo de la Universidad de Zaragoza, España, quien siempre será un gran mentor para mí, muchas gracias por todo lo que me enseñó en esa experiencia tan enriquecedora en mi vida, siempre lo recordaré.

Finalmente, agradezco a la Dra. Jacqueline García y a todo su equipo, quienes siempre me ayudaron y agilizaron todo lo que se necesitaba en el proceso. Además, a todos los profesores y profesoras del programa, quienes me dejaron grandes enseñanzas; asimismo, a mis compañeros y compañeras del doctorado, quienes siempre me apoyaron, gracias por todo.

HOJA DE APROBACIÓN

Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Doctorado Académico en Educación

MARIELA MADRIZ QUIROS (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-01-0956-0482.
Fecha declarada: 06/10/2025 02:19:31 PM
Esta es una representación gráfica únicamente,
verifique la validez de la firma.

Dra. Mariela Madriz Quirós
**Representante de la Decanatura
Sistema de Estudios de Posgrado**

LUIS MIGUEL ROJAS TORRES (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-01-1278-0825.
Fecha declarada: 01/10/2025 09:25:11 AM
Esta es una representación gráfica únicamente,
verifique la validez de la firma.

Dr. Luis Rojas Torres
Director de tesis

VANESSA SMITH CASTRO (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-01-0756-0416.
Fecha declarada: 02/10/2025 04:04:18 p.m.

Dra. Vanessa Smith Castro
Lectora

Dra. Verónica García Castro
Lectora

JACQUELINE GARCIA FIRMADO DIGITALMENTE POR
FALLAS (FIRMA) JACQUELINE GARCIA FALLAS
(FIRMA)
Fecha: 2025.10.06 13:35:34 -06'00'

Dra. Jacqueline García Fallas
Directora del Programa de Doctorado en Educación

MARIA LISBETH MORA FIRMADO DIGITALMENTE POR
ELIZONDO (FIRMA) LISBETH MORA ELIZONDO (FIRMA)
Fecha: 2025.09.29 23:02:01 -06'00'

M. Sc. María Lisbeth Mora Elizondo
Sustentante

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
HOJA DE APROBACIÓN	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
LISTA DE TABLAS	xii
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiv
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. El tema en el contexto educativo (el contexto en la Universidad de Costa Rica en la Sede del Pacífico).....	3
1.2. Antecedentes	6
1.2.1. Estudios que se refieren a la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico.....	6
1.2.2. Estudios que evidencian los causantes de la ansiedad en contextos educativos .	9
1.2.3. Estudios que presentaron algunas estrategias para contrarrestar la ansiedad....	10
1.2.4. Estudios que relacionan los comportamientos docentes y el rendimiento académico.....	11
1.2.5. Estudios que evidenciaron la relación entre comportamientos docentes y la ansiedad	16
1.2.6. Conclusiones de los antecedentes.....	19
1.3. Justificación.....	21
1.4. Objetivo general.....	27
1.5. Objetivos específicos	27

1.6. Hipótesis.....	28
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	29
2.1. El examen oral en inglés como lengua extranjera.....	29
2.2. Lineamientos de aplicación del examen oral en inglés como lengua extranjera	31
2.3. Sistema de calificación (rúbricas y personas evaluadoras)	33
2.3.1. Rúbricas.....	33
2.3.2. Evaluación mediante tribunal.....	34
2.4. Ansiedad.....	36
2.4.1. Tipos de ansiedad	38
2.4.1.1. Ansiedad hacia el idioma extranjero.....	40
2.5. Teorías de la influencia de la ansiedad ante los exámenes orales	43
2.5.1. Teoría de control-valor de las emociones de logro.....	43
2.6. Modelo propuesto de dos caminos de afectación de la ansiedad del examen en el rendimiento	48
2.7. Comportamientos de las personas docentes.....	52
2.7.1. Comportamientos de comunicación interpersonal	54
2.7.2. Fear appeals (apelaciones al miedo).....	62
2.7.3. Posibles comportamientos que pueden manifestarse en un examen oral.....	65
2.8. Modelo de valoración ante los comportamientos de la persona docente durante los exámenes orales en inglés	68
2.9. Propuesta teórica para este estudio	71
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	74
3.1. Fundamentación ontológica	74
3.2. Fundamentación epistemológica.....	76
3.3. Diseño metodológico de investigación	79
3.3.1. Personas participantes de la investigación	80

3.3.2. Instrumentos y estrategias de recolección de datos.....	82
3.3.2.1. Examen oral en inglés como lengua extranjera	86
3.4. Procedimiento de análisis de datos	88
3.5. Criterios de calidad de la información y aspectos éticos de la investigación	92
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	94
4.1. Construcción de la Escala de Comportamiento de la Persona Docente (ECD), entrevistas y pilotaje.....	94
4.2. Análisis factorial exploratorio (AFE) de las escalas: Comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD), Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) y Escala de adaptación de la ansiedad del idioma extranjero.....	100
4.2.1. Análisis factorial exploratorio de la escala de Comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD)	101
4.2.2. Análisis factorial de Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021).....	106
4.2.3. Análisis factorial de adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001).....	108
4.3. Análisis descriptivo de las escalas del comportamiento de la persona docente, adaptación del Inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes y adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero	113
4.3.1. Escala de comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD).....	113
4.4. Adaptación del Inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021).....	116
4.5. Adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)	117
4.6. Notas del examen del segundo parcial en el curso de Inglés Integrado, diferencias entre grupo y género y correlaciones entre escalas.....	119

4.7. Correlaciones entre escalas: Escala de comportamiento docente (ECD), Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) y Escala de adaptación de la ansiedad del idioma extranjero.....	121
4.8. Diferencias entre género y grupo en la Escala de comportamiento docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD).....	123
4.9. Diferencias entre género y grupos de la Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021).....	124
4.10. Diferencias entre género y grupos para la Adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001).....	125
4.11. Modelos estructurales: relación del comportamiento de la persona docente, ansiedad y rendimiento	127
4.11.1. Estrategias de análisis.....	127
4.11.2. Resultados.....	128
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	133
5.1. Objetivos planteados y alcanzados en esta investigación	133
5.2. Escala de Comportamientos Docentes (ECD)	135
5.2.1. Comportamientos observados de las personas docentes	136
5.2.2. Consecuencias de los comportamientos de las personas docentes no deseados reportados a partir de la ECD.....	138
5.3. Diferencias en las escalas según grupos y género.....	139
5.4. La afectación de la ansiedad del grupo F, las notas son más altas en comparación con otros grupos.....	145
5.5. Diferencias observadas por género	146
5.6. Modelos.....	147
5.7. Usos de los resultados obtenidos para mejorar el desempeño del estudiantado	154
5.8. Limitaciones y estudios futuros	158
BIBLIOGRAFÍA	162

ANEXOS	197
Anexo 1. Formulario de consentimiento informado para investigaciones en las que participan seres humanos	197
Anexo 2. Consentimiento informado para padres o encargados de persona menor de edad	201
Anexo 3. Escala de comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECDEO)	205
Anexo 4. Adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)	207
Anexo 5. Adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, Rojas y Furlán, 2023)	209
Anexo 6. Instrumento para el juzgamiento de ítems escala Comportamientos interpersonales de la persona docente durante los exámenes orales de inglés como lengua extranjera (ECD)	211
Anexo 7. Rúbrica que evaluó el examen oral de inglés	217

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar la relación entre los comportamientos de las personas docentes con la ansiedad y el rendimiento en las evaluaciones orales de inglés como lengua extranjera. Para lograrlo, se realizó una revisión exhaustiva de literatura a fin de identificar teorías que fundamentaran el tema de estudio. Así, se logró determinar las teorías que explican los procesos internos que sufren las personas cuando se ven afectadas por la ansiedad, estas son teorías de las emociones, de la ansiedad y sus tipos, así como las teorías de ansiedad del idioma extranjero. Además, las teorías de los comportamientos interpersonales de la persona docente, las cuales explican los comportamientos idóneos dentro de los contextos educativos por parte del profesorado. En este trabajo, se construyó una escala como parte de los instrumentos a utilizar, la cual se sometió a una serie de pasos para garantizar su validez y confiabilidad; estos incluían el pilotaje realizado con unos grupos y, una vez la escala pasó por estas pruebas preliminares, se aplicó a la población de estudio en dos sedes universitarias con una muestra de (n=135). Además, con la finalidad de analizar las relaciones planteadas entre las variables del objetivo general, se creó un modelo de ecuaciones estructurales para determinar las asociaciones entre estas; se realizaron dos modelos de los cuales el segundo obtuvo un buen ajuste, donde se observó una relación significativa entre los comportamientos del profesorado, la ansiedad y el rendimiento. Los resultados permitieron observar niveles de ansiedad en las personas participantes con sus diferentes manifestaciones; determinar si la población sufrió de ansiedad del idioma extranjero, las relaciones significativas obtenidas por medio de los modelos estructurales, así como identificar los principales comportamientos de las personas docentes que pueden incidir de una forma desfavorable en la realización de una prueba oral en inglés como lengua extranjera. Estos son insumos valiosos que pueden aportar información relevante de gran utilidad no solo para las personas docentes, sino también para el estudiantado, ya que brinda información pertinente para comprender mejor la ansiedad, conocer los comportamientos interpersonales más efectivos dentro de las aulas y evidencia que esta emoción mal gestionada puede provocar efectos negativos para las personas estudiantes. Asimismo, esta investigación aporta una escala de comportamiento docente que puede ser útil en los contextos educativos.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the relationship between teachers' behaviors, oral test anxiety, and performance on oral assessments in English as a foreign language. To achieve this objective, a comprehensive literature review was conducted to identify theories that support the study. Thus, it was possible to determine the theories that explain the internal processes that people suffer when they are affected by anxiety, these theories are theories of emotion, theories of anxiety and its types, as well as theories of foreign language anxiety, moreover the teacher's interpersonal behaviors theories, which explain the most appropriate behaviors among teachers between educational contexts. In this work, a scale was constructed as part of the tools to be used. It was subjected to a series of steps to be sure about its validity and reliability. These steps included pilot testing, which was carried out with a few groups. Once the scale has passed these preliminary tests, it was applied to the study population at two university campuses with a sample of (n=135). To analyze the variables of the general objective, a structural equation model was created to determine the associations between them. Two models were created, the second obtained an appropriate fit, where a significant relationship was observed among teachers' behaviors, anxiety and performance. The results allowed to observe anxiety levels in participants with their different manifestations, to determine if the population suffered from foreign language anxiety, the significant relationships obtained through structural models and to identify the teacher's main behaviors which can have a unfavorable impact on the performance of an English foreign language test, valuable inputs that can provide relevant information of great use not only for teachers but also for students, because it provides relevant information to understand anxiety better, to know the most effective interpersonal behaviors into the classrooms, and it shows that this emotion, if it is poorly managed can have negative effects on students, this research also provides a scale of teaching behavior that can be useful in educational contexts.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ítems de la versión piloto de la ECD	98
Tabla 2. Ítems de la ECD aplicados a la población de estudio, resultados análisis factorial	104
Tabla 3. Cargas factoriales de la Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021).....	107
Tabla 4. Cargas factoriales de la Escala de adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001).....	111
Tabla 5. Estadísticas descriptivas de la ECD durante el examen oral de inglés	115
Tabla 6. Estadísticas descriptivas de la Escala GTAI	116
Tabla 7. Estadísticas descriptivas de la escala de ansiedad al idioma extranjero	118
Tabla 8. Estadísticas descriptivas de las notas de los estudiantes según el género.....	119
Tabla 9. Estadísticas descriptivas de las notas de los estudiantes según el grupo	120
Tabla 10. Correlaciones entre las escalas y la nota final.....	121
Tabla 11. Magnitud de la diferencia y valor p asociado para la escala de adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Teoría Control-Valor de las emociones de logro.....	46
Figura 2. Modelo propuesto para explicar la afectación de la ansiedad hacia el examen en el rendimiento en pruebas educativas.	52
Figura 3. Modelo teórico de la teoría control -valor.....	70
Figura 4. Planteamiento teórico, modelo de asociación entre variables.....	72
Figura 5. Fases de análisis de datos	88
Figura 6. Análisis paralelo de la escala del comportamiento de la persona docente	102
Figura 7. Análisis paralelo de la Escala adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR)	107
Figura 8. Análisis paralelo de la escala adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001).....	110
Figura 9. Modelo estructural de la relación del comportamiento de la persona docente con otras variables	129
Figura 10. Modelo de medición del comportamiento docente con la ansiedad hacia el idioma extranjero y el examen.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Ansiedad ante los Exámenes
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
ANOVA	Análisis de Varianza
CASED	Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad
CFI	Comparative Fit Index
ECD	Escala de Comportamiento Docente
FEUCR	Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica
FLCAS	Foreign Language Classroom Anxiety Scale
FLCS	Foreign Language Classroom Anxiety
GAM	Gran Área Metropolitana
GTAI-AR	German Test Anxiety Inventory versión argentina
GTAI-CR	Escala de Adaptación del Inventario Alemán de la Ansiedad ante los Exámenes
GTAI-retrospectiva	German Test Anxiety Inventory versión retrospectiva
IELTS	International English Language Testing System
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
OBS	Oficina de Bienestar y Salud
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UCR	Universidad de Costa Rica
VAF	Variance Accounted For

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En los procesos educativos, sin duda, intervienen una serie de factores determinantes para el éxito o fracaso en las aulas, estos pueden ser cognitivos, afectivo-emocionales, sociales, ambientales, etc. Además, cabe destacar que, cuando se refiere a la adquisición de un segundo idioma, intervienen varios factores de tipo emocional, así los más frecuentes señalados por la literatura son: la motivación, la ansiedad, la autoestima, comportamientos o actitudes de la persona docente, interés y confianza (Moreno, 2017; Lu, 2022; Shao et al., 2020). Todos estos factores mencionados anteriormente son muy importantes para el logro personal y profesional en los contextos educativos. Sin embargo, los que se toman en cuenta son los afectivo-emocionales, pues están más relacionados con las variables en esta propuesta, estos son los comportamientos docentes y la ansiedad.

El comportamiento de la persona docente contribuye con el aprendizaje efectivo de un idioma extranjero (Bell, 2005). Sin embargo, dicho comportamiento dentro de los contextos educativos puede ser percibido por parte de la persona estudiante como favorable o desfavorable, ya que, si este es de corte más negativo, podría afectar el aprendizaje e incluso el rendimiento académico del estudiantado. Algunos comportamientos negativos docentes pueden ser: práctica educativa sin fundamento teórico, estado de confort, rumores, autoritarismo, docentes manipuladores, entre otras (Romero, 2016).

Por otro lado, los factores que influyen en el rendimiento académico son muchos; por ejemplo, el nivel socioeconómico, el contexto familiar, así como el contexto escolar (Chong, 2017). Otros son el miedo a hablar, la baja autoestima, los profesores y la inhibición (López, 2019). Por lo que esta investigación analiza cómo están relacionados elementos que intervienen en el problema de estudio, los cuales son los comportamientos de las personas

docentes, la ansiedad hacia el idioma extranjero y el rendimiento académico. Esto permite desvelar cómo ciertos comportamientos del profesorado podrían incidir negativamente en las personas estudiantes provocando ansiedad y repercutiendo en el rendimiento en pruebas orales en inglés.

El tema de estudio se centra precisamente en la relación que puede existir entre los comportamientos por parte de las personas docentes cuando estudiantes se encuentran en períodos de evaluación sumativa, específicamente en pruebas orales de inglés como lengua extranjera y la ansiedad que se podría estar generando y provocando bajo rendimiento en estas pruebas. Rodríguez y Delgado (2008) afirman que el profesorado influye en el nivel de ansiedad de estudiantes, cuando se les exige hablar en frente de la clase, se aplican exámenes sin previo aviso o se exige hablar solo en inglés. Además, mencionan otros comportamientos de las personas docentes como el malhumor, la poca afabilidad y el autoritarismo.

Si estos comportamientos están generando ansiedad en el estudiantado, se debe conocer más fondo cómo esta puede afectar a los seres humanos, especialmente, cómo impacta en la adquisición de un idioma extranjero; por lo que no se debe dejar de lado el estudio de la ansiedad hacia el idioma extranjero, es muy importante tomarla en cuenta para una mejor comprensión del tema.

Esta ansiedad se manifiesta cuando las personas estudiantes están aprendiendo un idioma y se enfrentan a situaciones adversas. De acuerdo con Duffield (2018), la habilidad que produce más ansiedad es la producción oral, por lo que la persona estudiante evita usar el lenguaje.

De hecho, cuando la ansiedad se manifiesta en las aulas, el estudiantado se siente amenazado por alguna situación o por diversos factores, los cuales pueden ser: alguna

actividad evaluativa, algún gesto o expresiones verbales, por lo que la persona puede considerar esta situación como amenazante, lo que repercute en su estabilidad. Como consecuencia, cuando se aplican pruebas, podría aparecer la ansiedad hacia el examen que, de acuerdo con Bausela (2005), consiste en diferentes respuestas emocionales negativas que las personas estudiantes experimentan cuando se enfrentan a la prueba.

Como se discutió anteriormente, la ansiedad es un padecimiento que va en incremento, la cual podría propiciar una serie de consecuencias negativas para la persona que la padece como se discutirá en secciones más adelante. Así mismo, es importante destacar que, para comprender mejor el tema, se debe conocer un poco más acerca de algunos de los contextos educativos donde se manifiesta la ansiedad y otros factores importantes a considerar.

1.1. El tema en el contexto educativo (el contexto en la Universidad de Costa Rica en la Sede del Pacífico)

De acuerdo con el tema en su contexto, en la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, se ofrecen dos carreras en el área de inglés: Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza del Inglés e Inglés con Formación en Gestión Empresarial. Además, según información suministrada por la Oficina de Registro de la Universidad de Costa Rica, alrededor de 146 personas estudiantes se encuentran matriculadas en la carrera del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y 244 en Inglés con Formación en Gestión Empresarial.

El estudiantado de ambas carreras en la Sede del Pacífico podría estar enfrentándose a problemas de ansiedad. A través de los años, las personas estudiantes se han sentido abrumadas por la carga de cursos, además, manifiestan sentir mucha ansiedad, específicamente ante las evaluaciones.

Así, Fabián Jiménez, psicólogo clínico de la Oficina de Bienestar y Salud, de la Universidad de Costa Rica, se refiere a que las cargas académicas que llevan las personas estudiantes de sus cursos son causantes de altos niveles de presión que, para muchos, es imposible de manejar (Quesada, 2019).

Las diferentes procedencias del estudiantado podrían estar relacionadas con estos niveles de ansiedad, ya que un gran porcentaje proviene de zonas alejadas, en las cuales los centros educativos no reciben inglés como lengua extranjera; reciben muy poco o tienen profesorado poco preparado para el puesto requerido. Además, no cuentan con muchos recursos que faciliten la adquisición de conocimiento, por ejemplo, equipo tecnológico o conectividad, lo que podría estar repercutiendo en el nivel de confianza en las personas estudiantes cuando se encuentran en una carrera como la Enseñanza del Inglés y genera algún tipo de angustia o ansiedad hacia el idioma extranjero.

Como señala el Programa del Estado de la Nación (2021), las dos principales causas de bajos rendimientos de las personas estudiantes que viven en zonas alejadas de la GAM son personas docentes que trabajan en zonas rurales, quienes, en algunos casos, no se encuentran bien calificados para ese tipo de puestos, además, el poco acceso a recursos tecnológicos.

Por otro lado, el estudiantado también puede sentir que no se está tomando en cuenta el bajo conocimiento que posee del idioma inglés como lengua extranjera, es decir, los niveles en las habilidades en el idioma son muy variados y no hay un plan de nivelación adecuado, como indican García y O'Reilly (2022), las evaluaciones pueden ser muy estrictas, sin tomar en cuenta el nivel de inglés que tiene cada persona estudiante.

De acuerdo con el Informe de Solicitud de Desconcentración de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de mayo 2020, de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, la procedencia de las personas estudiantes es de zonas muy alejadas. Así, por ejemplo, el 87.1 % son de toda la Región Pacífico Central, mientras que el 12,8 % son de otras regiones (Universidad de Costa Rica, 2020). Así mismo, el Informe de Solicitud de Desconcentración de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés menciona que:

... entre los cantones representados por las personas estudiantes empadronadas en la carrera Enseñanza del Inglés en la Sede del Pacífico se encuentran: el cantón Central de Puntarenas con un 55%, Esparza con un 20,9%, Orotina con un 8,5% Aguirre con un 5,4%, Parrita con un 3%, Garabito con un 2,3%, San Mateo con un 1,5%, y Coto Brus, Osa y Montes de Oro con un 0,7%. (Universidad de Costa Rica, 2020, p.66)

En este informe, se puede observar que la procedencia de las personas estudiantes es muy variada, esto para el año 2020.

En síntesis, las personas estudiantes de la Universidad de Costa Rica, de la Sede del Pacífico, que están cursando carreras de inglés, provienen de diferentes zonas del país, donde pudieron haber recibido o no inglés en sus centros educativos, con recursos escasos. Esto, aunado a otros factores, podría estar generando ansiedad hacia el idioma extranjero, por lo que es necesario un estudio en esta línea, el cual identifique si existen otros factores y brinde insumos actualizados y novedosos. Por lo tanto, a continuación, se presentan algunos de los antecedentes más relevantes encontrados en la literatura.

1.2. Antecedentes

En este apartado, se exponen los estudios con el abordaje teórico y metodológico que sustentan el tema de investigación, además de resultados y conclusiones que están en tendencia.

La revisión de la literatura se agrupó en tres categorías. En la primera categoría, se presentan investigaciones relacionadas con la influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico y desempeño en general. La segunda categoría describe investigaciones relacionadas con los comportamientos de las personas docentes y el rendimiento académico y la tercera, los comportamientos del profesorado y la ansiedad.

1.2.1. Estudios que se refieren a la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico

Estudios como el de Duffield (2018), Zhang y Liu (2013), Zheng y Cheng (2018) enfatizaron que la ansiedad afecta el desempeño oral en el idioma inglés como lengua extranjera. También Hewitt y Stephenson (2012) encontraron que, cuanto más ansiedad experimentada por personas estudiantes, más bajos rendimientos en la destreza de pronunciación.

Por su parte, el estudio de Horwitz et al. (1986) tuvo como objetivo identificar personas estudiantes que sufrían de ansiedad hacia el idioma extranjero. Este investigó acerca de las principales dificultades cuando se está aprendiendo un idioma y la presencia de constructos en una escala de la ansiedad hacia el idioma extranjero. El estudio se llevó a cabo en personas estudiantes principiantes en clases de idioma, participaron (n=78).

Cabe destacar que, en este estudio, se utilizó la escala denominada Foreign Language Classroom Anxiety Scale para determinar la presencia del constructo establecido por Horwitz

et al. (1986), que fue la aprensión de la comunicación, ansiedad hacia el examen y miedo a la evaluación negativa. Entre los resultados más relevantes, se mencionó que algunas personas estudiantes pueden llegar a experimentar altos niveles de ansiedad, lo que provocaba que los cursos de idioma fueran pospuestos o se cambiaran; además, el estudiantado con ansiedad moderada tendía a no entregar tareas a tiempo, evitar asistir a clases o se ubicaban en un lugar donde no fueran tan visibles en el aula.

Asimismo, se encontró que la ansiedad hacia el idioma extranjero afectaba a muchas de las personas estudiantes significativamente, de los 33 ítems de la escala, 19 fueron escogidos por la tercera parte o más del estudiantado, lo que representó altos niveles de este tipo de ansiedad especialmente en personas principiantes.

Zheng y Cheng (2018) investigaron la relación de la ansiedad del estudiantado en clases de lengua extranjera y el examen de inglés para universitarios. Se aplicó un cuestionario a (n=921) personas estudiantes, de 32 clases en una Universidad en China, el cual preguntó sobre la percepción de la ansiedad en las clases de idioma extranjero, además, se aplicaron encuestas a 12 personas estudiantes.

Los resultados mostraron que el factor cognitivo de la ansiedad de los exámenes determina los logros en el lenguaje, algunas personas estudiantes no se reconocieron como muy ansiosas en la universidad, pero sí ansiosas ante el desarrollo de habilidades orales en la clase. Este estudio evidenció la relación negativa entre diferentes variables, en este caso, la variable de la ansiedad con rendimiento académico en los exámenes orales de inglés en las aulas universitarias de inglés como lengua extranjera. Así mismo, denotó el contexto, como parte importante, mencionó que, de acuerdo con donde se encontraba el estudiantado, se manifestaba o no la ansiedad.

Por otra parte, Liu y Xiangming (2019) investigaron la ansiedad del idioma extranjero y posibles cambios en el desempeño de las personas estudiantes por un periodo de 10 semanas. El estudio se realizó a posgraduados ($n=324$), los cuales se inscribieron en un curso obligatorio de inglés. Los instrumentos utilizados fueron un examen de inglés, el cual estaba dividido para determinar las cuatro habilidades lingüísticas de escucha, lectura, escritura y habla, además, una escala de ansiedad del idioma en el aula, que determinó aspectos relacionados con el aprendizaje del idioma y la escala de logro de la ansiedad del examen, que determinó el nivel de logro o fracaso en el desempeño académico de las personas estudiantes.

Entre los resultados principales, mencionó que la ansiedad fue relacionada negativamente con el desempeño del estudiantado en todas las habilidades lingüísticas, pero más específicamente con el desempeño de la prueba oral en inglés. Así, las causas más relevantes de esta relación negativa fueron el miedo a la comunicación verbal, preocupación por el desempeño de otras personas estudiantes y la presión entre el grupo. Además, mencionó varias consecuencias encontradas en el proceso de aprendizaje como el retraso en tareas, notas bajas, disminución de la satisfacción o hasta el abandono escolar.

Zhang y Liu (2013) investigaron acerca de la ansiedad en los exámenes orales de personas estudiantes universitarias ($n=1627$), participaron cinco universidades de China pertenecientes a diferentes carreras. Este fue un estudio que realizó análisis correlacionales para examinar la relación entre la ansiedad de las personas estudiantes en los exámenes orales de inglés y el uso de estrategias orales. Los instrumentos aplicados fueron los siguientes: Achievement Anxiety Test y el Oral Communication Strategy Inventory (speaking part).

En general, los resultados demostraron que la ansiedad hacia el examen oral afectó negativamente en las medidas del dominio oral del inglés, por ejemplo, en la pronunciación y entonación, gramática y vocabulario, habilidades de comunicación, además en la evaluación global y, sobre todo, afectó al estudiantado en las bajas puntuaciones de sus pruebas finales.

En este estudio, se evidenció que las personas estudiantes que tenían habilidades lingüísticas más desarrolladas eran menos ansiosas en el examen oral, además, algunas de las personas participantes utilizaron estrategias del habla durante las pruebas orales. Las estrategias fueron orientadas a la precisión y la negociación del significado. Por su parte, las estrategias no verbales fueron correlacionadas positivamente con el buen rendimiento de las personas estudiantes en la prueba oral en inglés, mientras que estrategias como la reducción, alteración y el abandono del mensaje fueron correlacionadas negativamente.

A continuación, se muestra una subcategoría de la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico. Esta presenta estudios donde se investiga acerca de las causas de la ansiedad.

1.2.2. Estudios que evidencian los causantes de la ansiedad en contextos educativos

Alico y Guimba (2015) llevan a cabo un estudio que definió como propósito examinar las fuentes de la ansiedad ante los exámenes, entre personas estudiantes de inglés como idioma extranjero, para encontrar sus efectos. Además, exploró las estrategias usadas por aprendices para superar la ansiedad ante los exámenes; investigó el desempeño en inglés de personas estudiantes preuniversitarias y las causas de la ansiedad en las pruebas. Por lo que se usó un cuestionario para determinar las experiencias del estudiantado con la ansiedad y su nivel.

En una segunda parte, se presentó un cuestionario con preguntas abiertas, en este, se solicitaba escribir en detalle, las razones por las que se creía tener ansiedad ante los exámenes en inglés. Los instrumentos se aplicaron a (n= 51) personas estudiantes y los resultados demostraron que se tendía en general a perder los exámenes en inglés u obtener notas bajas. Se pudo observar esto especialmente en aquellos que presentaban moderados o altos niveles de ansiedad, además, las principales causas de ansiedad ante los exámenes de inglés fueron las siguientes: lo que los padres esperan, angustia ante los resultados que se puedan obtener, baja competencia lingüística, preocupación por el tiempo y preparación no apropiada.

Finalmente, Aydin et al. (2020), Soares y Woods (2020), así como Alico y Guimba (2015) mencionan que el miedo al fracaso, las expectativas de los padres, falta de estudio, entre otras, son algunas de las causas principales de la ansiedad en los ámbitos educativos. Además, Alico y Guimba (2015) enfatizaron que el manejo del tiempo es una de las causas de la ansiedad en los contextos educativos. A continuación, se evidencia una subcategoría de la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico, esta incluye estudios con algunas estrategias para enfrentar la ansiedad.

1.2.3. Estudios que presentaron algunas estrategias para contrarrestar la ansiedad

Cordero y Morales (2017), Piemontesi, Martínez et al. (2012) y Hjeltnes et al. (2015) presentaron estrategias para contrarrestar la ansiedad, estas les ayudaron a las personas estudiantes a estar más seguras y desempeñarse mejor en el idioma inglés. En Cordero y Morales (2017), se realizó una investigación que incluyó un diseño cuasiexperimental, participaron (n=29) personas estudiantes de dos grupos de la Universidad Nacional, de un curso de inglés como lengua extranjera. Se aplicaron tres instrumentos, el primero fue la escala de ansiedad Foreign Language Classroom Anxiety (FLCS) de Horwitz et al. (1986),

además, un instrumento de observación realizado por dos personas docentes del curso y, finalmente, un cuestionario que investigaba acerca de la efectividad de una intervención que se llevó a cabo durante 4 meses, para determinar si se redujo la ansiedad.

En los resultados, se evidenciaron altos niveles de ansiedad en actividades orales, además, la mayoría de las personas estudiantes expresaron sentirse con temor cuando no comprendieron el idioma. También algunas estrategias utilizadas en la intervención dieron mejores resultados, entre las más exitosas se mencionaron: el respeto, dar espacio para expresar las angustias, no presionar a las personas estudiantes a hablar en frente de todos hasta que estas se sientan listas; cooperación sin competencia y un ambiente ameno en el aula. Asimismo, la mayoría de las personas estudiantes expresaron estar de acuerdo con la aplicación de estas estrategias de reducción de la ansiedad en las clases del idioma extranjero.

Por medio de la revisión de la literatura, se logró identificar suficiente evidencia que indica la relación negativa entre la ansiedad, el rendimiento académico y el desempeño lingüístico en general. A continuación, se detalla la segunda categoría.

1.2.4. Estudios que relacionan los comportamientos docentes y el rendimiento académico

Rodríguez (2012) realizó un enfoque biográfico, donde aplicó una encuesta con preguntas abiertas, un pretest con la ayuda de 12 personas docentes de diferentes niveles y un cuestionario a 58 personas docentes. En este estudio, se incluyeron teorías de ego lingüístico y del filtro afectivo. Entre los resultados, se evidenció la importancia del contexto donde se desarrolla la persona estudiante, la motivación y se enfatizó el papel del profesorado, especialmente su comportamiento, su forma de enseñar, la manera de generar empatía ayudando a incrementar las habilidades del estudiantado, aspectos cruciales para lograr el éxito académico.

Algunos estudios, como los de Kesner (2005), Atnafu (2017), Kustani et al. (2020) y Stomff (2014), concluyen que, dependiendo del comportamiento de la persona docente en las aulas, las personas estudiantes podrían presentar altos o bajos rendimientos académicos. Atnafu (2017) menciona que los reforzadores más significativos en las aulas son las personas docentes en el aprendizaje de un idioma, estos estudios también indican que existe una relación negativa entre la ansiedad y los comportamientos amenazantes, lo que repercute en el éxito o fracaso escolar.

Díaz et al. (2014) aplicaron un cuestionario al alumnado de la cátedra de Idioma Moderno de la Universidad Nacional de Catamarca, las personas participantes (n=38) eran estudiantes de inglés con fines específicos de diferentes carreras de tercer y cuarto año. El cuestionario se dividió en varios ámbitos, por ejemplo, decisiones en el proceso de aprendizaje, la elección, el estudio, resultados académicos, sentimientos y la enseñanza. Entre los resultados más relevantes, se evidenció que la motivación y la persona docente juegan un papel esencial en el aprendizaje, además, enfatizó que, para generar autonomía necesaria para el aprendizaje efectivo en el estudiantado, el comportamiento de la persona docente y el ambiente que este crea en el aula son cruciales en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Por otra parte, Ge et al. (2019) llevaron a cabo un análisis estadístico descriptivo, participaron (n=60) personas adultas de educación cibernética de la Universidad de Beijing, estas estaban en un curso para pasar un examen de inglés del Ministerio de Educación de China, requisito para obtener su diploma. El curso fue virtual, se dividió en dos grupos, (n=30) personas estudiantes fueron asignadas a cada grupo, en este caso, grupo A y B. El grupo A fue el grupo control (22 hombres y 8 mujeres), mientras que el grupo B fue el grupo

experimental (20 hombres y 10 mujeres), una misma persona docente impartiría clase a los grupos, pero no en los mismos horarios.

En el curso se estudiaron reglas gramaticales, este experimento se hizo para observar cómo los comportamientos verbales del profesorado influyeron en los estados emocionales del estudiantado y estos, a su vez, en los resultados en el aprendizaje del idioma inglés. Un detalle importante era que la persona docente y el estudiantado no debían verse a sí mismos en la clase, sino que solo se podían escuchar.

En el grupo B, la persona docente usó elogios y respuesta inmediata positiva, por el contrario, en el grupo A, no se usaron expresiones verbales inmediatas; sino respuestas más retardadas, fue un tratamiento neutral. Posteriormente, se aplicó un postest para obtener resultados de esta experiencia. Los cuales mostraron que el uso de inducción con comportamientos verbales positivas por parte de la persona docente producía mejor desempeño en el idioma inglés. Mientras que, lo contrario, produjo efectos negativos en el desempeño del estudiantado.

Existe más evidencia que fundamenta el hecho de que los comportamientos de la persona docente, dependiendo de cuáles sean, pueden interferir positiva o negativamente en los resultados de estudiantes. Kustani et al. (2020) desarrollaron un estudio a (n=30) personas docentes de séptimo, octavo y noveno grado de diferentes escuelas secundarias en Indonesia. Se aplicó un cuestionario y (n=12) personas docentes también participaron en entrevistas y fueron observadas durante sus clases. Los resultados indicaron que el 90% del profesorado tenía buenos comportamientos hacia el estudiantado, lo que beneficiaba sus resultados académicos, mientras que un 10% de las personas docentes, quienes presentaron menos

comportamientos de aceptación hacia el alumnado, propiciaron inseguridad y bajas calificaciones.

En el estudio de Blazar y Kraft (2017), participaron (n=310) personas docentes de cuarto y quinto grado de todas las áreas en Estados Unidos, provenientes de 52 escuelas. En este análisis, se utilizó estadística descriptiva para analizar los datos, también se realizaron dos escalas, una de ellas medía los comportamientos del profesorado y del estudiantado. Las personas estudiantes realizaron un cuestionario de 18 ítems para medir principales constructos identificados de la literatura, especialmente aquellos relacionados con la influencia del profesorado. Finalmente, en los resultados, se encontró que los comportamientos de las personas docentes influían en los del estudiantado; así, si se brindaba apoyo emocional en las aulas, el aprendizaje era mejor. Además, se encontró que había personas docentes quienes no eran efectivas en mejorar sus conductas, pero sí estaban muy interesadas en mejorar las calificaciones del estudiantado.

Ruzek et al. (2016) aplicaron su estudio a (n=68) personas docentes de secundaria en Atlanta, Estados Unidos, y a (n=960) personas estudiantes, llevaron a cabo una intervención de entrenamiento para personas docentes. En esta intervención, el objetivo principal fue mejorar las interacciones de tipo emocional, de instrucción y organización en las aulas, se formó un grupo control y uno tratamiento. El grupo control tenía comunicaciones electrónicas, reuniones durante todo el año escolar y encuestas al estudiantado.

Los resultados mostraron que las personas estudiantes que fueron más apoyadas emocionalmente al inicio del curso aumentaron su compromiso y su motivación académica. Además, presentaron más autonomía y buenas relaciones sociales. Entre las dimensiones que

fueron medidas, se tomaron en cuenta el clima positivo en el aula, la sensibilidad del profesorado y las perspectivas del estudiantado.

De esta forma, en este estudio se evidenció que los comportamientos favorables por parte del profesorado, con los criterios medidos: la promoción de un buen ambiente en el aula, colaboración en las dificultades de la persona estudiante y la motivación hacia sus ideas y opiniones, son factores que promovieron la motivación y autonomía en las aulas, componentes necesarios para el éxito escolar.

Por su parte, Kesner (2005) determinó las perspectivas de (n=95) personas docentes, de su relación interpersonal con personas estudiantes superdotadas y no superdotadas en el marco de la teoría del apego. Utilizó una escala de 28 ítems que presentaba tres categorías como conflicto, cercanía y dependencia. La categoría de conflicto determinó las percepciones del profesorado tomando en cuenta las relaciones conflictivas con las personas estudiantes. La categoría de cercanía se centraba en los sentimientos positivos del profesorado y la categoría de dependencia se centró en las percepciones de la persona docente y la naturaleza de dependencia de la persona estudiante hacia la persona docente. Finalmente, los resultados evidenciaron que el profesorado, además de influenciar la parte de la personalidad del estudiantado, también influyó la parte académica de forma positiva o negativa, además, la cercanía entre estos estuvo presente y no se reportaron altos niveles de conflicto, lo que sugirió una relación positiva entre el profesorado y el estudiantado.

Walker et al. (2004) aplicaron un cuestionario y entrevistas al profesorado de inglés de primaria y secundaria de 28 escuelas en Estados Unidos. Ambos instrumentos abordaron los comportamientos de las personas docentes hacia las personas estudiantes. El objetivo

principal de este estudio fue examinar el nivel de comportamientos negativos, además, analizar las causas de estos y cómo se manifestaron en las comunidades escolares.

Los resultados fueron que los comportamientos negativos de las personas docentes hacia el estudiantado estaban presentes en todas las escuelas. Además, los datos cualitativos evidenciaron causas de estos comportamientos y, en muchas de las escuelas, la principal causa fue la presencia de personas estudiantes inmigrantes. En el estudio se brindaron diferentes recomendaciones para la construcción de comportamientos favorables de la persona docente, ya que se enfatizó que esto es crucial para optimizar el éxito o fracaso en el aprendizaje de un idioma.

1.2.5. Estudios que evidenciaron la relación entre comportamientos docentes y la ansiedad

España (2020), Piekarska (2000), Atnafu (2017), Stomff (2014) y Alrabai (2014) indicaron una relación negativa entre los comportamientos de las personas docentes y la ansiedad. Por ejemplo, un estudio correlacional de España (2020), realizado a (n=86) personas estudiantes de bachillerato, aplicó dos instrumentos para medir la ansiedad y las percepciones de las personas estudiantes hacia los comportamientos del profesorado de inglés. Los resultados mostraron que la ansiedad se presentó en un nivel medio, al igual que la percepción del comportamiento de las personas docentes de inglés, sí se evidenció una correlación negativa significativa entre los comportamientos del profesorado y la ansiedad, a mejor percepción de estos comportamientos, menor ansiedad.

Por otro lado, Piekarska (2000) desarrolló un estudio con (n=271) personas estudiantes de edades entre 13 y 14 años, se aplicaron 6 cuestionarios, unos midieron los estresores escolares y las técnicas de afrontamiento, otros la intensidad de la ansiedad. Entre los resultados más relevantes, se encontró que los estresores más frecuentes fueron los

comportamientos de las personas docentes y la evaluación. Entre los factores que más provocaron ansiedad, se encuentran los exámenes escritos, las pruebas cortas orales, los problemas con las personas docentes, además, llamadas a los padres. Se concluyó que los comportamientos abusivos del profesorado son uno de los factores más frecuentes y uno de los que causan más ansiedad, lo que repercute en el éxito o fracaso escolar.

En un estudio de Atnafu (2017), se determinó la posible relación entre las variables de ansiedad, la interacción del profesorado y autoestima. Se aplicaron cuestionarios a (n=120) personas estudiantes universitarias de primer ingreso de inglés, se midieron los niveles de estas variables tomando en cuenta una serie de perspectivas, además, se realizó un análisis de datos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados mostraron que la persona docente es quien desempeña un papel muy relevante, ya que se encontró una relación muy significativa entre la interacción con el profesorado y la ansiedad. Las personas estudiantes estaban ansiosas en las clases de inglés, debido a niveles no satisfactorios de la interacción; además, tenían baja autoestima.

Se concluyó que el profesorado tiene un rol trascendental como reforzadores en el aprendizaje del idioma. Por consiguiente, si existe una interacción poco saludable entre la persona docente y la persona estudiante, esto causará ansiedad y bajos niveles de autoconfianza en el estudiantado.

Por su parte, Stomff (2014) definió como propósito medir los niveles de ansiedad del estudiantado y su relación con el rendimiento, además, identificar la posible asociación entre los comportamientos del profesorado y el nivel de ansiedad del estudiantado. El estudio se realizó a (n=80) personas estudiantes de secundaria, quienes participaron voluntariamente y realizaron dos cuestionarios, uno acerca de los comportamientos docentes y otro relacionado

con la ansiedad. Los resultados indicaron que los comportamientos amenazantes por parte del profesorado provocaron mucha ansiedad; entre los sentimientos que experimentaron las personas estudiantes, se mencionaron la frustración, además, expresaron sentir muchas emociones negativas, como sentimientos de estar atrasados y ser ineficientes.

Alrabai (2014) desarrolla un estudio cuasiexperimental realizado en dos etapas, en la primera, se aplicó una escala de la ansiedad a (n= 596) a personas estudiantes de inglés de Arabia Saudita; en la segunda etapa (n=465), las personas fueron divididas en dos grupos (experimental y control), además, (n=12) personas docentes participaron.

Se aplicaron en el grupo tratamiento, medidas para reducir la ansiedad en 8 semanas, estas estrategias tomaron en cuenta las fuentes de ansiedad identificadas y una de estas fueron los comportamientos negativos en la clase de inglés. Además, se observó a la persona docente aplicando estas estrategias de reducción de ansiedad, se midieron los niveles de ansiedad antes y después de la intervención.

Entre los resultados más relevantes, se mencionó que los grupos que recibieron intervención presentaron menores niveles de ansiedad, además, se enfatizó en algunos comportamientos favorables por parte de la persona docente, como evitar el antagonismo, críticas negativas, corrección de errores repetidamente o comparar estudiantes en cuanto a su rendimiento. Por lo que se determinó que, para que las personas estudiantes tuvieran éxito y se reduzca la ansiedad, se debía promover un ambiente sano de cooperación, brindar valoraciones positivas de su rendimiento sin comparar con otros estudiantes. Así mismo, se recomendó trabajar en la erradicación de creencias erróneas de las personas estudiantes que puedan estar causando ansiedad, además, que en los planes de estudio se incluyeran estrategias para reducir la ansiedad.

Alrasheedi (2020) indagó acerca de los principales factores que afectan el rendimiento de la habilidad oral de personas estudiantes (n=200) en un curso de inglés como lengua extranjera. Uno de estos factores fueron los obstáculos que el estudiantado debía enfrentar. Los criterios de los cuestionarios estaban relacionados con diferentes categorías como estrategias para enseñar habilidades orales, factores externos e internos que afectan el aprendizaje, dificultades y necesidades. Los resultados revelaron que muchos de los factores que afectaron al estudiantado en el desempeño de las habilidades orales fueron la timidez, la presión entre personas estudiantes y ansiedad. Además, el estudio enfatizó que las personas docentes debían propiciar un ambiente libre de ansiedad para evitarla. También mencionaron que se debía hacer uso de estrategias adecuadas para enseñar las habilidades orales, motivar y propiciar un ambiente positivo con todas las facilidades para que el estudiantado aprenda sin presión.

1.2.6. Conclusiones de los antecedentes

A modo de síntesis, se logró identificar las tendencias y resultados más relevantes acerca de la ansiedad. Los comportamientos de las personas docentes y otros factores que podrían estar causando bajo rendimiento en las pruebas orales en inglés e incluso bajo desempeño en las clases de este idioma. Además, por medio de esta revisión, se lograron identificar tres categorías: estudios que demuestran que la ansiedad afecta el rendimiento académico y las habilidades lingüísticas en general; estudios que evidenciaron que los comportamientos de las personas docentes afectan el rendimiento académico y aprendizaje en general de la persona estudiante y estudios que mostraron que los comportamientos de las personas docentes están relacionados con la ansiedad que se presenta en las personas estudiantes.

En la primera categoría, se puede observar que la mayoría de las investigaciones enfatizaron que existe una relación negativa entre la ansiedad con el desempeño lingüístico del estudiantado y, por consiguiente, en el rendimiento académico. Algunos estudios que lo evidencian son Colunga et al. (2021), Zhang y Liu (2013) y Zheng y Cheng (2018).

En la segunda categoría, se lograron identificar varios estudios que evidenciaron la relación entre los comportamientos de las personas docentes, el rendimiento académico y el aprendizaje en general. Algunos estudios como los de Kesner, (2005), Atnafu (2017), Kustani et al. (2020), Stomff (2014) y Lippert (2017) mostraron que los comportamientos del profesorado influyeron en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes.

Cabe destacar que fueron pocos estudios los que mostraron esta relación negativa entre comportamientos de las personas docentes y el rendimiento académico en el idioma inglés como lengua extranjera, específicamente en la prueba oral de inglés como lengua extranjera. Existen más estudios que mostraron una relación, pero con comportamientos de las personas docentes y rendimiento académico, en general, en el aprendizaje.

También, se evidenció que el ambiente en las aulas es crucial y la persona docente debe propiciar una atmósfera adecuada, en la cual el estudiantado se sienta motivado para aprender, por lo que los comportamientos no apropiados de las personas docentes en los salones de clase no garantizan esa sana convivencia en un adecuado ambiente escolar.

Además, en la tercera categoría, se logró mostrar la relación negativa entre comportamientos de las personas docentes y la ansiedad. Estudios como el de España (2020), Piekarska (2000), Atnafu (2017), Stomff (2014) y Alrabai (2014) enfatizaron esa relación negativa. Asimismo, se logra identificar un importante vacío en la revisión del estado del arte, debido a que no existe un solo estudio que sea acerca de esta relación específica, entre

comportamientos de las personas docentes, ansiedad y rendimiento en pruebas orales en inglés como lengua extranjera.

Existen estudios, por ejemplo, entre comportamientos del profesorado y ansiedad, comportamientos de las personas docentes y rendimiento en general, además, entre ansiedad y rendimiento académico; pero no como se está planteando el problema de estudio en esta investigación. De ahí la importancia de trazar líneas para investigar más a profundidad, con el objetivo de visibilizar y comprender el problema para tratar de contrarrestar posibles dificultades como estas en las aulas, además de incentivar futuras investigaciones que pueden surgir a partir de este estudio.

A continuación, se presenta por qué es necesario seguir investigando acerca del tema planteado.

1.3. Justificación

La ansiedad puede causar afectación en la salud en general de los seres humanos. Sin embargo, de acuerdo con Ávila et al. (2011), los altos niveles de ansiedad también están asociados con el bajo rendimiento académico en los contextos educativos; así, esta causa una serie de problemas que repercuten negativamente, en especial, la ansiedad ante los exámenes (AE). Según este autor, altos niveles de AE provocan que la eficacia en el aprendizaje disminuya, afectando la atención, concentración e incluso la retención, lo que trae como consecuencia bajo rendimiento académico; de ahí la importancia de investigar acerca de este tema. Por lo tanto, es fundamental investigar si los comportamientos del profesorado, cuando las personas estudiantes están presentando alguna evaluación oral de inglés, influyen en ellos, aumentando sus niveles de ansiedad y esta, a su vez, podría consecuentemente bajar su rendimiento académico en pruebas.

Un estudio de Horwitz et al. (1986) menciona que la ansiedad hacia el idioma extranjero se manifiesta frecuentemente en situaciones de evaluación; por ejemplo, personas estudiantes resaltaron que, aun teniendo conocimiento de la gramática, durante un examen no recuerdan las estructuras gramaticales que deben ser incluidas y organizadas al mismo tiempo. Según este mismo estudio, el estudiantado que experimenta ansiedad hacia el idioma extranjero presenta muchos problemas, por ejemplo, en la concentración, presencia de palpitaciones y sudoración, además, la persona puede tornarse olvidadiza y evitar asistir a clases o hacer tareas.

La ansiedad es parte de los problemas más comunes que pueden estar causando serias consecuencias en toda la población, parece que, cada día, se incrementa y es catalogada como una de las enfermedades mentales más presentes en la sociedad. Al respecto, un estudio determinó lo siguiente:

De acuerdo con la *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica* (LXIX,604, 2012, 497-507), los trastornos de ansiedad son, como grupo, las enfermedades mentales más comunes, con una alta proporción de aproximadamente 2-8% en la población general y 10-12% en las consultas de atención primaria. En los últimos años, se ha observado un incremento, así como de las enfermedades y efectos que a menudo los siguen. Los trastornos de ansiedad son dos veces más prevalentes en mujeres. Se calcula que uno de diez pacientes que se atienden diariamente presentan trastorno de ansiedad, siendo incluso más común que la diabetes mellitus. (Cordero y Morales, 2017, p.256)

Cabe destacar que el estudio mencionado en este artículo del 2016 data del año 2012 y se puede observar en ese año los altos niveles de ansiedad en la población en general entre

el 2-8% y 10-12% en las consultas de atención primaria relacionadas con este trastorno; lo que hace reflexionar acerca de cuál será el nivel de ansiedad en Costa Rica hasta la fecha, si ya en el 2012 se evidenciaron estos niveles. Lastimosamente, no existen estudios más recientes que reporten los niveles de ansiedad en la población en general en Costa Rica.

La ansiedad también se incrementa cada día entre personas más jóvenes, asimismo, se manifiesta más en las aulas universitarias. De acuerdo con Quesada, según datos de la Oficina de Bienestar y Salud (OBS) de la Universidad de Costa Rica (UCR), el 70% de las consultas por parte de las personas estudiantes están relacionadas con consecuencias de la ansiedad y depresión. Además, según el psicólogo clínico de la OBS, la mayoría del estudiantado se ve afectada por la carga académica, ya que se sienten muy presionados y, en algunos casos, esta presión es muy difícil de controlar (Quesada, 2019).

Quesada (2019) menciona que la Universidad de Costa Rica declaró al año 2020 como el año de la Salud Mental y ha implementado acciones para prevenir y combatir situaciones como estas. El problema está afectando seriamente las aulas y las universidades no son la excepción, en un conversatorio realizado en la Universidad de Costa Rica, denominado *Salud mental en estudiantes universitarios*, autoridades enfatizaron la importancia que se debe dar a la salud mental en las aulas. De acuerdo con el psiquiatra de la Oficina de Bienestar y Salud de la UCR, trastornos como la ansiedad y depresión son los que más afectan a las personas estudiantes universitarias, cerca del 50% y 60% de las consultas se dan por estos trastornos (Gómez, 2017).

Estos datos motivan a dirigir aún más la atención a la salud mental y la necesidad de implementar más acciones para mejorar la salud mental de las personas estudiantes y la sociedad en general. Otros datos relevantes en este conversatorio enfatizan que los usuarios

de las consultas eran de 67 carreras, de todas las áreas desde Ingeniería, Ciencias Sociales, Medicina, Derecho, etc., donde las edades de los estudiantes variaban entre los 17 hasta la adultez mayor (Gómez, 2017).

Con estos datos tan alarmantes, se han tratado de implementar algunas acciones importantes, así, por parte de la Oficina de Bienestar y Salud de la UCR, se ha optado por atender a los afectados desde la multidisciplinariedad. También mencionan el uso de terapias de grupo para tratar de contrarrestar la ansiedad, además de confección de protocolos psicológicos. Cabe destacar que, en el Régimen Académico Estudiantil, específicamente el art. 37, los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales pueden optar por una adecuación de tipo emocional (Gómez, 2017).

Según el conversatorio antes mencionado, el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED), de la Universidad de Costa Rica, ha tomado en cuenta este tipo de adecuaciones, porque se considera que no solo se debe atender diversas discapacidades, sino diferentes condiciones, como en este caso la depresión y ansiedad que se ubican en un eje emocional. Para esto se ha creado la *Guía de accesibilidad en la Educación Superior*, en la cual se hacen recomendaciones para la atención de las personas estudiantes. De acuerdo con Gómez (2017), las adecuaciones se han incrementado de 33 en el 2008, a 90 en el 2013 y 212 actualmente.

Recientemente, se han reportado algunas crisis en la salud mental del estudiantado en algunas universidades del país, es el caso de la Universidad de Costa Rica. Según Mora (2021), gran cantidad de organizaciones estudiantiles denunciaron crisis en la salud mental del estudiantado. Así, estas crisis mentales pueden llegar a tener consecuencias más extremas, la Comisión de Salud Mental de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa

Rica (FEUCR) reporta al menos cinco suicidios, además, intentos de suicidios y crisis depresivas y ansiosas que han aumentado considerablemente.

Asimismo, existen historias de personas estudiantes que expresan sus situaciones de crisis. Por ejemplo, el caso de una persona estudiante de inglés, quien recalcó que muchas veces ha entrado en el baño con el objetivo de atentar contra su vida por la presión que siente en sus cursos o el caso de otra persona estudiante de la Escuela de Ciencias Económicas que está ligado directamente a la ansiedad que sufre por ser víctima de ciertos abusos en la evaluación (Mora, 2021).

Como se ha discutido, la ansiedad puede causar serios efectos también sobre el rendimiento en exámenes orales de inglés y el desempeño en general. Goñi y del Morral (2021) mencionan que la ansiedad que experimenta el estudiantado en las pruebas orales de inglés como lengua extranjera representa también mucha preocupación, ya que, a inferior desempeño, menor calificación. Además, los mismos autores mencionados también se refieren a una serie de efectos que sufren las personas estudiantes cuando se enfrentan a una prueba oral, consecuencias de tipo emocional, por ejemplo, la disminución de la motivación, consecuencias físicas, como temblores en algunas partes del cuerpo, sudoración, entrecortar las palabras, entre otros.

Además, otros autores como Duffield (2018) mencionan que las notas y el ambiente influyen en los niveles de ansiedad durante las pruebas orales de inglés. Es decir, el estudiantado de inglés como lengua extranjera puede ser afectado por la ansiedad debido a sentir una gran preocupación acerca de las calificaciones que reciben, las cuales, de acuerdo con su desempeño en la prueba oral, podrían ser muy bajas.

Con estos datos, es evidente que se debe poner más atención a la salud mental. Asimismo, la ansiedad es solamente la punta del iceberg, pero no se debe dejar de lado, ya que esta puede incrementarse y generar muchas consecuencias negativas para el estudiantado en las aulas cuando se aprende un idioma, como es el caso de la ansiedad hacia el idioma extranjero. De ahí la importancia de analizar si existe alguna relación entre los comportamientos docentes, la ansiedad en las aulas y el rendimiento académico en los exámenes orales para visibilizar y comprender mejor el problema de estudio.

Por otro lado, a partir de la revisión de la literatura, se han identificado vacíos importantes en este tema, los cuales motivan a investigar más y enfatizan la importancia de su investigación. Se han encontrado muchos estudios que toman en cuenta a los comportamientos de las personas docentes y su influencia; pero muy pocos que enfatizan específicamente las consecuencias de estas en la ansiedad y el rendimiento en los exámenes orales de inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, existe mucha literatura que fundamenta la relación negativa entre la variable de ansiedad y las habilidades lingüísticas de inglés, pero se encuentra menos literatura de la relación negativa específicamente entre comportamientos de las personas docentes, la ansiedad y el bajo rendimiento académico en pruebas orales de inglés como lengua extranjera, lo que supone que se debe hacer más investigación acerca del tema.

Atnafu (2017) menciona al respecto que existe investigación que relaciona la ansiedad con el éxito o fracaso académico, pero no hay muchos estudios de la relación de ansiedad por causa de la interacción con la persona docente. Por su parte, Youngs y Youngs (2001) enfatizan que son pocos los estudios que toman en cuenta los comportamientos de las

personas docentes y cómo afectan al estudiantado de inglés como lengua extranjera, tampoco hay evidencia de las causas de esos comportamientos.

A continuación, se presenta la pregunta principal de esta investigación, así como el objetivo general, específicos e hipótesis planteadas. La pregunta central de investigación es la siguiente: ¿cuál es la relación entre los comportamientos de las personas docentes y la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento en las evaluaciones orales del idioma inglés como lengua extranjera?

1.4. Objetivo general

Analizar la relación entre los comportamientos de las personas docentes con la ansiedad ante los exámenes orales y el rendimiento en las evaluaciones orales de inglés como lengua extranjera.

1.5. Objetivos específicos

1. Describir el rendimiento académico de personas estudiantes universitarias de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés e Inglés con Formación en Gestión Empresarial de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, en los exámenes orales de inglés como lengua extranjera.
2. Estimar los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés e Inglés con Formación en Gestión Empresarial de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico.
3. Caracterizar los comportamientos de las personas docentes en las evaluaciones del inglés como lengua extranjera.

4. Estimar la asociación entre los comportamientos de las personas docentes, la ansiedad y el rendimiento en exámenes orales en una muestra de la población de interés.

1.6. Hipótesis

H1. Personas estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad asociados a los exámenes orales de inglés como lengua extranjera presentarán bajos niveles en el rendimiento académico en estas pruebas (Zheng y Cheng, 2018; Liu y Xiangming, 2019; Zhang y Liu, 2013).

H2. Personas estudiantes presentan altos niveles de ansiedad asociados a los exámenes orales cuando se les está evaluando ante una persona docente que presenta comportamientos de corte negativo durante la evaluación.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se presentan los principales componentes que integran esta propuesta. Además, se describen las teorías más relevantes y pertinentes, las cuales fundamentan el problema de estudio, explicando más detalladamente las relaciones existentes entre las variables involucradas, sus causas y su explicación científica con el objetivo de comprender y enmarcar el tema de estudio. Primero, se discute acerca del examen oral, para comprender los lineamientos de aplicación y calificación; luego, se incluye un apartado de ansiedad en general, ansiedad hacia el idioma extranjero y las teorías de la influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico. Asimismo, se discute acerca de los comportamientos de las personas docentes en el proceso de aprendizaje y aquellos que se pueden manifestar durante el examen.

2.1. El examen oral en inglés como lengua extranjera

Para comprender mejor esta propuesta de investigación, se debe discutir acerca de la prueba oral en inglés, el cual es un instrumento que se usa en la evaluación sumativa en el aprendizaje de un idioma. Según Theobald (2021), el examen oral es aquel que usa interacciones, diálogos a viva voz, se enfoca en el contenido que determina el conocimiento y la comprensión de la persona; también puede tomar en cuenta la resolución de problemas y las habilidades inter/intrapersonales del individuo, además, es dirigido por una persona instructora.

Por otro lado, Iannone et al. (2020) mencionan que la prueba oral es una herramienta que posibilita a la persona instructora identificar la comprensión del estudiantado por medio de diferentes preguntas, las cuales pueden utilizarse para aclarar lo que la persona estudiante ha expuesto o repensar sus respuestas. Asimismo, McNamara (2000) menciona que las

pruebas de rendimiento o de competencias lingüísticas son evaluadas por medio de la comunicación; un ejemplo de estas son las pruebas orales de inglés como idioma extranjero, en las cuales se extraen muestras que evidencian lo que comunicó la persona y son examinadas por especialistas. Cabe destacar que estas pruebas se realizan como simulaciones de actividades que toman en cuenta contextos reales.

Existen algunas categorías de los exámenes de inglés como lengua extranjera, estas se pueden clasificar en pruebas de alto y bajo impacto. Las primeras consisten en pruebas reconocidas a nivel internacional que determinan el nivel de dominio en inglés como Test of English as a Foreign Language (TOEFL) o International English Language Testing System (IELTS). Estas pasan por procesos rigurosos de validación, lo que las hace muy confiables; por el contrario, las de bajo impacto son las realizadas por instituciones educativas y se usan para calificar a la persona estudiante al finalizar algún nivel (Garcés, 2020).

Existen diferentes técnicas de evaluación de la prueba oral de inglés como lengua extranjera, como la entrevista, la interacción entre el estudiantado o incluso respuestas a diferente material audiovisual (Hughes, 2003). También se utilizan el *role play*, este es una de las técnicas más usadas, ya que, según Cuitiño et al. (2019), involucra la dramatización, facilita la fluidez y la precisión de la producción oral en las personas estudiantes.

Para aplicar el examen oral de inglés como lengua extranjera, se debe tener en cuenta varios aspectos, por ejemplo, el alcance que podría tener esta destreza, es decir, si esta se debe limitar solo a expresión de ideas o si va a existir una interacción. Además, si son actividades que faciliten la expresión oral para que pueda ser evaluada o no (Bordón, 2015). A continuación, se explican otros lineamientos relevantes para la aplicación de este tipo de prueba.

2.2. Lineamientos de aplicación del examen oral en inglés como lengua extranjera

Debido a que la prueba oral en inglés como lengua extranjera requiere un producto por parte del estudiantado, en la mayoría de los casos, se usa la grabación. Conviene subrayar que se han desarrollado algunos sistemas necesarios para evaluar este tipo de prueba, por ejemplo, están las pruebas automatizadas, pruebas semidirectas y entrevistas cara a cara (Suarez et al., 2014).

Las pruebas automatizadas son sistemas que reconocen la producción oral, la fluidez y el dominio de esta habilidad, además, presentan puntuaciones para cada respuesta brindada por la persona, un ejemplo de ello es el que se usa en el Test de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL) (Zechner et al., 2009). Por otro lado, la prueba semidirecta usa sistemas y también a una persona para asignar la puntuación; por último, la entrevista cara a cara consiste en interactuar con los que califican las pruebas o también con los que las aplican (Suarez et al., 2014).

Para efectos de esta propuesta, se discute acerca del examen oral que se aplica cara a cara, ya que este es el método que utilizan las personas de estudio de esta investigación. Estos exámenes se pueden presentar en conversación, en monólogo, en discusión acerca de algún tema, o incluso a manera de entrevista. Asimismo, se podría utilizar una ficha representativa con contenido específico para hacer preguntas (Hughes, 2003).

Para la aplicación de este tipo de examen, se deben tomar en cuenta otros aspectos que ayudan a mejorar su plan y estructura; esta debe ser de larga duración, las pruebas muy cortas posiblemente no proveerán la información que se requiere. La persona evaluadora debe brindar la oportunidad de nuevos comienzos, además, se debe realizar varios formatos de examen en el cual se incluyan ítems separados, con el objetivo de que, si la persona evaluada

tiene problemas con una tarea o tema que debe desarrollar, pueda pasar a otro ítem (Hughes, 2003).

Una segunda persona evaluadora es necesaria en las pruebas orales, ya que facilita realizar entrevistas y observar el desempeño de la persona evaluada, lo cual es necesario para obtener otro criterio. Las tareas y temas deben resultar fáciles para la persona evaluada incluso en su lengua nativa, la evaluación debe realizarse en un lugar apropiado y sin ruido. Además, la persona evaluada debe sentirse bien, la persona evaluadora debe poner atención a lo que la evaluada podría expresar a través de sus manifestaciones verbales o no verbales. Asimismo, la persona docente debe estar capacitada para la realización y aplicación de la prueba y evitar comportamientos antipáticos e inflexibles (Hughes, 2003).

Para la aplicación de las pruebas orales, la persona docente debe tener en claro los objetivos y lo que el estudiantado es capaz de hacer, también debe diseñar materiales adecuados para la prueba, tomando en cuenta si esta es individual o grupal. Además, debe adecuar el tiempo y el medio para la obtención de respuestas, estos pueden ser una grabación o simple observación por parte del profesorado, asimismo, se recomienda el uso de rúbricas determinadas (North Carolina State Dept. of Public Instruction, R. I. S., 2001).

Por consiguiente, estos criterios podrían usarse para revisar si las personas docentes toman en cuenta estos aspectos cuando realizan los exámenes orales de inglés como lengua extranjera y determinar si el no utilizarlos influye en el rendimiento del estudiantado; sin embargo, esto es otro tema que investigar. Con el fin de aplicar un examen oral de inglés como lengua extranjera correctamente, es necesario tomar en cuenta estos lineamientos, ya que, de lo contrario, la persona estudiante podría sentirse un poco abrumada o frustrada; por ejemplo, si el tiempo y el lugar no son los más apropiados o las personas docentes manifiestan

comportamientos inadecuados en la aplicación de la prueba, el estudiantado podría incrementar la ansiedad y con ello, como se ha demostrado ampliamente, propiciar el bajo rendimiento académico (Duffield 2018; Zhang y Liu 2013; Zheng y Cheng 2018; Hewitt y Stephenson 2012).

2.3. Sistema de calificación (rúbricas y personas evaluadoras)

Para realizar un examen oral correctamente, este debe tomar en cuenta una serie de lineamientos de la calificación.

2.3.1. Rúbricas

Uno de estos lineamientos de calificación es el uso de rúbricas en las pruebas orales. Estas brindan retroalimentación de lo que las personas estudiantes han realizado, lo que facilita la evaluación de sus habilidades orales o escritas, además, brindan una calificación del producto entregado (Malini y Andrade, 2010). Las rúbricas se definen como guías concisas que toman en cuenta el producto que se obtiene cuando se valoran aprendizajes, además, incluyen tablas con criterios de evaluación del rendimiento y competencias de la persona estudiante (Gatica y Uribarren, 2013; Martínez, 2008).

Los tipos de rúbricas pueden ser holísticas y analíticas. Las primeras son instrumentos que valoran globalmente el desempeño de la persona estudiante, con criterios como el logro, la calidad y la comprensión. este tipo de rúbrica es más rápida de confeccionar, pero no brinda retroalimentación, se recomienda su uso cuando se requiere un panorama general del logro del estudiantado. Un ejemplo claro de esta rúbrica son descriptores que van del 1 al 5, los cuales definen si la persona estudiante comprende un tema completamente, parcial, muy poco o nada (Gatica y Uribarren, 2013).

Estos mismos autores definen las rúbricas analíticas como aquellos instrumentos que valoran el desempeño de la persona estudiante, pero en partes, es decir, tomando en cuenta diferentes componentes, en ellas se incluyen criterios en detalle para evaluar la calidad del producto. Un ejemplo claro de esta rúbrica son las que incluyen criterios de comprensión, fluidez, pronunciación, vocabulario y gramática y que califica dichos componentes por separado. (North Carolina State Dept. of Public Instruction, R. I. S., 2001).

El uso de las rúbricas, dependiendo de su tipo, tiene algunas ventajas y desventajas, entre las ventajas más generales, se usan para medir y documentar el rendimiento de la persona estudiante, cuantifican los niveles de logro, brindan retroalimentación, permiten la objetividad. Por su parte, entre las desventajas, se mencionan el tiempo empleado para su construcción y una capacitación adecuada para diseñarlas y usarlas correctamente (Gatica y Uribarren 2013).

Además, se mencionan otras ventajas de las rúbricas analíticas, son escalas más completas que pueden contribuir con la enseñanza cuando hay retroalimentación, lo que supone que una persona docente que utilice este tipo de rúbrica no solo estará brindando un puntaje determinado de cada criterio evaluado, sino que facilitará un panorama claro de aspectos lingüísticos por mejorar, los cuales, a la postre, constituyen errores que pueden ser corregidos para mejorar la producción oral (Barquero-D'Avanzo y Ureña-Salazar, 2015; Goodrich, 2005).

2.3.2. Evaluación mediante tribunal

La evaluación mediante tribunal consiste en solicitar a diferentes personas su juicio u opinión hacia un objeto, un instrumento o material de enseñanza (Cabero y Llorente, 2013). En este caso, este concepto se aplica a las personas evaluadoras que califican una prueba oral

en inglés como lengua extranjera, ya que, en este proceso, se expresa un juicio como persona especialista en la materia utilizando un instrumento de evaluación específico.

Las personas evaluadoras desempeñan la función de cambiar la producción oral o escrita del aspirante a una puntuación con criterios de evaluación (Moere, 2013). En las pruebas orales de inglés como lengua extranjera, las personas evaluadoras deben estar capacitadas para realizar la calificación apropiadamente, pues se han detectado algunas inconsistencias en evaluaciones, por ejemplo, grandes diferencias entre las calificaciones de los evaluadores. Esto podría representar una dificultad, ya que, al presentar diferencias sustanciales en las evaluaciones de los jueces, la persona estudiante podría tener desconfianza de la forma en que se están evaluando sus pruebas, pues se evidencian criterios totalmente diferentes de evaluación.

Las personas evaluadoras deben utilizar criterios de evaluación sin ambigüedad, con descriptores claros para el tipo de producción que se espera. Asimismo, es recomendable que estas personas estén activamente involucradas en el diseño y administración de la prueba (Moere, 2013). Por consiguiente, para la prueba oral en inglés como lengua extranjera, se recomienda que la persona que evalúa realice desde el diseño hasta su aplicación. Otra persona ajena al proceso no debe construir la prueba, además, las personas evaluadoras deben conocer y comprender correctamente la rúbrica a utilizar.

Cabe destacar que estas pruebas en frente de una persona evaluadora pueden ser causantes de estados de preocupación, angustia, nerviosismo, entre otros, en la persona estudiante. Para evitar que el estudiantado llegue al nerviosismo o al pánico, las personas evaluadoras deben ser perceptibles, propiciar sentimientos de comodidad usando un tono amigable y tranquilizador (Gharibyan, 2005).

En este apartado, se discutió acerca del examen oral en inglés como idioma extranjero, los lineamientos de aplicación y calificación; como se explicó antes, para poder realizar esta prueba apropiadamente, es recomendable seguir estos lineamientos. Cabe destacar que se debe investigar más acerca sobre si el no seguir este tipo de recomendaciones podría estar afectando el rendimiento del estudiantado en la prueba oral de inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, esta sección puede brindar una nueva línea de investigación para nuevas propuestas.

2.4. Ansiedad

La ansiedad es considerada una señal de supervivencia expresada por el cuerpo para alertar que algo no está bien y se debe corregir (Bakkes, 2017). Es una alerta para enfocar la atención y energía en lo que podría pasar, propicia que el cuerpo y la mente se encuentren en un estado de vigilancia y se preparen para la situación (Tompkins, 2013).

Según Mansell (2004), la ansiedad es una emoción que implica que la persona tienda a presentar estímulos amenazantes muy relacionados con sus miedos, surge información amenazante y se experimentan recuerdos invasivos o cargados de angustia. Debido a que la persona interpreta la situación como una amenaza, se generan juicios extremos de peligro a partir de los sentimientos que experimenta.

En otras palabras, si la persona se siente amenazada, activa una serie de recuerdos y emociones aversivas porque se considera en peligro, es como un sistema de activación, cuyo propósito es usar recursos para confrontar la situación o huir (Schlatter, 2003). Sin embargo, si esta emoción se transforma a una manifestación con niveles más elevados o extremos, trae consigo serías reacciones, incluso puede causar que la persona se sienta apartada de ella misma o sienta que va a morir o perder la razón (Bourne y Grano, 2016).

Furlan et al. (2015) también mencionan que, cuando se presenta la ansiedad, se manifiesta una respuesta previsoras en alguna situación que la persona percibe como aversiva o de rechazo, esto se da, ya que la persona trata de mantener el control y de evitar situaciones que le causen efectos negativos. Así, cuando la persona considera una situación como amenazante, comienza a padecer de estos efectos contraproducentes que no le ayudan a avanzar con la tarea asignada.

Por otro lado, Clark y Beck (2012) también concuerdan con los autores mencionados cuando enfatizan que la ansiedad es un sistema de respuesta que se activa cuando se percibe una amenaza; no obstante, es normal sentir ansiedad en cualquier situación, lo que facilita que la persona esté más activa y preparada para una respuesta. Sin embargo, la ansiedad que se manifiesta continua y excesivamente es perjudicial, ya que se tiende a presentar conductas y pensamientos descontrolados (Álvarez et al., 2012).

La ansiedad presenta múltiples dimensiones, estas son fisiológicas, conductuales, cognitivas y afectivas. Las primeras se refieren a aquellas respuestas fisiológicas defensivas que se dan cuando hay una situación amenazante, algunos ejemplos de estas respuestas son incremento en el ritmo cardíaco, respiración acelerada o entrecortada, dolor en el pecho, mareos, sudoración, temblores, escalofríos, entre otros (Clark y Beck, 2012). Lozano y Vega (2019) concuerdan con algunos síntomas de este tipo, además, mencionan la disnea, incomodidad e inestabilidad.

Las dimensiones conductuales son aquellas respuestas en las que las personas evitan o abandonan la situación en busca de su seguridad. Algunos ejemplos son: evasión de situaciones amenazantes, alejamiento, búsqueda de seguridad, paralización y dificultad para comunicarse (Clark y Beck, 2012).

Las cognitivas se refieren a cómo la persona que padece de ansiedad interpreta su estado interno. Algunos ejemplos son los miedos a perder el control, a la evaluación negativa, a enloquecer, pensamientos y recuerdos que atemorizan. Además, se manifiesta la poca concentración, confusión, vigilancia ante la amenaza, problemas para razonar, asimismo, la objetividad se ve disminuida. Finalmente, la dimensión afectiva se origina de las cognitivas y fisiológicas, y se relaciona con la vivencia subjetiva de la persona ansiosa. Algunos ejemplos de estos síntomas son: el sentirse nervioso, tenso, asustado, aterrorizado, inquieto, impaciente e incluso frustrado (Clark y Beck, 2012).

Lo anteriormente mencionado pone en evidencia que la ansiedad puede ser un padecimiento que afecta a la persona y que trae consigo una serie de consecuencias que pueden interferir en calidad de vida. Las personas con altos niveles de ansiedad perciben que puede haber ciertas amenazas, además, pueden ser afectadas por los diferentes tipos de síntomas descritos anteriormente, de acuerdo con las dimensiones de la ansiedad, por ejemplo, una persona estudiante podría enfrentar este tipo de síntomas cuando realiza un examen oral en inglés como lengua extranjera.

2.4.1. Tipos de ansiedad

Cabe destacar que el concepto de ansiedad es muy amplio, por lo que es relevante establecer las diferencias y los tipos que existen. Especialistas han definido los diferentes tipos de ansiedad como ansiedad de situación específica o situacional, ansiedad de rasgo y ansiedad de estado (Hashemi, 2011; Bradley, 2016; Duffield, 2018).

La ansiedad de situación específica se refiere a la presencia de reacciones ansiosas en una situación determinada, por ejemplo, hablar en público, presentar exámenes, entre otros (MacIntyre y Gardner, 1991). Este tipo se presenta por un factor determinado considerado

como amenazante, se enfoca en una situación definida, como el examen oral en inglés como lengua extranjera o hablar en el idioma inglés en frente del estudiantado y la persona docente. La ansiedad ante los exámenes es un tipo de ansiedad situacional que también puede ser considerada de rasgo y estado (Álvarez et al., 2012).

Por su parte, la ansiedad de rasgo y de estado son manifestaciones de la ansiedad de situación específica. Ries et al. (2012) explican que la ansiedad de rasgo no se manifiesta directamente en conductas, sino que esta se caracteriza por la percepción de un rango mayor de situaciones como amenazantes. Además, sostiene que las personas que sufren esta ansiedad están más propensas a sufrir ansiedad de estado frecuentemente.

En la ansiedad de rasgo, la persona percibe un rango mayor de situaciones de peligro (Ries et al., 2012). Este tipo puede aparecer en cualquier momento, por lo que se tiende a estar en un estado de alerta o vigilancia constante, ya que se considera al mundo en general como amenazante y peligroso, además, es una característica estable de la personalidad (Wiedemann, 2001).

Acerca de la ansiedad de estado, esta se refiere a una emoción transitoria que se caracteriza por la aprensión y la tensión en un evento particular, puede variar su intensidad, además, está relacionada con el sistema nervioso autónomo (Bradley, 2016). Ries et al. (2012) mencionan que esta se manifiesta en la conducta de la persona, asimismo, indica que los niveles altos de esta son catalogados como muy molestos.

Según Ries et al. (2012), se puede generar una interacción entre los tipos de ansiedad; sin embargo, la ansiedad de estado puede variar entre personas, ya que la manifestación que presenta la persona puede ser diferente a otra, incluso en una misma situación o también una persona puede experimentar ansiedad en una situación determinada o no presentar ningún

tipo cuando otras personas sí la están percibiendo. Por ejemplo, en una situación específica, como lo es la presentación de las pruebas orales en inglés como lengua extranjera, estas podrían generar emociones aversivas en algunas personas, mientras que en otras personas no.

La ansiedad hacia el examen oral en inglés como lengua extranjera se caracteriza por esa ansiedad de situación específica, pues se da en situación determinada; sin embargo, puede manifestarse también la ansiedad de estado durante el evento, ya que se experimentan emociones transitorias de tensión y miedo causadas por ese episodio.

Estas manifestaciones se consideran de ansiedad de rasgo porque la persona estudiante en su vida académica puede estar en un estado de constante vigilancia y tensión ante la presencia de esta situación específica.

Lo anteriormente expuesto son tipos de ansiedad general; sin embargo, existe un concepto de ansiedad más relacionado con los contextos educativos, especialmente con el aprendizaje de idiomas extranjeros, esta es la denominada ansiedad hacia el idioma extranjero.

2.4.1.1. Ansiedad hacia el idioma extranjero

La ansiedad hacia el idioma extranjero puede considerarse como un tipo de ansiedad específica que se caracteriza por reacciones negativas por parte de la persona estudiante cuando se está aprendiendo un idioma extranjero (Horwitz et al., 1986). Es decir, este tipo está relacionada con reacciones emocionales negativas, como el enojo, desesperanza, vergüenza, aburrimiento y tristeza (Pekrun, 2000; Sánchez, 2010), que afecta a la persona en una situación específica. Horwitz et al. (1986) conceptualizaron la ansiedad hacia el idioma extranjero, sus fundamentos teóricos son muy reconocidos en la investigación relacionada

con la ansiedad, por consiguiente, muchas investigaciones se han basado en sus supuestos (Ortega, 2021).

Este tipo de ansiedad se conceptualizó en tres componentes: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa (Ortega, 2021). La aprensión a la comunicación se caracteriza por timidez acompañada de miedo y ansiedad cuando se da la comunicación con personas (Hashemi et al., 2020). Es una aprensión muy relacionada con el aprendizaje de idiomas, pues implica problemas para hablar en grupos, puede manifestarse como miedo escénico. Las personas que la padecen experimentan posiblemente una mayor dificultad para hablar en un idioma extranjero, ya que no se tiene mucho control de la situación comunicativa y se da un monitoreo constante por parte de la persona docente (Horwitz et al., 1986).

Como la aprensión a la comunicación implica miedo y timidez de hablar en público, la persona que la padece podría tener algunas complicaciones en el aprendizaje de un idioma, pues esta aprehensión implica dificultad para hablar en grupos, miedo escénico, impedimento para escuchar o realizar un mensaje oral (Horwitz et al., 1986).

Las personas también podrían sufrir ansiedad ante los exámenes, la cual se puede manifestar como miedo o preocupación ante alguna evaluación (Ahsan y Kumar, 2016). La ansiedad hacia los exámenes se puede considerar como un tipo de ansiedad de situación específica (Stöber, 2004) y se define como “una respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas” (Furlan, 2006, p.33). Además, es considerada como una aprensión o temor a todo lo que implique una evaluación de tipo académica (Bagher, 2012).

La ansiedad hacia el examen afecta las calificaciones de la persona estudiante; sin embargo, pueden presentarse resultados positivos o negativos (Jerrim, 2022). Es decir, no se puede afirmar que la ansiedad siempre es negativa, existe un tipo que podría producir resultados positivos, siempre y cuando, no se presente a mayores niveles. Por ejemplo, la ansiedad positiva o facilitadora se asocia con menores niveles de procrastinación, más control interno de la persona y de su entorno (Kader, 2016). En otras palabras, la persona que presenta una ansiedad con niveles considerados como normales podría estar obteniendo beneficios en lugar de resultados desfavorables.

Por otro lado, cuando los niveles de ansiedad hacia el examen son superiores, surgen dos tipos de síntomas: los fisiológicos y cognitivos (Lowe y Ang, 2012; Álvarez et al., 2012; Kader 2016). Los primeros se caracterizan por la presencia de sobreagitación, tensión muscular y estómago irritado (Howard, 2020). Es decir, son reacciones que afectan a la persona y causan manifestaciones en su cuerpo. Álvarez et al. (2012) concuerdan con estos síntomas, además, agregan la afectación en algunos sistemas como el nervioso autónomo y el sistema nervioso central, además, efectos como dolores de cabeza, náuseas, mareos, entre otros.

Los síntomas cognitivos se caracterizan por la tendencia a tener pensamientos divididos, unos relacionados con cómo resolver la prueba y otros caracterizados por preocupaciones o angustias acerca del propio desempeño de la persona que está realizando el examen (Lowe et al., 2007). Estas preocupaciones presentan pensamientos adversos acerca de sí mismos y la forma de actuar con los demás, angustia por debilidades propias y se manifiestan algunos problemas de concentración (Álvarez et al., 2012).

Otro componente de ansiedad hacia el idioma extranjero es el denominado miedo a la evaluación negativa y se caracteriza por presentar percepción de miedo que implica creer que los demás podrían tener evaluaciones o criterios adversos o negativos, esto dentro de un contexto social (Weeks, 2005). Es decir, este tipo de ansiedad se caracteriza por miedo o pavor al considerar que otras personas podrían elaborar conceptos negativos de quien se está expresando. Así, si una persona en una prueba oral en inglés como lengua extranjera experimenta este tipo de ansiedad, su producción oral podría ser afectada, ya que esto le impedirá comunicarse con facilidad en dicho idioma.

Los estudiantes cuando presentan pruebas orales en inglés como lengua extranjera podrían estar experimentando ansiedad hacia el idioma extranjero, donde intervienen diversos componentes como el miedo a comunicarse en público y la evaluación negativa. Esto aunado a la preparación de la persona estudiante, la confianza en sí mismo, entre otros factores, como los síntomas físicos y cognitivos explicados anteriormente.

Con respecto a la ansiedad ante los exámenes orales en el aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso del idioma inglés, se deben tomar en consideración teorías pertinentes que explican este problema para entender a profundidad su origen y causas más relevantes.

2.5. Teorías de la influencia de la ansiedad ante los exámenes orales

A continuación, se explica la teoría de control valor de las emociones, la cual fundamenta la aparición de diversas emociones, favorables o desfavorables.

2.5.1. Teoría de control-valor de las emociones de logro

Esta teoría establece que las emociones de logro pueden surgir cuando una persona siente que tiene el control o, al contrario, no tiene el control, de alguna actividad o resultado,

lo que trae como consecuencia que las valoraciones de control y valor determinen estas emociones (Sánchez et al., 2011). Al respecto, las valoraciones de control se refieren a factores que propician el control, incluye la autoeficacia y autoconceptos de habilidad, así como la confianza para desempeñar bien una tarea; mientras que las valoraciones de valor se refieren al interés por las asignaturas y el logro de metas, incluye el deseo de obtener el éxito (Sánchez, 2010).

En las valoraciones de control, puede intervenir la autoeficacia, la cual toma en cuenta las experiencias y la interpretación que se hace de estas, lo que contribuye a la construcción de percepciones y creencias de las propias capacidades (Velázquez, 2009). Según este mismo autor, la autoeficacia se basa en un proceso metacognitivo que involucra las capacidades, los medios de acción, creencias y sentimientos internos que pueden provocar una actuación externa.

La autoeficacia está relacionada con la confianza de cada persona en sí misma que resultará en un comportamiento específico en desafíos presentes en diferentes situaciones (Gaeta et al., 2021). De acuerdo con la confianza que cada persona posea, así será la forma en que actúe ante una situación, es decir, si se encuentra en una situación desafiante como un examen oral en inglés, por ejemplo, el nivel de autoeficacia que posee la persona le ayudará a obtener éxito o fracaso en la tarea.

La autoeficacia desempeña un papel fundamental en la teoría cognitiva social de Bandura, esta se refiere a que las personas pueden poseer la creencia de obtener resultados deseados a partir de sus acciones; con esta creencia se tiene más posibilidad de perseverar frente a las dificultades. Es una creencia central del poder que se tiene para obtener cambios a través de sus acciones (Bandura, 1999).

Cuando una persona tiene valoraciones de control de acuerdo con diversos factores, incluyendo la autoeficacia, será capaz de realizar la tarea o no. Como explica Bandura (1999), aquellos que no están seguros de sus capacidades reducen sus esfuerzos, se rinden o brindan soluciones regulares. Por otro lado, aquellos que creen en sus capacidades duplican sus esfuerzos con el objetivo de encontrar mejores formas de vencer las dificultades.

Si la persona tiene valoraciones de una situación externa que le afecten, tratará de utilizar la autoeficacia, pero, de acuerdo con la creencia que tenga de sus propias habilidades, saldrá exitoso o no de la tarea. Por lo que se debe entender cómo está relacionada la autoeficacia con la teoría de control valor, pues es uno de los factores que propician el surgimiento de emociones positivas o negativas, ya que, si la persona no se cree capaz de salir exitosa de una tarea, las emociones negativas podrían surgir a partir de su valoración.

Desde la teoría de control valor, se debe conocer también el significado de emoción de logro, la cual surge de las evaluaciones que realiza una persona sobre los resultados de una actividad a partir de sus estándares de calidad; así puede haber emociones de logro consideradas como positivas o negativas, algunas están asociadas al disfrute o al aburrimiento o al éxito o fracaso (Pekrun, 2000). Cabe destacar que estas emociones surgirán a partir de las valoraciones de control subjetivo de la persona acerca de la situación (Apto et al., 2017).

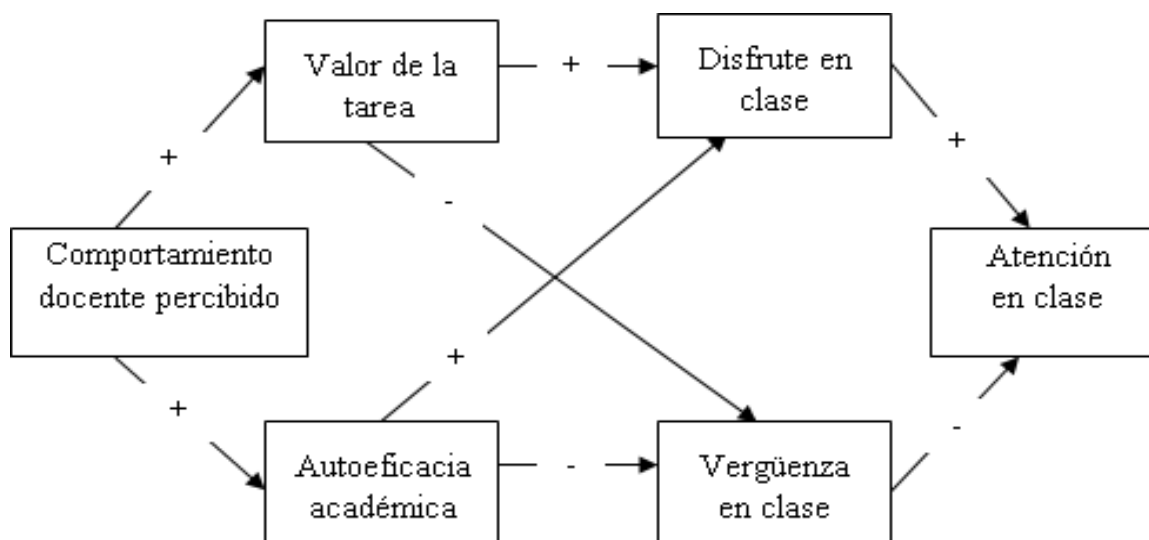
En la figura 1, se representa claramente el modelo teórico de control-valor, en este, Sánchez et al. (2016) relacionan la variable del comportamiento de la persona docente percibido por el estudiantado, como el detonante de las valoraciones de control-valor. Si son valoraciones positivas que favorezcan la autoeficacia y el valor hacia el logro, surgirán emociones favorables como el disfrute en clase y, por consiguiente, la atención en el aula;

por el contrario, si se dan las valoraciones control de valencia negativa, donde los mecanismos de autoeficacia y autorregulación no fueron eficientes, se obtendrán emociones de corte negativo.

En este modelo, se presenta la vergüenza en clase como emoción desfavorable, esta puede repercutir en la poca atención en el aula, lo que podría afectar al rendimiento, pues, al no concentrarse en clase, la persona podría no comprender la materia explicada. Cabe destacar que este modelo se hizo con la emoción negativa de la vergüenza, sin embargo, para efectos de esta propuesta, la emoción de valencia negativa que se plantea en el modelo teórico es la ansiedad hacia las pruebas orales en inglés.

Figura 1.

Modelo de Teoría Control-Valor de las emociones de logro



Nota. La figura representa el modelo planteado por Sánchez et al., (2016), muestra un modelo teórico con las relaciones entre el comportamiento de la persona docente percibido, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute, vergüenza y atención en clase. Tomado de *Atención en clase: rol predictivo del comportamiento de la persona docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza* (p.9), por Sánchez et al. (2016).

Cuando las valoraciones de control valor están orientadas a sentir que se tiene el control de la situación o actividad o que se posee el conocimiento necesario para enfrentar obstáculos, además, el interés necesario para lograr el éxito, las emociones de logro que pueden surgir serán favorables. Pekrun (2006) enfatiza que el control de los resultados de logro y el valor subjetivo positivo de estos resultados fomenta emociones favorables, mientras que la falta de control de resultados de logro y valor subjetivo negativo favorece la aparición de emociones negativas como la ansiedad.

Según este mismo autor, las valoraciones de control-valor negativas pueden llegar a afectar recursos cognitivos, la autorregulación, el rendimiento, la persistencia y el interés; por el contrario, si las emociones que se activan son positivas, se facilitaría la autorregulación y autoeficacia, factores importantes para el éxito escolar.

Algunas emociones desfavorables pueden ser el enojo, desesperanza, ansiedad, vergüenza, aburrimiento, y las positivas, el disfrute, alegría, placer, la esperanza, orgullo, alivio o admiración (Pekrun 2000; Sánchez, 2010). Esta teoría considera que los comportamientos docentes pueden incidir en estas valoraciones que hacen los estudiantes de control y valor, y esto activa las emociones de logro (Sánchez, 2016).

Sánchez et al. (2016) mencionan que las emociones negativas pueden provocar que se desgasten los recursos cognitivos, ya que la persona solo se enfoca en lo que le causa la emoción, lo que reduce los recursos existentes para realizar la actividad. Por esto, los comportamientos de las personas docentes no adecuados durante la prueba oral en inglés como lengua extranjera pueden activar las valoraciones de control-valor, que, si generan emociones desfavorables como la ansiedad, enojo o vergüenza, afectarían los sistemas de autorregulación, autoeficacia, recursos cognitivos, interés y con ello el rendimiento.

De manera que esta teoría resulta muy apropiada para crear un modelo que determine qué tipo de emoción están generando las valoraciones del estudiantado a partir de los comportamientos docentes, si son desfavorables como la ansiedad o favorables como el disfrute u otras.

2.6. Modelo propuesto de dos caminos de afectación de la ansiedad del examen en el rendimiento

Este modelo explica cómo afecta la ansiedad hacia el examen en el rendimiento en pruebas, en este se propone una fusión entre las Teorías de Ansiedad del Examen y la Teoría de Control Atencional (Rojas, 2021).

La Teoría de Control Atencional explica la ansiedad, tomando en cuenta el denominado sistema atencional, así, cuando un individuo presenta ansiedad, este sistema se ve afectado por diferentes estímulos. Al respecto, la atención puede disminuirse, ya que la ansiedad propicia la presencia de estímulos negativos que se pueden percibir como amenazas. Se dice que, si las personas son capaces de usar estrategias compensatorias, la ansiedad no afectaría el desempeño (Eysenck et al., 2007).

De este modo, se podría decir que esta teoría ayuda a explicar también la ansiedad hacia el examen oral en inglés. Este modelo teórico toma en cuenta el sistema de atención de la persona, además, interviene la memoria de trabajo y el sistema de autorregulación, es decir, si el individuo es capaz de regularse y utilizar ciertas estrategias para contrarrestar los estímulos de ansiedad, podría reducir los efectos de la ansiedad en el desempeño cuando está presentando el examen.

La persona con este tipo de ansiedad podría estar experimentando estos estímulos negativos, que se perciben como amenazas, lo que trae como consecuencia que se enfoque más en estos estímulos que en la tarea a desempeñar; sin embargo, la persona podría reaccionar y utilizar el sistema de autorregulación con el objetivo de beneficiarse en lugar de perjudicarse. Aunado a esto, se deben tomar en cuenta dos aspectos importantes que se ven afectados por la ansiedad, los cuales son la eficiencia y la efectividad. “La efectividad se refiere a la calidad del desempeño en la tarea y eficiencia se refiere a la relación entre la efectividad y el esfuerzo o cantidad de recursos de procesamiento invertidos” (Rojas, 2021, p.40).

Por lo tanto, el modelo planteado por Rojas (2021) explica que la ansiedad hacia el examen propicia que en la persona se produzcan dos procesos mentales: la inestabilidad que involucra los sistemas atencionales y la activación del sistema de autorregulación. Cuando el sistema de autorregulación tiene éxito es porque este logró recuperarse, sin embargo, no siempre se logra, pues se da la búsqueda de soluciones por parte del sistema atencional, lo que puede propiciar un agotamiento en el sistema de autorregulación. Estos procesos mentales implican la afectación de funciones ejecutivas de la memoria de trabajo.

Las funciones ejecutivas involucran procesos de acción hacia un objetivo y emisión de respuestas adaptativas, algunas de estas funciones son procesamiento de la información, control atencional, flexibilidad cognitiva y establecimiento de objetivos. El primero se refiere a la velocidad, fluidez y eficacia para la resolución de problemas; el segundo es la capacidad para seleccionar un estímulo; el tercero es capacidad de realizar nuevas actividades, cambios de rutina y elaboración de nuevas estrategias, y el cuarto se refiere a la planificación, formulación de metas, los pasos para alcanzar un objetivo y organización (Bausela, 2014).

Para comprender mejor este proceso, se debe entender qué es la memoria de trabajo: es la encargada de mantener la información, orientación y adecuación de la atención, interviene en la inhibición de información, monitorea la conducta en relación con las motivaciones y emociones del organismo. También, se encarga de la formulación de metas, planificación de procesos, estrategias y aptitudes para alcanzar logros (Tirapu y Muñoz, 2005).

La memoria de trabajo es considerada como un almacenamiento temporal con limitaciones de capacidad (Sharwood, 2017). Interviene en el aprendizaje de un segundo idioma, ya que está relacionada con las actividades cognitivas avanzadas y complejas (Shen y Park, 2020).

Baddely fue el pionero en la investigación acerca de la memoria de trabajo y realizó un modelo de componentes múltiples de memoria de trabajo en la adquisición de una segunda lengua (Sharwood, 2017). En este modelo, se proponen varios componentes encargados de procesar la información que entra, por ejemplo, lo auditivo se procesa por el bucle fonológico (Shen y Park, 2020); este preserva la información lingüística, es un procesador de información auditiva especialmente el lenguaje hablado (López, 2011). El componente de agenda visoespacial es el encargado de imágenes visuales y las relaciones espaciales (Shen y Park, 2020; López, 2011).

Cabe destacar que también interviene el ejecutivo central como regulador de recursos cognitivos (Shen y Park, 2020). Asimismo, se encarga de centrar la atención y cambiarla de un objetivo a otro, además, puede utilizar la memoria de trabajo para activar la memoria a largo plazo (López, 2011). Por otro lado, existe otro componente que fue añadido más tarde,

el *buffer* episódico, es el almacenamiento del ejecutivo central y un enlace entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (Shen y Park, 2020).

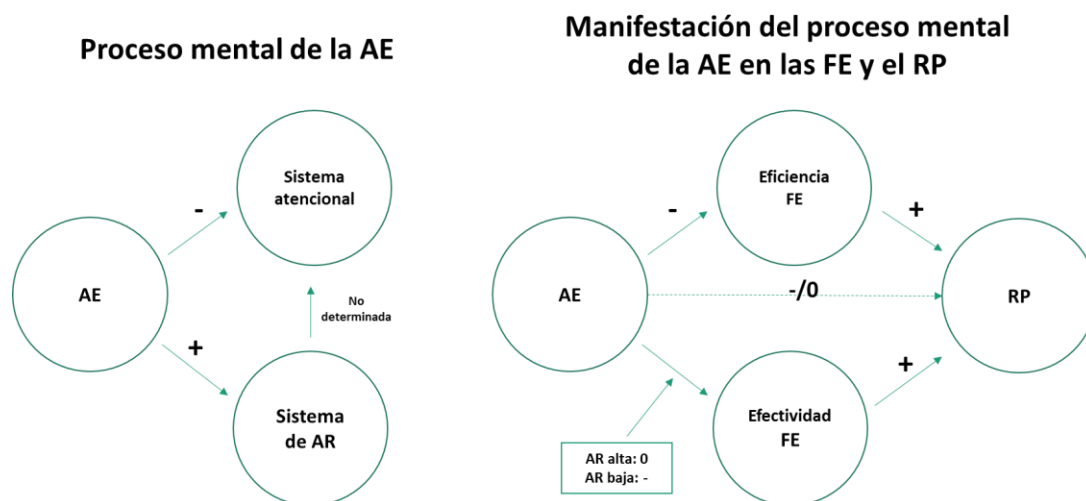
De acuerdo con el modelo de Rojas (2021), existen dos escenarios para la autorregulación, cuando el sistema de autorregulación funciona, la ansiedad hacia el examen impacta en la eficiencia de las funciones ejecutivas, lo que resulta en una asociación positiva con el rendimiento en pruebas. No obstante, si el sistema de autorregulación no tuvo éxito, la ansiedad hacia el examen impacta ambas, a la eficiencia y la efectividad de las funciones, lo que resulta en una afectación en el rendimiento en los exámenes.

En otras palabras, cuando la persona no logra contrarrestar la ansiedad con el sistema de regulación, entonces, esta afectará a la eficiencia (calidad y desempeño) y a la efectividad (alcance de los recursos invertidos), lo que provocará afectación en el rendimiento de la prueba.

El esquema de la figura 2 representa el modelo planteado por Rojas (2021), el cual ilustra lo explicado anteriormente. Con este modelo, también se puede explicar y comprender el origen y los procesos mentales que conlleva la ansiedad hacia el examen oral en inglés, incluidos la activación de sistemas de autorregulación y los dos caminos de afectación de la ansiedad en el examen oral en el rendimiento que se podrían presentar. Asimismo, la teoría de control valor explica cómo surgen las emociones a partir de las valoraciones de las personas, por esto ambas teorías contribuyen a crear un modelo que servirá para explicar cómo los comportamientos docentes podrían generar ansiedad ante el examen oral y esta, a su vez, afectación en el rendimiento en pruebas.

Figura 2.

Modelo propuesto para explicar la afectación de la ansiedad hacia el examen en el rendimiento en pruebas educativas.



Nota. La figura representa el modelo planteado por Rojas (2021), acerca de cómo la ansiedad hacia el examen afecta el rendimiento. Tomado de *Mecanismos Subyacentes a la relación de la ansiedad ante los exámenes con el rendimiento en pruebas* (p.47) por Rojas (2021). AE=Ansiedad hacia el examen, RP=Rendimiento en pruebas, AR=Autorregulación; FE=Funciones ejecutivas.

A continuación, se discute acerca de los comportamientos docentes, ya que estos son una de las variables que podría estar correlacionada con la ansiedad y el rendimiento académico y que se debe probar a partir de las hipótesis planteadas.

2.7. Comportamientos de las personas docentes

En esta sección, se abordan los comportamientos docentes que pueden influir en el proceso de aprendizaje, ya que, como se ha estudiado en esta propuesta, por medio de algunas teorías, como el modelo teórico de control-valor de Sánchez (2016), los comportamientos del profesorado podrían estar induciendo a la activación de emociones desfavorables, lo que afecta el rendimiento. No obstante, no se encontró ningún estudio empírico que discuta a

profundidad los comportamientos de las personas docentes durante las evaluaciones, por consiguiente, estos comportamientos se van a abordar desde los procesos de aprendizaje.

Para comprender mejor los comportamientos docentes, se debe comprender el significado de comportamiento, el cual, según González (2013), es un concepto muy amplio, ya que involucra varios aspectos. El comportamiento es una característica primaria de todo ser vivo, toma en cuenta una serie de elementos, como los estructurales y los funcionales. Los primeros se refieren a que los comportamientos se pueden considerar como una gama de acciones integradas con una dirección, que tienen muchos elementos de interacción, los cuales puede ser fisiológicos, cognitivos, emocionales, actitudinales, hábitos sociales o condiciones ambientales. Por otro lado, los elementos funcionales implican que todo comportamiento nace de una exigencia o necesidad, además, la adaptación se da cuando la persona no logra alcanzar una meta, así se realizan ajustes.

Siguiendo a este mismo autor, el elemento funcional del comportamiento incluye la influencia social, lo que significa que este puede ser influenciado por los demás. El comportamiento se refiere a aquellas actividades que implican procesos mentales, los cuales se expresan por medio de sentimientos, pensamientos y que se manifiestan en una situación específica dentro un contexto social (Cobo, 2011). Ambos autores se refieren al comportamiento dentro de situaciones sociales.

El comportamiento involucra procesos mentales que luego se manifiestan de diversas formas en las interacciones sociales, por ejemplo, una persona docente por medio de su comportamiento podría expresar pensamientos y sentimientos acerca de la presentación de un examen oral en inglés de una persona estudiante, pues es una situación específica dentro de un contexto social, determinada por diversos elementos de interacción, como los

mencionados anteriormente: fisiológicos, cognitivos, emocionales, actitudinales, hábitos sociales o incluso condiciones ambientales, a partir de la influencia de estos elementos surge el comportamiento determinado.

En consecuencia, cuando los docentes presentan comportamientos que incentivan o proponen actividades entretenidas o toman en cuenta las necesidades del estudiantado, se logra la disminución de emociones negativas del estudiantado (Apto et al., 2017), por ejemplo, la ansiedad, el enojo y la vergüenza.

2.7.1. Comportamientos de comunicación interpersonal

Las personas docentes ejercen un gran impacto en el estudiantado, no solo involucran a la persona estudiante con el currículo ayudando a alcanzar las habilidades deseadas, sino que influyen en el aprendizaje en las aulas todo el tiempo (McIntyre et al., 2020). La figura más importante en la vida del estudiantado es la persona docente, así, con su apoyo, la persona estudiante sentirá más compromiso con su experiencia educacional (Mercer y Dörnyei, 2020).

Es importante destacar que los comportamientos positivos de la comunicación interpersonal son esenciales tanto en la educación general como en la de idiomas. Estos comportamientos pueden ser verbales o no verbales y facilitan resultados académicos más deseables en la persona estudiante (Xie y Derakhshan, 2021). Además, los comportamientos interpersonales del profesorado están relacionados con la motivación, el compromiso y el éxito académico (Zheng, 2021; Bieg et al., 2011).

Para comprender los comportamientos docentes, se debe analizar la comunicación de relación interpersonal positiva, esta involucra capacidad de empatía, cooperación y

compromiso por el bien de las otras personas. Además, por medio de estas relaciones, se propician las fortalezas personales, el apoyo emocional en situaciones estresantes y son habilidades que ayudan en la competencia social (Lacunza y Contini, 2016).

La comunicación interpersonal se refiere a un tipo de comunicación donde se desarrollan vínculos personales, en ella, las acciones de las personas afectan y resultan de las acciones de otras personas (Solomon y Theiss, 2013). Este tipo de comunicación involucra interacciones cara a cara propiciando la comunicación verbal y no verbal.

A partir de la comunicación interpersonal, se puede comprender que este proceso implica interacciones sociales y que, de acuerdo con cómo se manifieste, esta comunicación interpersonal entre la persona docente y estudiante, o entre el mismo estudiantado, se afectará el proceso de aprendizaje, ya que, como explican Yáñez et al. (2005), esta relación es fundamental, pues cuando el estudiantado se siente bien en sus relaciones interpersonales, se facilita la participación activa y efectiva, lo que propicia el éxito escolar.

Se trabaja desde esta teoría de comportamientos interpersonales, los cuales pueden propiciar una atmosfera fluida, comunicativa, de confianza y motivación entre la persona docente y el estudiantado, lo que influye en el aprendizaje del estudiantado (McIntyre et al., 2020; Mercer y Dörnyei 2020).

Xie y Derakhshan (2021) brindaron evidencia empírica logrando definir siete conductas positivas de comunicación interpersonal: el cuidado, la claridad, la credibilidad, la relación con el estudiantado, el impulso, la inmediatez y la confirmación.

Para extraer evidencia empírica de cada uno de los comportamientos antes mencionados, los autores ahondaron en diversas investigaciones, lo que permitió presentar

estas categorías conceptuales. Existen varias teorías de comportamiento interpersonal que explican y dan sustento teórico a estas categorías, entre ellas están las teorías centradas en el individuo, interacción y relación (Bylund et al., 2012).

Las teorías centradas en el individuo explican cómo este crea mensajes y metas efectivas o inefectivas y cómo procesa, evalúa y enfrenta nueva información y situaciones de incertidumbre. Las teorías centradas en la interacción son las que explican cómo se da esta, un ejemplo de ellas es la teoría de acomodación a la comunicación, la cual se refiere a las formas en que las personas modifican sus comportamientos de comunicación a partir de la relación con las demás (Bylund et al., 2012).

Estos mismos autores mencionan que las teorías centradas en la relación explican procesos que se dan de comunicación e información tomando en cuenta las relaciones entre las personas, es decir, se refieren a la comunicación presente en las relaciones desde su inicio hasta su finalización.

A continuación, se explican las siete categorías de comportamiento interpersonal con el objetivo de determinar las dimensiones más relacionadas con los comportamientos interpersonales que se pueden manifestar más en la aplicación de los exámenes orales de inglés como lengua extranjera.

La credibilidad: este comportamiento está relacionado con las apreciaciones por parte de las personas estudiantes en cuanto a si su profesorado es confiable y digno de credibilidad (Xie y Derakhshan, 2021). La relación con el estudiantado se refiere a una relación armoniosa, de cercanía entre la persona docente y la persona estudiante, se da la amistad, la comprensión y el respeto (Delos Reyes y Torio, 2020). El impulso se refiere a lo que da la persona docente y lo que recibe el estudiante, que puede ser impulsos positivos, como decir que es una bella

persona, o negativos. Además, pueden ser impulsos verbales o no verbales como la sonrisa, mover la cabeza, entre otros (Xie y Derakhshan, 2021).

El cuidado de la persona docente se ha asociado con la motivación de logro de la persona estudiante (Ryan y Patrick, 2001). El cuidado del profesorado se define como acciones y reflexiones que son el resultado del interés de la persona docente por motivar, ayudar o incluso inspirar a sus estudiantes. Estas acciones pueden darse dentro del aula o en un entorno social más amplio (O'Connor 2008).

Estas cuatro categorías son difíciles de incluir en cuanto al comportamiento docente presente en la aplicación de exámenes orales de inglés como lengua extranjera, ya que están más relacionados a comportamientos presentes en el aula. Además, algunas son muy similares como la intermediación y la relación con el estudiantado, o la confirmación y el cuidado, por lo que estas no se incluyeron en la escala de comportamientos positivos interpersonales que está en construcción.

Las tres categorías que se incluyen más a profundidad en el marco teórico son las que se consideran que pueden estar más relacionadas con comportamientos interpersonales que se manifiestan en la aplicación de exámenes orales. Estas, a su vez, se pueden sustentar desde las diferentes teorías interpersonales que existen, como las explicadas anteriormente, las cuales son las siguientes: intermediación, claridad y confirmación, además, se diferencian más entre sí.

La intermediación se entiende como aquellos comportamientos verbales y no verbales que propician la cercanía entre las personas, por medio de la inmediatez se pueden mejorar las relaciones entre el profesorado y estudiantado, ya que se facilita la afiliación, simpatía y

conexión; factores que benefician el aprendizaje, la motivación y la satisfacción de la persona estudiante (Zhang y Witt, 2016).

Se presenta la inmediatez cuando se expresan señales por parte de las personas que sugieren que se está dispuesto a la interacción (Mayor, 2020), es decir, es una disposición que facilita la interacción con los demás; es una apertura entre las personas sin que existan barreras o límites que impidan la comunicación.

Además, la inmediatez viene del trabajo de Mehrabian (1966, 1971, 1981, como se citó en Richmond et al., 2003), en su visión se dice que la vinculación con otros provoca inmediatez. Enfatiza que si la persona tiene afectos internos se puede producir comportamientos de inmediatez, sin embargo, aún sin estos afectos se podría desarrollar este comportamiento interpersonal.

Algunos comportamientos interpersonales de inmediatez son los siguientes: sonreír, mantener contacto visual, la posición del cuerpo e incluso la proximidad (Derakhshan, 2021). Poseer inmediatez como relación interpersonal propicia una buena relación entre la persona docente y el estudiantado (Estepp y Roberts, 2015).

Se deben tomar en cuenta los comportamientos de inmediatez. Para incentivar estas relaciones, se recomienda más interacción, llamar a la persona estudiante por su nombre, conocer, interesarse y respetar al estudiantado (Estepp y Roberts, 2015).

Richmond et al. (2003), Gorham (1998), entre otros, han trabajado en escalas de inmediatez que se puede utilizar en contextos instruccionales e interpersonales. Algunos de estos comportamientos interpersonales de inmediatez mencionados son sonreír, mantener contacto visual, la posición del cuerpo, la proximidad y los gestos (Derakhshan, 2021;

Richmond et al., 2003). Estos comportamientos podrían incrementar el aprendizaje afectivo y cognitivo (Gorham, 1988).

Estos comportamientos mencionados anteriormente son en su mayoría de intermediación no verbal. Además, existen muchos más comportamientos verbales de intermediación como preguntar acerca de opiniones, utilizar el humor, llamar a la persona estudiante por su nombre, elogiar el trabajo del estudiante, hacer preguntas o motivar al estudiante a hablar (Gorham, 1988).

Los comportamientos de comunicación interpersonal son actitudes positivas que toda persona docente debería expresar en los contextos educativos, sin embargo, este tipo no han sido relacionados en contextos de situaciones de evaluación como los exámenes orales de inglés como lengua extranjera, por lo que se debe investigar si se están presentando en contextos evaluativos o no.

La claridad en la instrucción se refiere a aquellas percepciones de la persona estudiante relacionadas con los comportamientos de las personas docentes que se asocian con una comunicación fluida y que ayudan al estudiantado a seleccionar, comprender y recordar la información (Zhang y Witt, 2016).

La claridad es la explicación clara por parte del profesorado hacia la persona estudiante tomando en cuenta el aprendizaje, lo que se debe hacer y cómo se debe hacer (Maulana et al., 2016). Esta ayuda a la persona estudiante a comprender mejor cuáles son los objetivos que debe alcanzar, además, con este comportamiento interpersonal se puede reducir la aprensión del receptor, ya que el material es asimilado más fácilmente (Chesebro y McCroskey, 2001).

La falta de claridad puede estar causando efectos en las personas receptoras, por ejemplo, ansiedad, ya que estos pueden tener aprensión del receptor, la cual es provocada por un malestar psicológico al no recibir mensajes claros e incluso debido a los comportamientos de las personas que envían esos mensajes (Chesebro y McCroskey, 2001).

Cuando existe una instrucción clara, hay una percepción de que el profesorado está más interesado y vinculado en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado. Además, las personas estudiantes que no están tan preparadas académicamente se favorecen más si están recibiendo claridad en sus procesos (Roksa et al., 2016).

Algunos comportamientos docentes relacionados con la claridad son los siguientes: la persona docente usa ejemplos claros que esclarecen puntos, los objetivos son claros, el docente define o esclarece conceptos relevantes, el docente se da a entender y va directo al punto (Chesebro y McCroskey, 1998).

Stork y Hartley (2011) trabajaron con comportamientos de las personas docentes. Cabe destacar que tomaron en cuenta un contexto desde los salones de clases, no desde la aplicación de pruebas. A continuación, se mencionan varios comportamientos relacionados con la claridad docente. Los cuales son los siguientes: no habla fuerte o habla muy fuerte, no ayuda a la persona estudiante cuando sus tareas no están claras y se sienta detrás de un escritorio cuando imparte clases.

Existen otros comportamientos que se pueden entender desde la categoría de claridad, estos son: se hacen preguntas que toman en cuenta lo aprendido en clase y la persona docente comprende cuando el estudiante duda algo (She y Fisher, 2000).

La confirmación es otro comportamiento interpersonal, esta se refiere al interés por parte de la persona docente de hacer sentir al estudiantado respaldado, reconocido, valioso y significativo (Ellis, 2000). Es decir, se refiere a mensajes que pueden ayudar a validar y aceptar al otro incentivando su crecimiento, son interacciones que incrementan relaciones saludables (Dailey, 2023).

La relación entre la persona docente y el estudiantado puede intervenir en el éxito o el fracaso escolar en los contextos escolares, ya que es un pilar fundamental para la instrucción y aprendizaje eficaz (Gao,2021). Estos comportamientos de confirmación ayudan a las personas estudiantes, pues toman en cuenta sus necesidades, esto contribuye a que puedan tener más éxito, dejando de lado sus miedos y que exista una motivación hacia su propio crecimiento (Goldman et al., 2018).

El filósofo Martin Buber (1957) fue el primero en desarrollar la confirmación como comportamiento interpersonal, determinó que este es uno de los más importantes de la interacción humana. Además, propuso la confirmación como un fenómeno de interacción relacionado con la identidad (Ellis, 2004).

Sieburg (1973, 1975) y Cissna y Sieburg (1981) citados por Ellis (2004) incluyeron dimensiones de confirmación como reconocimiento y aprobación, y dimensiones de desconfirmación, como indiferencia y descalificación del hablante. El reconocimiento puede demostrarse con el contacto visual, conversaciones en las que se puede interactuar, además, implica una comunicación directa y relevante con diferentes puntos de vista. Por su parte, la aprobación se refiere a la aceptación de los sentimientos de las personas como auténticos y específicos (Goodboy y Myers, 2008).

Más recientemente, Ellis (2000) clasificó la confirmación de la persona docente en algunas dimensiones, como responder a los comentarios o preguntas de las personas estudiantes, manifestar interés por el estudiantado y utilizar una enseñanza interactiva. La primera se refiere al tiempo en que la persona docente responde y el interés por escuchar las preguntas y comentarios efectivamente. La segunda se refiere al entusiasmo del profesorado acerca del proceso de aprendizaje del estudiantado y la tercera es acerca de la medida en que se usa métodos interactivos (Gao, 2021).

De acuerdo con Sieburg (1969, citado por Ellis, 2000), tipificó la confirmación en reconocimiento y aprobación, mientras que incorporó otra dimensión: la desconfirmación, la cual la relacionó con indiferencia, impermeabilidad y descalificación de la persona, su mensaje o ambos. Sieburg (1969, citado por Ellis, 2000) veía la desconfirmación como un comportamiento, el cual considera a la otra persona menos que un ser humano, es como una cosa u objeto. Es decir, en caso de las personas docentes que tienen este comportamiento, hacen sentir al estudiantado como personas que no tienen mensajes relevantes que decir o que no son valiosos.

Ellis (2000) menciona algunos comportamientos de confirmación como tomar en cuenta si la persona estudiante comprendió antes de pasar al siguiente punto, dar retroalimentación oral o escrita, usar un método interactivo, comunicar a la persona estudiante que puede tener éxito en lo que hace en clase, escuchar atentamente a la persona estudiante y tomar tiempo para responder las preguntas de la persona estudiante.

2.7.2. Fear appeals (apelaciones al miedo)

Las apelaciones al miedo se refieren a mensajes que pueden persuadir a la persona estudiante acerca del esfuerzo, ya que se considera que sin él podría haber consecuencias

negativas, por ejemplo, obtener bajos resultados en un examen (Putwain y Von der Embse, 2018).

Por el contrario, si existe un gran esfuerzo, se cree que se podrían evadir estos efectos negativos, por consiguiente, las personas docentes con tal de lograr que el estudiantado cumpla con las tareas acuden a apelaciones al miedo, los cuales son mensajes amenazantes, que pueden alterar el comportamiento (Putwain y Roberts, 2009).

Las apelaciones al miedo pueden causar que las personas estudiantes tengan dos resultados, uno es el interés por desarrollar la competencia y el otro es la concentración en el fracaso en lugar de las metas por alcanzar (Putwain y Symes, 2010). Tannenbaum et al. (2015) mencionan que este tipo de mensajes se usan en varios campos como en la política, la salud, en campañas publicitarias, para aminorar las actitudes o comportamientos que impliquen algún riesgo o intención. Es decir, en un contexto educativo, la persona docente lo puede usar para modificar conductas o intenciones contraproducentes a su criterio.

De acuerdo con Putwain y Von der Embse (2018), si la persona estudiante valora el mensaje positivamente podría tener comportamientos favorables como el trabajo duro y la concentración en clase. No obstante, si el estudiantado no se considera capaz de realizar la tarea, interpretará el mensaje como amenazante, lo que propicia el surgimiento de emociones negativas como la desesperanza y la ansiedad; asimismo, comportamientos evasivos como el mínimo esfuerzo y procrastinación.

Si la persona percibe una amenaza, se puede presentar una segunda valoración para tratar de evadirla por medio de estrategias de afrontamiento y con esto reducir la emoción negativa que se produce (De Hoog et al., 2005; González, et al., 2021). Es decir, la persona estudiante, en el ámbito educativo, procesa los mensajes y dependiendo de su interpretación

tendrá dos resultados, la aparición del miedo o la evasión de esta para tratar de reducirla; sin embargo, no siempre se reduce y la emoción negativa persiste.

Según Williams (2012), las apelaciones al miedo pueden considerarse más significativas cuando se dan niveles superiores de amenaza o cuando se considera que, si se da una modificación de comportamiento de una persona, esto disminuirá la amenaza; por ejemplo, la persona estudiante podría considerar que, al estudiar y presentar un mayor esfuerzo, la amenaza de que no pasará de grado se reducirá.

Putwain y Roberts (2009) evidenciaron que las apelaciones al miedo provocan ansiedad, además, se relacionaban con las metas del desempeño y enfoque, desempeño y evitación de la persona docente por parte de la persona estudiante, así como aspectos de competencia y comparación entre el estudiantado. Un ejemplo de apelación al miedo es cuando una persona docente informa que, si no se estudia para el examen, es posible que se repruebe, lo que trae como consecuencia no poder entrar a una universidad o conseguir un empleo (Nicholson y Putwain, 2020).

Estos mensajes que apelan al miedo pueden considerarse comportamientos, ya que son expresiones verbales que manifiestan sentimientos y pensamientos en una situación específica (Cobo 2011). Así, de acuerdo con la valoración que realice la persona, será la emoción que surja, por lo que los *fear appeals* son relevantes para esta propuesta, ya que son comportamientos docentes que intervienen en la activación de emociones y que son parte del modelo teórico que se plantea en este estudio.

2.7.3. Posibles comportamientos que pueden manifestarse en un examen oral

Como se discutió anteriormente, las personas estudiantes podrían verse afectadas por muchos factores y uno de estos pueden ser los comportamientos docentes. Estos comportamientos se manifiestan en las aulas e incluso cuando se presentan evaluaciones.

De acuerdo con Romero (2016), uno de estos comportamientos recurrentes es el autoritarismo, el cual consiste en abusar de la autoridad provocando agotamiento emocional. Las personas que tienen esta actitud autoritaria creen que, por medio del menoscabo especialmente verbal y medidas fuertes, pueden tener el control. Sin embargo, lo que provocan es intolerancia, incertidumbre, presión, desconfianza e inquietud. Los docentes autoritarios, según este mismo autor, reprimen, evidencian y ridiculizan, pues según ellos así se ganan el respeto, pero, al contrario, lo que podrían propiciar son estudiantes inseguros, sin motivación y con ello la activación de emociones adversas.

Otros comportamientos negativos son los siguientes: comentarios inapropiados acerca de los estudiantes delante de los otros, desconfianza de los esfuerzos de los estudiantes, prepotencia, superioridad, inflexibilidad, irrespeto y malhumor (Tabera et al., 2015). Este estudio también menciona que el profesorado algunas veces provoca miedo, sus gestos pueden hacer sentir a la persona estudiante inferior, además, puede aplicar diferentes criterios de valoración diferenciando al estudiante y no evacua las dudas que emergen. Asimismo, realiza exámenes más difíciles de como realmente se había estudiado en clase, incluye preguntas intrascendentes o de poca relevancia en la prueba.

De acuerdo con Bruveris (2010), existen algunos aspectos valorados como obstaculizadores del desempeño, que afectan a la persona estudiante produciendo altos niveles de ansiedad, por ejemplo, comportamiento apático e indiferente por parte de la

persona docente. Dentro de este, se menciona la falta de contacto visual con la persona estudiante, una actitud fría e indiferente con postura y mirada de desprecio. Además, el hecho de que el profesorado no permite hacer correcciones en el examen oral, si se dijo algo erróneo, es un comportamiento que genera nerviosismo. Asimismo, el tiempo que brinda la persona docente para el examen también es considerado un factor desfavorable y amenazante cuando es muy corto y los mensajes que se expresan momentos previos al examen.

A partir de todos estos estudios mencionados, se presentan los comportamientos de las personas docentes que podrían incentivar la ansiedad ante los exámenes orales:

- El manejo del tiempo por parte de la persona docente.
- El inadecuado registro de calificaciones o uso de rúbricas inapropiadas en los exámenes orales.
- El uso de *fear appeals* (apelaciones al miedo) previo o durante el examen.
- Autoritarismo e inflexibilidad.
- Comentarios inapropiados delante de otros compañeros acerca de una persona estudiante.
- Prepotencia, irrespeto y malhumor.
- Comportamientos apáticos e indiferentes.
- Una postura autoritaria y desafiante.
- No utilizar el contacto visual o presentar miradas de desprecio o irrespetuosas.
- No permitir hacer correcciones cuando la persona docente ha cometido algún error durante el examen.

A partir de los comportamientos negativos por parte de la persona docente mencionados anteriormente u otros, es necesario investigar si el estudiantado, al enfrentarse a algunas de estas situaciones, cuando se encuentran en el examen oral en inglés, presenta el surgimiento de algún tipo de emoción adversa después de las valoraciones de control-valor que realiza, como explican las teorías en esta propuesta y con esto provoca bajos rendimientos en el examen oral.

Asimismo, se discutieron las apelaciones al miedo, las cuales también se refieren a comportamientos del profesorado, ya que estos son mensajes que intentan persuadir a la persona estudiante acerca de su esfuerzo en las aulas. Es considerado un comportamiento, pues estos pueden ser verbales o no verbales, así, por ejemplo, hacer comentarios relacionados con que la falta de estudio puede causar que se repruebe puede ser un comportamiento verbal que la persona estudiante percibe como amenazante, lo cual provocará la activación de emociones negativas.

En este capítulo, se discute acerca del examen oral, sus lineamientos de aplicación y calificación, asimismo, la calificación por medio de jueces y rúbricas establecidas, lo que permite comprender que el profesorado debe estar debidamente capacitado en el diseño y realización de este tipo de prueba; ya que, de lo contrario, podría influir en el proceso de aplicación y rendimiento en exámenes; sin embargo, este tema se debe investigar más.

Por otro lado, también se expone acerca de los tipos de ansiedad y se explica cómo se contextualizó la ansiedad hacia el idioma extranjero. Además, se presentan teorías que fundamentan cómo surge la ansiedad y los elementos que se toman en cuenta en el proceso que realiza la persona, como lo son la autorregulación y autoeficacia. Finalmente, se

presentan los comportamientos por parte de la persona docente que podrían evidenciarse en la aplicación del examen oral en inglés.

A continuación, se explican todos los aspectos relacionados con la metodología de esta propuesta, con el objetivo de esclarecer cómo se investigará, el tipo de investigación, población, instrumentos y diseño metodológico, entre otros.

2.8. Modelo de valoración ante los comportamientos de la persona docente durante los exámenes orales en inglés

A partir de los supuestos explicados en la sección del marco teórico, se establece un modelo teórico que explica cómo las emociones desfavorables como la ansiedad ante el examen podrían generarse a partir de un factor detonante y producir bajos rendimientos. Para explicar el modelo, se tomaron en cuenta dos teorías principales que explican el proceso: la teoría de control-valor de las emociones (Sánchez, 2010) y el modelo de dos caminos de afectación de la ansiedad del examen en el rendimiento (Rojas, 2021).

Cabe destacar que existe mucha evidencia que sugiere la influencia de la persona docente, como un factor determinante para el éxito o fracaso escolar, pero no existe un estudio que muestre la relación de las tres variables que se plantean en esta propuesta, por lo que este estudio está planteando un modelo teórico novedoso que explica cómo, a partir de las valoraciones que hacen las personas acerca de una situación, se pueden crear ciertas emociones, tipificadas como favorables o desfavorables y estas, a su vez, afectan el rendimiento positiva o negativamente.

En el modelo se presenta a los comportamientos de la persona docente como el principal factor externo activador de emociones, estas pueden ser favorables como el disfrute,

alegría, placer, la esperanza, orgullo, alivio o admiración o desfavorables como el enojo, desesperanza, ansiedad, vergüenza y aburrimiento (Pekrun, 2000; Sánchez, 2010). En este caso, el modelo explica el surgimiento de emociones positivas, cualquiera de las antes mencionadas, o la aparición de la ansiedad ante exámenes orales de inglés, como emoción desfavorable.

Como se puede observar en la figura 3, se presenta primero el factor externo activador, los comportamientos del profesorado durante la prueba oral en inglés; así, a partir de la valoración de la persona estudiante, pueden intervenir algunos procesos, como la autoeficacia y autorregulación (Sánchez, 2010; Rojas, 2021). Sánchez (2010) propone que, cuando se presenta el factor activador, las personas recurren a ciertos mecanismos para determinar si se puede afrontar la situación, uno de estos es la autoeficacia. Según Bandura, esta determina el esfuerzo y persistencia que se posee para realizar una tarea y enfrentar obstáculos, si la persona tiene un alto nivel de autoeficacia, empleará mucho más esfuerzo en la tarea (Meera y Jumana, 2015).

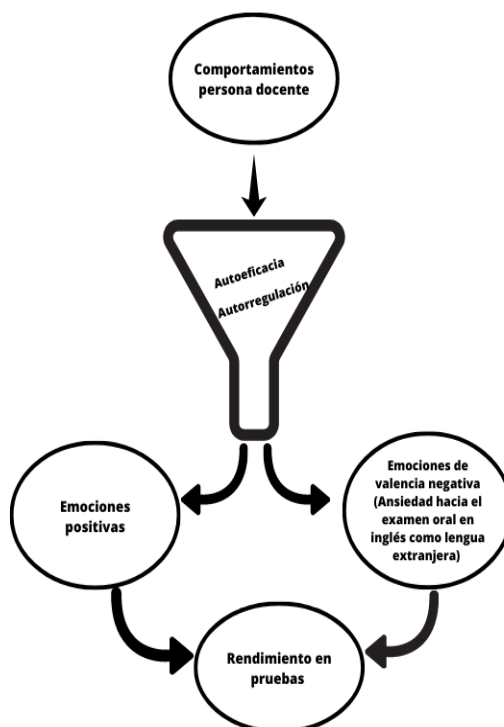
Es decir, si la persona estudiante tiene altos niveles de autoeficacia, será capaz de enfrentar la tarea con esfuerzo y confianza en sus conocimientos y habilidades; mientras que, si sus niveles son bajos, podría abandonar o desistir ante la situación.

Rojas (2021) presenta un planteamiento similar, explica que la ansiedad ante el examen aparece cuando el sistema de autorregulación no tiene éxito, pues la persona no posee los recursos cognitivos idóneos para enfrentar la tarea. Cuando esto sucede, se afectan los recursos cognitivos, la autorregulación, el rendimiento, la persistencia y el interés, factores esenciales para el éxito escolar.

En la figura 3, se muestra la imagen de un embudo, esta representa este proceso de valoración de la persona y paso a través de los mecanismos de autoeficacia y autorregulación; a partir de ahí, se presentan dos escenarios, el surgimiento de emociones positivas o negativas. En la figura, si la persona valora los comportamientos de las personas docentes y la actividad, en este caso el examen oral en inglés, como positiva, se obtendrán emociones favorables; por el contrario, si se valora negativamente y no se logra la autorregulación, surgirá la ansiedad hacia el examen, la cual causará afectación en el rendimiento en pruebas.

Figura 3.

Modelo teórico de la teoría control -valor



Nota. La figura representa el modelo teórico de la teoría control-valor para explicar cómo surgen las emociones favorables y desfavorables como la ansiedad. Elaboración propia, 2022. Basado en la teoría de Pekrun (2000), Sánchez (2010), Rojas (2021) y Tze et al. (2022).

2.9. Propuesta teórica para este estudio

La propuesta teórica para este estudio es un modelo correlacional que parte del supuesto de que existen tres variables que podrían estar relacionadas en el fenómeno de estudio; por lo tanto, lo que se plantea es una posible asociación entre los comportamientos de la persona docente, la ansiedad hacia el examen oral en inglés como lengua extranjera y el bajo rendimiento en esta prueba.

A partir de la revisión de la literatura, se identificaron numerosos estudios empíricos como Duffield (2018), Zhang y Liu (2013), Zheng y Cheng (2018), así como Hewitt y Stephenson (2012), que evidencian la relación negativa que existe entre la ansiedad ante los exámenes orales de inglés y el bajo rendimiento en pruebas, por consiguiente, esta propuesta plantea que existen algunos detonantes para este tipo de ansiedad, por ejemplo, los comportamientos de la persona docente son uno de los más relevantes, ya que, según McIntyre et al. (2020) y Mercer y Dörnyei (2020), estos influyen en el aprendizaje y rendimiento del estudiantado.

Se han evidenciado comportamientos favorables por parte del profesorado que propician buenos resultados académicos en el estudiantado. Un ejemplo de estos es la claridad (Xie y Derakhshan, 2021), es decir, cuando el profesorado demuestra claridad en sus clases, el estudiantado se siente más motivado, con mayor afecto y comunicación por parte de la persona docente (Myers, 2014); por el contrario, si existen comportamientos de las personas docentes desfavorables, estos podrían propiciar la aparición de emociones como la ansiedad.

Cabe destacar que comportamientos relacionados con el manejo del tiempo por parte del profesorado y la cantidad de pruebas aplicadas al mes se mencionan como principales

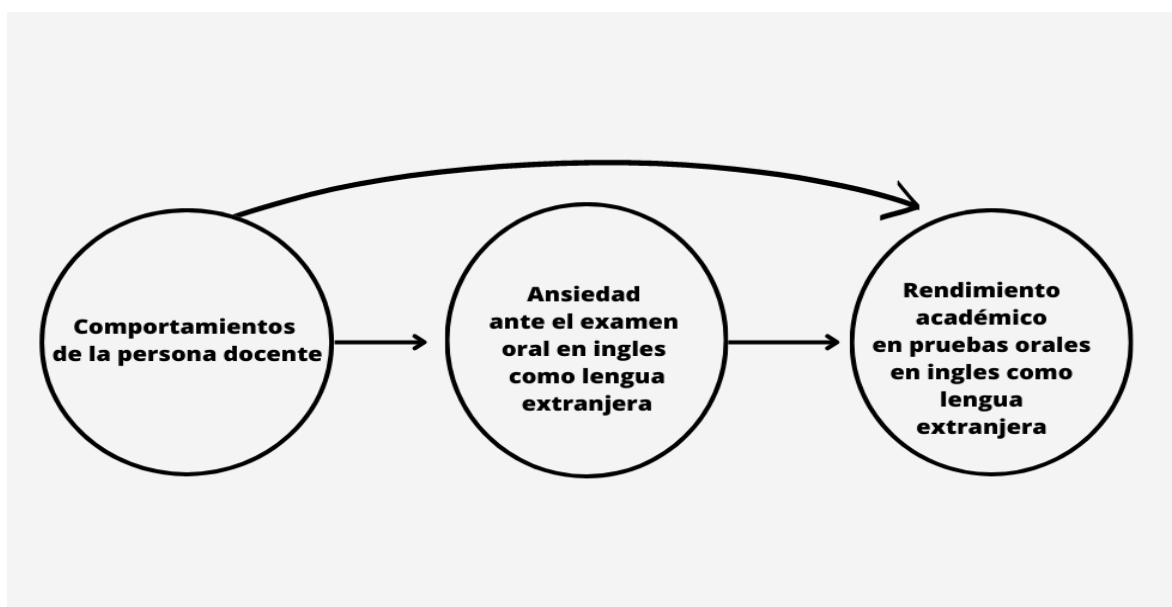
causas de la ansiedad en el estudiantado (Meredith et al., 2021). Ahora bien, estas variables se han estudiado en contextos de clases, pero se han analizado poco en el contexto de exámenes orales de inglés como lengua extranjera.

Conviene subrayar que, en el marco teórico de esta propuesta, se mencionan más comportamientos de las personas docentes que pueden influir en el estudiantado. De modo que los comportamientos de la persona docente son una de las variables más relevantes de este modelo, por consiguiente, se pretende descubrir si esta está correlacionada con la ansiedad, es decir, si existe alguna relación entre estas variables que se reflejan en los datos.

A continuación, se presenta el modelo teórico de asociación entre estas variables. Este se debe probar con la muestra establecida para esta propuesta. Cabe mencionar que, en el marco metodológico, se establecen los principales procedimientos y los sujetos de estudio que permitirán obtener los datos para verificar si el modelo se cumple o no.

Figura 4.

Planteamiento teórico, modelo de asociación entre variables



Nota. La figura representa la propuesta teórica para este estudio. Elaboración propia, 2022.

En la figura 4, se representa claramente que la variable comportamientos de la persona docente podría tener algún tipo de relación desfavorable con las variables de ansiedad ante el examen oral en inglés como lengua extranjera y esta con el rendimiento en esta prueba. Cabe destacar que la variable de este tipo de comportamiento también podría estar relacionada positiva o negativamente con solo el rendimiento en pruebas. Lo que se intenta descubrir en esta propuesta es si se manifiestan este tipo de asociaciones.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

A continuación, se presenta la fundamentación ontológica y epistemológica, el diseño metodológico, personas participantes, instrumentos y estrategias de recolección de datos, procedimiento de análisis de datos, así como criterios de calidad y aspectos éticos.

3.1. Fundamentación ontológica

En esta propuesta de investigación, se presentan como objetos de estudio los comportamientos de las personas docentes y la ansiedad. Cabe destacar que, para explicar mejor estos objetos y su realidad, se debe comprender qué se entiende por ontología. Posada (2014) la define como una parte de la filosofía, la cual está relacionada con las formas esenciales de las cosas y la existencia de estas; al aclarar sus maneras esenciales, permite determinar la identidad de su existencia. Lo ontológico se define como lo que: “supone el establecimiento de los principios y fundamentos del conocimiento sobre una realidad o fenómeno” (Colina, 2019, p.154).

A partir de estas perspectivas, para interpretar o comprender la naturaleza de esa realidad de estos objetos de estudio, se debe tomar en cuenta que existen dos corrientes que ayudan precisamente a esa interpretación: la de tipo natural u objetivista y otra de tipo subjetiva (Hincapié, 2017).

Colina (2019) también clasifica la ontología en dos líneas explicativas: la trascendental y la constitutiva; en la primera se considera una realidad objetiva, independiente y externa al observador, no es una realidad explicativa, es simple, reductible y fragmentable; mientras que la otra se refiere a que la persona observadora acepta y valida sus

explicaciones tomando en cuenta las vivencias y una realidad multidiversa, construida y holística.

A partir del cuestionamiento mencionado por Colina (2019) acerca de la naturaleza de la realidad y aquello que se conoce de ella, se puede determinar que, para esta propuesta, de acuerdo con los objetos de estudio planteados, la realidad presente es más objetiva, en la cual se puede determinar, por ejemplo, los niveles de la ansiedad ante el examen oral de inglés como idioma extranjero y si existe algún tipo de asociación entre los dos objetos de estudio, comportamientos de las personas docentes y ansiedad hacia tipo de examen.

Rojas (2021) menciona que las emociones, en este caso la ansiedad, puede analizarse desde dos enfoques, uno más relacionado con el sujeto y el otro desde un enfoque más estandarizado. Así, el primero se refiere más a cómo el sujeto vive la emoción, mientras que el segundo analiza si ciertas manifestaciones de una emoción se presentan o no en una persona.

Por lo que, en esta propuesta, se toma en cuenta el segundo enfoque mencionado, el cual es más estandarizado en una realidad objetiva. En consecuencia, la ansiedad hacia examen oral en inglés como idioma extranjero podría ser observada y medida, además, se podría establecer si existe algún tipo de correlación entre los comportamientos de las personas docentes, este tipo de ansiedad y el rendimiento académico en exámenes orales de inglés.

Álvarez (2019) responde a estas preguntas ontológicas explicando que la realidad sí existe; sin embargo, hay mecanismos intelectuales y humanos que presentan defectos, lo que propicia que estos fenómenos demuestren una naturaleza más inexplicable. Este autor se refiere a la ontología desde el paradigma postpositivista. De acuerdo con cómo se conoce la

realidad en este estudio, el paradigma más adecuado es el postpositivista, el cual es explicado más a profundidad en la fundamentación epistemológica.

3.2. Fundamentación epistemológica

La epistemología estudia la génesis de las ciencias, esta se interesa en descubrir cómo los seres humanos han transformado o comprendido su entorno por medio de diversos métodos con el objetivo de explicar las causas y esencias de los fenómenos (Rivera et al., 2012).

Para comprender mejor la fundamentación epistemológica, se debe tomar en cuenta las siguientes interrogantes acerca de ¿cómo se conoce la realidad? y ¿qué es lo conocido? (Vasilachis, 2009).

Para responder estas preguntas, se deben conocer tres factores que se toman en consideración en la fundamentación epistemológica. El primero es la actividad científica que involucra indagar, examinar, discriminar, sacar conclusiones de la realidad física o social; el segundo la utilización de un método específico y el tercero la construcción del conocimiento (Marín, 2009).

A partir de esta propuesta, la realidad es conocida por medio del conocimiento científico, el cual presenta hechos de la realidad en los que se apoya y formula leyes, teorías e hipótesis científicas que posibilita conocer y comprender esta realidad (Marín, 2009). Por consiguiente, el paradigma más adecuado para conocer y comprender la realidad del objeto de estudio es el postpositivista.

De acuerdo con Álvarez (2019), las respuestas a estas preguntas epistemológicas, desde el paradigma postpositivista, están orientadas a conocer una realidad más objetiva, en la cual los resultados son considerados como reales, pero deben ser probados como falsos, es

decir, se puede hacer una falsación en la cual las teorías deben ser contrastadas con la realidad por medio de experimentos que permitan falsar las hipótesis.

La falsabilidad se da cuando se puede probar que algo es falso, una teoría puede ser falseada, pues existe la posibilidad de refutarla por medio de un hecho o situación. La falsación permite desechar las hipótesis falsas (Gadena et al., 2019). Las hipótesis deben ser sometidas a pruebas para comprobar su validez, a fin de que la falsación se realice correctamente, las teorías científicas deben ser comparadas con otras y contrastadas con la realidad por medio de experimentos.

Cuando se ha realizado la contrastación empírica, si el resultado es negativo, la teoría ha sido falseada; si es positivo, es decir, se obtiene el resultado esperado, se dice que la teoría ha sido corroborada. Sin embargo; Popper menciona que este tipo de teoría tarde o temprano puede ser refutada, es decir, para él estas teorías quedan como en el limbo, lo que significa que, en un futuro, por el progreso de la ciencia, pueden ser contrastadas y reemplazadas por otras y mientras esto sucede, estas teorías se consideran un aporte al conocimiento científico (Tovar, 2019).

Desde esta propuesta, a partir de los antecedentes y el marco teórico, se puede suponer que existe una realidad donde los objetos de estudio antes mencionados se han tratado de comprender desde quienes la conocen con una postura de distanciamiento objetivo. En este estudio, las teorías utilizadas para explicar la ansiedad toman en cuenta aspectos del paradigma pospositivista, el cual supone que la realidad existe, pero se puede comprender imperfectamente debido a mecanismos intelectuales humanos imperfectos (Álvarez, 2019).

Por consiguiente, existen causas naturales que propician la ansiedad hacia el examen oral en inglés como idioma extranjero, sin embargo, estas son imposibles de percibir por

parte de las personas que la padecen; ya que, según los autores mencionados anteriormente, existen mecanismos imperfectos y subyacentes que no lo permiten. Así, la ansiedad ante los exámenes y la autorregulación se pueden considerar entidades imperceptibles y la realidad se pretende explicar a partir de estas (Rojas, 2021). Cuando se refiere a la ansiedad como entidad imperceptible es porque las personas que la padecen no conocen cómo se origina el fenómeno.

El pospositivismo se refiere a la presencia de mecanismos imperfectos, pues siempre habrá algún tipo de error en la medición de un fenómeno. Además, es una realidad comprendida de forma imperfecta o incompleta por la naturaleza incontrolable de los fenómenos y debido a la imperfección del ser humano (Ramos, 2015).

A partir de la revisión de literatura de esta propuesta, se puede determinar que la mayoría de los estudios y modelos utilizados explican los temas de estudio desde una realidad objetiva, utilizando una metodología cuantitativa donde los datos estadísticos muestran los resultados que evidencian si se cumple o no las hipótesis planteadas. Los estudios están fundamentados con evidencia empírica que demuestran que las variables pueden ser cuantificables y medibles.

Este paradigma toma en cuenta a la realidad desde lo empírico y objetivo, además, la considera como algo que ha sido dado; una realidad que está ligada al mundo natural con leyes que la determinan y que también abarcan la parte social y humana (Álvarez, 2019).

En otras palabras, a partir de este paradigma, se pueden explicar las leyes que rigen los fenómenos estudiados, especialmente la ansiedad en los exámenes orales de inglés como lengua extranjera, además crear o explicar las teorías que los fundamentan, asimismo, descubrir qué los origina.

3.3. Diseño metodológico de investigación

En esta sección, se expone el diseño metodológico utilizado en esta propuesta, el cual está conformado por la exposición del método usado, las personas participantes de investigación, además, los instrumentos y estrategias para la recolección de los datos, procedimiento que se utilizó para el análisis de la información y criterios de calidad de la información, así como aspectos éticos de la investigación.

Esta investigación es de tipo cuantitativa correlacional, tiene como objetivo encontrar explicaciones a partir del estudio de relaciones entre variables sin manipulación de estas. La intensidad y dirección de estas relaciones se mide por medio del coeficiente de correlación, este valor oscila entre -1 y 1 . Esta correlación entre variables es alta si el coeficiente se aleja de 0 , así habrá correlación positiva entre dos variables si el coeficiente de correlación tiene puntuaciones cercanas a 1 , lo que supone que valores altos entre variables se asociación entre sí. Por el contrario, la correlación será negativa si valores bajos de una variable se asocian con valores altos de otra y viceversa, en este tipo de correlación, el coeficiente será próximo a -1 (García y Martínez, 2012). Según Mousalli (2015), las investigaciones correlacionales valoran la intensidad de variables, es decir, si una aumenta o disminuye, se puede observar qué pasa con la otra.

Este tipo de diseño tiene algunas características, por ejemplo, una muestra única de participantes sin selección aleatoria, las variables se pueden medir, además, su forma más simple es cuando se explora una relación entre dos o más variables, sin ningún control de estas. Este diseño se llama diseño correlacional simple (Ato et al., 2013).

Mouselli (2015) menciona que los estudios correlacionales tienden a establecer asociaciones entre variables, por lo que se utilizan los diseños no experimentales para la

recolección de datos y el alcance de objetivos planteados en la investigación. Los diseños no experimentales se refieren a estudios donde no se controlan las variables, sino que se observan fenómenos tal como se dan en su forma natural y luego se analizan. No se construyen situaciones, al contrario, se observan situaciones que existen y que no son provocadas, las variables independientes ya han sucedido, así como sus efectos, por lo que la persona investigadora no tiene el control (Agudelo et al., 2008).

En esta propuesta, se llevó a cabo un estudio no experimental donde las personas estudiantes en su entorno natural aplicaron un examen oral en inglés como lengua extranjera. Por medio de la aplicación de varios instrumentos, se obtuvieron datos para identificar si algunos de los comportamientos de las personas docentes interfirieron en el desempeño del estudiantado en la prueba con bajo rendimiento.

Además, se identificaron algunos sentimientos y pensamientos que se pueden experimentar durante un examen oral de inglés. Por medio de estos instrumentos específicos, se midieron variables específicas, lo que permitió analizar si se reflejaba algún tipo de asociación entre ellas en los datos.

3.3.1. Personas participantes de la investigación

Antes de discutir acerca de los participantes de investigación de esta propuesta, cabe destacar el tipo de muestreo que se utilizó, el cual fue no probabilística por conveniencia. En esta, la muestra toma en cuenta características de interés de la persona investigadora, por medio de una selección intencional de posibles personas participantes de fácil acceso y participación voluntaria hasta obtener el número de la muestra necesario (Hernández y Carpio, 2019).

Además, fue por conveniencia, ya que tomó en cuenta a aquellas personas accesibles que admitieron ser incluidas. Así mismo, la proximidad de las personas con la persona investigadora es una característica que se considera (Otzen y Manterola, 2017).

Las personas participantes fueron personas estudiantes de primer ingreso de carreras en el área de Inglés, de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, ubicada en la provincia de Puntarenas y Sede Rodrigo Facio en la provincia de San José. La característica principal de los grupos de la Sede del Pacífico es que muchos provienen de zonas muy alejadas donde por diversas razones no recibieron inglés o recibieron muy pocas lecciones. Como se explicó en la sección del contexto de esta investigación, la mayoría de las personas estudiantes de la Sede del Pacífico de estas carreras provenían de todas las regiones del país con diversas realidades dentro de contextos muy variados.

Con el fin de estimar la cantidad de personas participantes requerida para el estudio, existen algunos programas de *software* especializados como Gpower, ya que son altamente recomendados (Ato et al., 2013); sin embargo, se utilizó el *software* semPower (Moshagen y Erdfelder, 2016). Siguiendo la estrategia de Viquez y Rojas (2025), se analizó la cantidad de sujetos que se requerían para tener una potencia del 80% y una tasa de error tipo I del 5% en la evaluación de la hipótesis alternativa "el modelo utilizado no se ajusta a los datos", cuando el modelo presentó un RMSEA=0,05 y una cantidad de grados de libertad de 165, la cual correspondió a los grados de libertad del modelo que se estudió en este trabajo. El tamaño de muestra estimado por el *software* fue de (n=124).

Cabe destacar que, en el trabajo de campo de esta propuesta, se logró probar que el modelo teórico y las hipótesis planteadas se presentaron en la aplicación del examen oral de inglés como lengua extranjera de los cursos que implicaban la expresión oral, por

consiguiente, uno de los criterios de inclusión más relevante fue que los instrumentos se aplicaran al estudiantado que estuviera matriculado en este tipo de cursos con exámenes orales dentro de su evaluación. Asimismo, se valoró uno de los criterios de la muestra escogida, que la persona investigadora tenía accesibilidad y proximidad con estos grupos (Otzen y Manterola, 2017).

Los instrumentos se aplicaron a un grupo de la carrera en el área de inglés en la Sede del Pacífico, de cursos de primer ingreso, aproximadamente (n=25) personas, además 5 grupos del mismo curso de la Sede Rodrigo Facio de aproximadamente 25 a 30 personas estudiantes cada uno, por lo que la población total fue de (n=135) participantes.

Otro de los criterios considerados fue que la persona estudiante no estuviera bajo algún tratamiento psiquiátrico, ya que este aspecto podía influir en el resultado de los datos. Cabe destacar que se trabajó con la cantidad total de personas estudiantes de los cursos antes mencionados.

3.3.2. Instrumentos y estrategias de recolección de datos

Esta propuesta es de orden cuantitativo, por lo que se requirió la recolección de información que permitiera comprobar las hipótesis planteadas. Además, determinar si el modelo teórico planteado se reflejaba en los datos o no, por lo tanto, se emplearon escalas y la prueba oral en inglés como lengua extranjera con su rúbrica respectiva.

Uno de los instrumentos que se aplicó en esta propuesta fue la escala. Esta es una medida compuesta de variables de la misma naturaleza que mide constructos como actitudes, valores, habilidades intelectuales y características de la personalidad (Montero, 2008).

Es importante destacar que, para efectos de esta propuesta, se construyó una escala a fin de determinar cuáles fueron los comportamientos de la persona docente que se estaban manifestando en la aplicación de los exámenes orales en inglés como lengua extranjera. Se construyó una escala de Likert, ya que contenía enunciados con respuestas que presentan niveles que puede expresar acuerdos o frecuencia (Martínez et al., 2014).

Se diseñó una escala de este tipo, en esta la persona estudiante escogió entre varias afirmaciones o juicios acerca de los comportamientos de las personas docentes que se manifestaban en el examen oral en inglés como lengua extranjera. Esta escala es un instrumento muy útil, ya que evidencia si se está manifestando algún comportamiento favorable o desfavorable por parte de la persona docente en este tipo de evaluación. Más adelante, en esta sección, se explica el proceso que conllevó crear esta escala.

Se utilizó también la escala German Test Anxiety Inventory versión retrospectiva (GTAI-retrospectiva), esta es una adaptación de la German Test Anxiety Inventory versión argentina (GTAI-AR) (Piamontesi et al., 2012). Se escogió ya que es un instrumento que explora manifestaciones de la ansiedad de los exámenes orales (Piamontesi et al., 2012). Esta escala se encuentra en el anexo 5.

En esta escala, se solicitó a las personas participantes que recordaran la frecuencia con que tuvieron pensamientos o sentimientos durante la aplicación de la prueba. Las instrucciones solicitaban que se indicara con una (x) las veces que se experimentaron algunos pensamientos o sentimientos durante el examen, utilizó los siguientes criterios: (0=ninguna vez, 1=algunas veces, 2=muchas veces) (Rojas, 2021).

Estaba compuesta por 29 ítems de cuatro dimensiones: Emocionalidad (8 ítems), Preocupación (9 ítems), Falta de Confianza (6 ítems de codificación inversa) e Interferencia (6 ítems) (Rojas, 2021).

La emocionalidad es acerca de indicios de activación fisiológica; la preocupación se refiere a pensamientos relacionados con las consecuencias del fracaso; la falta de confianza se refiere a creencias sobre incapacidad de rendir ante un examen e interferencia se refiere a pensamientos que promueven la distracción y el bloqueo cognitivo (Piemontesi, Heredia et al., 2012).

En cuanto a sus características psicométricas, la versión original de esta escala ha demostrado consistencia interna satisfactoria, con una confiabilidad aceptable con coeficientes alfa de Cronbach entre 0.74 y 0.90 en las subescalas y la escala total. Se aplicó un análisis factorial confirmatorio, las correlaciones test criterio con el rendimiento académico fueron de -0.34 con interferencia y -0.29 con falta de confianza (Piemontesi, Heredia et al., 2012).

Estos mismos autores indican que, en la GTAI, adaptación al español del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (Heredia et al., 2008), se extrajeron 4 factores con un 55% de la varianza, como se presentaron correlaciones de dimensiones de ansiedad ante el examen mayores de 0.3, se retuvieron ítems superiores a 0.3, así se obtuvieron 29 ítems en 4 factores con autovalores superiores a 1, quedó conformado por 4 subescalas: Emocionalidad ($\alpha = 0.87$), Preocupación ($\alpha = 0.82$), Falta de Confianza ($\alpha = 0.89$); Interferencia ($\alpha = 0.87$) y la escala de AE Total ($\alpha = 0.91$).

Algunos ejemplos de los ítems de la escala por factor fueron los siguientes: factor falta de confianza: ítem 7 tengo confianza en mi propio desempeño, ítem 28 estoy convencido

de que haré bien el examen, ítem 12 sé que puedo confiar en mí mismo. Factor emocionalidad: ítem 15 siento que mi corazón late fuerte, ítem 6 siento mi cuerpo tensionado, ítem 21 tiemblo de nerviosismo. Factor preocupación: ítem 17 me siento ansioso, ítem 24 tengo una sensación de angustia, ítem 20 me preocupa cómo se verá mi calificación. Factor interferencia: ítem 10 pienso en cualquier cosa y me distraigo, 18 otros problemas me interfieren y no puedo recordar las cosas, ítem 4 se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean (Piamontesi et al., 2012).

Se utilizó esta escala, ya que midió específicamente la ansiedad ante el examen oral, además, contribuyó a comprobar una de las hipótesis planteadas en esta propuesta. Cabe destacar que se revisaron algunas escalas específicamente de la ansiedad, pero estas median otros constructos que no estaban contemplados en esta propuesta. El interés principal fue la medición de la ansiedad ante el examen oral en inglés y la ansiedad del idioma inglés.

También se utilizó la escala que es un tipo de adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001), la cual se basó en la escala denominada: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz et al. (1986). En esta escala se incluyeron los constructos: aprensión a la comunicación entendida como el miedo a comunicarse, ansiedad del examen que está relacionada con el miedo al fracaso, miedo a la evaluación negativa, es decir, es el temor a ser evaluado/a por otras personas negativamente (Horwitz et al., 1986).

La escala de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001) tomó en cuenta estos constructos e incluyó uno más que está relacionado con actitudes negativas hacia el idioma, el cual, según los autores, se asocia a experiencias no tan favorables de aprendizaje. En

cuanto al Alfa de Cronbach, indicó que los ítems fueron coherentes, ya que el coeficiente fue de 0.89, es decir, que fue una escala de fiabilidad. Esta escala se encuentra en el anexo 4.

3.3.2.1. Examen oral en inglés como lengua extranjera

Esta consistió en una prueba oral en inglés como lengua extranjera de los cursos seleccionados, fue la última prueba oral que se aplicó en el semestre y correspondió a un examen parcial con evaluación sumativa. Esta prueba usa interacciones, así como diálogos a viva voz. Su objetivo es determinar el conocimiento y comprensión de la persona y es dirigido por una persona instructora (Theobold, 2021).

Este tipo de prueba se denomina de bajo impacto, pues tiene como característica que se realiza en instituciones educativas y se usa para calificar a la persona estudiante (Garcés, 2020). Además, es una prueba que utiliza la técnica de la entrevista (Hughes, 2003) o el *role play*, que involucra la dramatización (Cuitiño et al., 2019).

Con respecto a los protocolos de calidad que se utilizaron, fueron materiales adecuados para el tipo de examen, suficiente tiempo, grabación de las personas estudiantes y rúbricas apropiadas (North Carolina State Dept. of Public Instruction, R. I. S., 2001). Además, la prueba oral en inglés como lengua extranjera se aplicó ante dos o tres personas evaluadoras, quienes fueron también las personas docentes que compartían estos grupos. El profesorado estuvo compuesto por tres personas y cada persona estudiante tenía que demostrar habilidades lingüísticas desarrolladas en sus cursos, como la oral y la auditiva.

Para realizar el examen, se citó a las personas estudiantes en parejas en una fecha y hora determinada, se realizó en un aula sin ruido, con buena iluminación y ventilación. Este se aplicó solo con las personas evaluadoras y las parejas escogieron un tema al azar.

Si el examen usaba la técnica de entrevista cara a cara, las personas docentes tenían una serie de preguntas que las personas estudiantes debían contestar, si fue *role play*, se facilitaba una situación determinada de los temas estudiados y se debía hacer un tipo de dramatización utilizando el lenguaje oral en inglés. Cabe destacar que en este examen se escogía generalmente una de las dos técnicas, no se combinaban.

Los temas generales que las personas estudiantes debían dominar fueron variados, por ejemplo, acerca de la amistad, la moda, el arte, entre otros, estos estaban basados en las unidades temáticas estudiadas en el curso.

Se utilizó la rúbrica de tipo analítica, ya que valora el desempeño de la persona estudiante tomando en consideración diversos componentes para evaluar la calidad de la producción oral (Gatica y Uribarren, 2013). Estas rúbricas incluyen criterios como fluidez, pronunciación, vocabulario y gramática, y se califica dichos componentes por separado (North Carolina State Dept. of Public Instruction, R. I. S., 2001).

La rúbrica que se utilizó en el examen oral de la población de estudio de esta investigación tuvo un valor de 100 puntos, 100% y tomó en cuenta cinco criterios de evaluación que fueron: gramática (25 puntos, 25%), pronunciación (20 puntos, 20%), vocabulario (20 puntos, 20%), contenido (25 puntos, 25%) y fluidez (10 puntos, 10%). En la rúbrica cada puntaje tenía una descripción muy detallada que incluía las características que debía poseer una persona para obtener un puntaje determinado, por ejemplo, en gramática la persona que obtenía 25 puntos (puntuación máxima) poseía habilidades lingüísticas como: uso de estructuras básicas correctas, además, mostró muy pocas inconsistencias. Por el contrario, quien obtenía 13.50 puntos o menos no habló el idioma utilizando estructuras básicas correctas y presentó muchas inconsistencias.

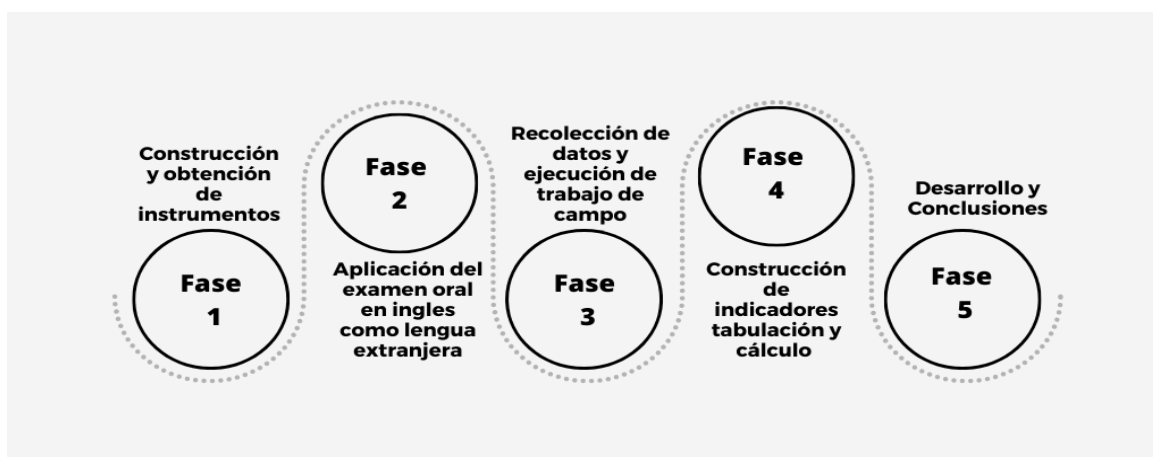
Otro ejemplo de los criterios fue en contenido, quien obtenía 25 puntos explicó aspectos relevantes del tema solicitado, brindó descripciones, hizo preguntas y brindó opiniones. Quien obtuvo 13.50 puntos o menos explicó el tema de forma muy limitada, brindó poca descripción, no hizo preguntas ni expuso opiniones. De esta forma, cada criterio de evaluación con su puntaje tenía una descripción, lo que facilitó que la persona estudiante se percatara de sus errores. Además, la rúbrica tenía un espacio para observaciones y comentarios por parte de la persona docente, lo que facilitó la retroalimentación. En el anexo 7, se encuentra la rúbrica completa que evaluó el examen oral de inglés (Universidad de Costa Rica, s.f.).

3.4. Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis se realizó en cinco fases, algunas tomaron en cuenta el proceso para investigar expuesto por Fernández (2003). En la figura 5, se representan las fases.

Figura 5.

Fases de análisis de datos



Nota. La figura representa las fases de análisis de datos que se establecieron en esta propuesta. Elaboración propia, 2022.

La primera fase fue la construcción y obtención de instrumentos. Para esta propuesta, se construyó una escala acerca de los comportamientos de la persona docente, esta se puede observar en el anexo 3, ya que, a partir de la revisión de la literatura, se identificaron algunos comportamientos del profesorado durante los procesos de aprendizaje. Sin embargo, no se encontraron estudios que identificaran los comportamientos durante las evaluaciones orales en inglés como lengua extranjera, por lo que fue necesario construir una escala de este tipo. Cabe destacar que, para la definición teórica de las dimensiones de esta escala, se tomaron en cuenta comportamientos de las personas docentes durante el proceso de aprendizaje mencionados en el marco teórico que también se adaptaban en las evaluaciones.

Los pasos seguidos para la construcción de la versión piloto de la escala de los comportamientos de la persona docente durante el examen oral en inglés como lengua extranjera se describen, a continuación. Primero, se realizaron los ítems a partir de estudios mencionados en el marco teórico (Xie y Derakhshan 2021; Myers y Goodboy, 2014; Meredith et al., 2021; Nicholson y Putwain, 2020; Romero, 2016; Tabera et al., 2015), comportamientos que podrían no solo estar presentes en los procesos de aprendizaje de un idioma extranjero, sino manifestarse también en la aplicación de exámenes orales de inglés como lengua extranjera. Estos pasos se adaptaron del estudio de Rojas et al. (2022).

El segundo paso consistió en realizar una evaluación de los ítems con personas expertas de la Universidad de Costa Rica y una persona de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en este proceso se identificaron los ítems apropiados, lo que permitió excluir aquellos que las personas especialistas determinaron eliminar. Luego de este paso, el instrumento presentó la cantidad de ítems que las personas juezas decidieron, el siguiente paso fue realizar entrevistas cognitivas a algunas personas estudiantes pertenecientes a otras

carreras en el área de inglés, con el objetivo de determinar si los ítems se comprendían. En esta entrevista, se preguntó acerca de su comprensión en cada reactivo, a fin de determinar si existían algunos que presentaran alguna dificultad para la persona estudiante para su corrección o eliminación.

Finalmente, se realizó un pilotaje con el instrumento revisado por las personas expertas y corregido a partir de la entrevista con el estudiantado. El pilotaje consistió en aplicar una versión previa del instrumento a una muestra representativa con métodos de muestreo que deben someterse a procedimientos estadísticos para revisar su validez y confiabilidad (Ramos, 2018). Este debe aplicarse a entre 30 a 50 personas participantes, que es lo recomendable para este tipo de prueba (Babbie, 2000). En esta investigación, se aplicó a 68 personas estudiantes.

En esta fase, también se obtuvo la rúbrica que se aplicó para la calificación del examen oral en inglés como lengua extranjera, con el objetivo de determinar si cumplía con criterios de calidad, si es la misma que se aplicaba en la carrera y si contaba con los criterios adecuados de una rúbrica analítica. Asimismo, se revisó el examen oral, es decir, se revisó si fue examen de entrevista cara a cara o *role play*, se revisaron las preguntas o situaciones a dramatizar para detectar si existían errores gramaticales o de contenido que pudiera confundir a la persona estudiante. Además, se obtuvo y preparó el material de los consentimientos informados y las escalas de forma impresa.

La segunda fase fue la aplicación del examen oral en inglés como lengua extranjera que se realizó en parejas y con las personas evaluadoras, entre las actividades que pudieron haber realizado en este proceso, se encuentra que las personas docentes llamaron a las parejas de acuerdo con su respectivo horario y solicitaron que se registraran en una lista. Una vez

adentro, se explicaron las instrucciones del examen, por ejemplo, la técnica a utilizar, tiempo que se disponía para la prueba, además, se consultó a las personas estudiantes si existió algún impedimento para ser grabados y se explicó que el tema se escogía al azar.

La tercera fase fue la recolección de datos y ejecución del trabajo de campo. Primero, se aplicó el formulario del consentimiento informado o se solicitó el de padres o encargados de los menores de edad, pues se había entregado una semana antes, en los anexos 1 y 2 están estos documentos; luego, se procedió a aplicar las escalas antes mencionadas, la escala de los comportamientos de la persona docente se suministró después de hacer el examen oral de inglés como lengua extranjera. Cabe destacar que fue aplicada unos minutos después de que el estudiantado presentó la prueba, con el fin de que pudieran recordar con mayor facilidad los comportamientos manifestados. Una vez se aplicó la escala de comportamiento, también se suministraron las otras escalas.

La cuarta fase fue de análisis y construcción de indicadores, tabulación y cálculo, se tabuló la información, además, se determinaron los indicadores que permitieron observar si existían cambios en las tendencias del objeto o fenómeno, tomando en cuenta los objetivos y metas planteados en la propuesta (Beltrán, 2013). Estos indicadores se utilizaron en el modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo de verificar si las asociaciones que se plantean en el modelo teórico de esta propuesta se manifestaron en los datos.

El modelo de ecuaciones estructurales es: “un método estadístico multivariado que permite modelar relaciones de correlación y causalidad entre constructos latentes” (Vargas y Mora, 2017). Estos autores también mencionan que, para trabajar con estos factores latentes o constructos, se deben conocer las relaciones entre ellos y los indicadores.

En esta propuesta, se determinó si existió alguna relación entre variables latentes y observadas, las primeras no se miden directamente y pueden ser dependientes e independientes y las segundas son las que se miden de forma directa por medio de cuestionarios. Una variable latente independiente puede predecir otra variable latente dependiente (Pacheco, 2019), así, por medio de este método estadístico multivariado, se determinó si la variable latente independiente comportamientos de la persona docente predijo otra variable dependiente como la ansiedad.

La quinta fase involucró desarrollo, conclusiones, contrastación empírica, valoración de resultados. En esta última fase, los resultados se tabularon y se depuraron; por consiguiente, se continuó con el desarrollo y análisis de datos, lo cual implicó la contrastación de los resultados con la investigación empírica acerca del tema, además, la valoración de datos que arrojaron un análisis exhaustivo y profundo. De esta forma, se establecieron la discusión y conclusiones.

3.5. Criterios de calidad de la información y aspectos éticos de la investigación

De acuerdo con Fernández (2003), los criterios de calidad de la información involucran la recolección de datos empíricos cuantitativos adecuados de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, así como un adecuado planteamiento del problema de estudio y resultados fiables y válidos, sin errores técnicos ni metodológicos. Los mismos autores mencionan que, para alcanzar esto, se deben definir claramente los objetivos, el procedimiento, el diseño de investigación, estrategias, variables a medir, asimismo, establecer el proceso de recolección de datos.

Los criterios de calidad de esta propuesta se pueden verificar con los datos que se recolectaron, los cuales tomaron en cuenta los objetivos y el problema de estudio. Asimismo,

se definió un procedimiento y diseño de investigación claro que estableció estrategias de investigación y variables concretas a medir. En cuanto a cómo se recolectaron los datos sin errores, se procuró revisar varias veces la sistematización de estos, con el fin de detectar inconsistencias.

Se realizó un seguimiento y revisión exhaustiva que permitió evadir errores en la producción de los datos, como preguntas sin realizar, preguntas formuladas incorrectamente, preguntas y respuestas no comprendidas correctamente, respuestas procesadas inadecuadamente, lo que causa sesgo en la información de variables (Fernández, 2003).

Con respecto a los aspectos éticos, se siguieron las regulaciones de la Universidad de Costa Rica, por ejemplo, las escalas o cuestionarios pasaron por un proceso riguroso de valoración por parte del Comité Ético de la Universidad de Costa Rica. Una vez este aprobó los instrumentos, se aplicaron a las personas participantes, antes se discutió entre los participantes el consentimiento informado, lo que brindó información acerca de la investigación, objetivos, confidencialidad, entre otros detalles, para que la persona pudiera decidir si participaba o no del estudio.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados estadísticos obtenidos tanto en el pilotaje como en las escalas finales. Se inició describiendo el plan piloto, incluyendo el proceso de construcción de la Escala del Comportamiento de la Persona Docente (ECD), el cual se basó en una revisión exhaustiva de la literatura, la selección de un marco teórico adecuado y la posterior redacción de los ítems conforme a dichos fundamentos, para ser aplicada a 68 personas estudiantes con 22 ítems en total.

Una vez finalizado el pilotaje, se aplicó un formulario a personas estudiantes matriculadas en carreras del área de Inglés. Este incluyó tres instrumentos: la Escala del Comportamiento de la Persona Docente durante el examen oral de inglés como Lengua Extranjera (ECD), la Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes (GTAI-CR) (Rojas et al., 2023) y la Adaptación de la Escala de Ansiedad del Idioma Extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001).

En este apartado, se exponen los resultados estadísticos de las tres escalas analizadas, organizadas de la siguiente manera: análisis factorial de las escalas, donde se reportaron los valores característicos; el análisis paralelo, las cargas factoriales de los ítems y el coeficiente Alfa de Cronbach de cada escala, análisis descriptivo de los ítems, en el que se examinaron la media, la desviación estándar, el coeficiente de asimetría y la curtosis.

4.1. Construcción de la Escala de Comportamiento de la Persona Docente (ECD), entrevistas y pilotaje

Para construir la versión preliminar de esta escala, se realizaron los siguientes pasos: revisión exhaustiva de la literatura, escogencia de la teoría que más se adaptara al tema en

cuestión, en este caso, fue la teoría de los comportamientos interpersonales de la persona docente. Luego, se redactaron los ítems de acuerdo con los fundamentos teóricos.

El siguiente paso fue la evaluación de personas juezas expertas. Este procedimiento consiste en brindar sus opiniones justificadas, se podría no obtener un acuerdo unánime, pero se encuentran debilidades y fortalezas del instrumento, esto conduce a un análisis intenso, lo que permite tomar decisiones para modificar, integrar o eliminar (Galicia-Alarcón et al., 2017). Las personas autoras también indican que, según el objetivo y el contexto del instrumento, el proceso puede variar, por lo que se debe informar a los jueces sobre características importantes como antecedentes de construcción, la población y el lugar de la aplicación del instrumento. En el anexo 6, se encuentra este instrumento de juzgamiento de los especialistas.

En el proceso de juzgamiento para la construcción de esta escala, se informó a las personas evaluadoras aspectos importantes como las teorías utilizadas, además, características de la población a la cual se le iba a aplicar el instrumento; esto ayudó a las personas expertas a contextualizar y brindar un criterio más acertado. Este instrumento se envió a tres personas especialistas, dos de Costa Rica y una de Argentina. De la escala analizaron algunos criterios de evaluación de ítems como la pertinencia, la claridad y la redacción, además, se debía evaluar cada ítem del 1 al 3, donde 1 es malo, 2 regular y 3 bueno.

La mayoría de las personas expertas coincidieron en asignar las calificaciones más altas de los ítems; sin embargo, algunos ítems fueron calificados con 2 en el criterio de claridad y pertinencia, por lo que estos fueron revisados y modificados para cumplir con estos parámetros.

El siguiente paso en la construcción de esta escala fue realizar entrevistas cognitivas, las cuales constituyen una forma de distinguir y mejorar problemas en relación con algún ítem en un instrumento; con este tipo de entrevista, se busca comprender por qué una persona responde de una forma determinada, es decir, esta herramienta brinda evidencias validadas que se basan en las respuestas (Caicedo y Zalazar, 2018). En este proceso, se realizaron preguntas a 7 estudiantes de carreras en el área de Inglés de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, para identificar si había algún problema de comprensión y redacción con algún ítem. Los resultados fueron que dos ítems debían cambiarse, ya que, debido a los adjetivos utilizados, las personas estudiantes en algunas ocasiones no comprendían, por lo que se reemplazaron adjetivos como despectivo y escueto.

Además, las personas entrevistadas fueron estudiantes de las carreras de Inglés que poseían experiencia en la aplicación de exámenes orales de inglés. La mayoría, cuando se les consultó acerca de algún comportamiento específico que les gustaría eliminar en algunas de las personas docentes evaluadoras, comentaron que el inclinarse a escribir cuando estaban presentando el examen causaba mucha angustia, ya que creían que estaban escribiendo sus errores. Con estos insumos, se logró incorporar un ítem relacionado a la escritura de errores por parte de la persona docente con la dimensión específica de falta de inmediación y mejorar la redacción de aquellos ítems que presentaban adjetivos más confusos.

Después, se realizó el pilotaje, este consiste en aplicar una versión previa del instrumento a una muestra representativa con métodos de muestreo que deben ser sometidos a procedimientos estadísticos para revisar su validez y confiabilidad (Ramos, 2018). El pilotaje de la ECD se aplicó a 68 personas estudiantes de diferentes carreras en el área de

Inglés, de acuerdo con los análisis estadísticos, se determinó que se debía modificar, eliminar o agregar ciertos ítems. La escala original incluyó 22 ítems en las tres dimensiones.

Con los datos recolectados, se realiza la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la cual evalúa si las correlaciones parciales entre las variables son lo suficientemente pequeñas como para justificar un análisis factorial (Kaiser, 1974).

El valor del KMO indicó que los datos se encontraban en el mínimo aceptable para realizar un análisis factorial. Además, la mayoría de los ítems presentaron valores de KMO que indicaron que las variables contribuyeron de forma aceptable con el análisis.

Posteriormente, se analizó si la matriz de correlaciones difería significativamente de la matriz identidad, lo que implica que existe una correlación suficiente entre las variables para aplicar un análisis factorial mediante la prueba de esfericidad de Bartlett. Un resultado significativo ($p < 0.05$) indica que las variables comparten varianza común y, por tanto, es apropiado proceder con técnicas factoriales (Bartlett, 1950). El valor p reportado para la prueba fue menor que 0.05, por lo tanto, se observaron correlaciones significativas entre las variables, lo que justificaba realizar el análisis factorial. Para el análisis de los datos de la ECD, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con las 68 personas estudiantes participantes.

Según el criterio de Kaiser, la cantidad de factores recomendados se basa en la cantidad de valores característicos mayores que uno. En el caso de la prueba piloto, se recomendaron 8 factores, ya que los primeros 11 valores característicos reportados fueron: 7.92, 2.54, 2.11, 1.66, 1.24, 1.08, 1.07, 1.02, 0.74, 0.60, 0.52. Estos 8 factores en conjunto explicaron aproximadamente el 81.22 % de la varianza total.

El análisis paralelo previo indicó que se configuraron dos factores en la escala, con el método de estimación de residuos mínimos cuadráticos. Las estadísticas descriptivas de los ítems y los resultados de la AFE se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.

Ítems de la versión piloto de la ECD

Ítems según dimensiones propuestas originalmente	M^{1/}	DE^{1/}	R^{1/}	F1^{1/}	F2^{1/}
<i>Ítems falta de intermediación</i>					
1. Al menos una de las personas evaluadoras se mostró arrogante.	0.23	0.82	0.49	0.60	-0.01
4. Al menos una persona evaluadora mostró comportamientos autoritarios.	0.27	0.73	0.66	0.55	0.33
7. Al menos una persona evaluadora evitó mirarme	0.53	1.07	0.38	0.28	-0.02
9. Las palabras de motivación de la persona evaluadora fueron escasas.	1.05	1.27	0.63	0.66	-0.16
10. Al menos una persona evaluadora presentó posturas corporales físicas muy tensas.	0.32	0.68	0.61	0.51	0.18
12. A las personas evaluadoras no les importaron mis preguntas y comentarios.	0.17	0.45	0.67	0.73	-0.01
13. El trato de las personas evaluadoras fue poco amistoso.	0.35	0.77	0.73	0.78	-0.01
15. En los momentos de dificultad, las instrucciones adicionales fueron escasas.	0.27	0.67	0.59	0.68	-0.02
16. Al menos una persona evaluadora evitó llamarme por mi nombre.	0.17	0.57	0.41	0.49	-0.19
19. Al menos una persona evaluadora mostró poca simpatía.	1.17	0.89	0.47	0.55	0.05
20. Los gestos o señales de motivación (con lenguaje corporal) fueron escasos.	0.91	1.18	0.60	0.60	-0.15
<i>Ítems de falta de claridad</i>					
2. Existió falta de claridad en las instrucciones recibidas.	0.24	0.75	0.62	0.46	0.26
5. La persona evaluadora respondió escuetamente a las consultas.	1.67	1.36	0.44	0.36	-0.02
8. Las personas evaluadoras brindaron una guía inapropiada.	0.21	0.77	0.53	0.47	0.08
11. Las preguntas recibidas fueron confusas.	0.32	0.68	0.73	0.52	0.42
14. Las instrucciones fueron difíciles de comprender.	0.24	0.61	0.68	0.43	0.43
17. La dinámica de evaluación fue desordenada.	0.21	0.62	0.67	0.50	0.28

Ítems según dimensiones propuestas originalmente	M ^{1/}	DE ^{1/}	R ^{1/}	F1 ^{1/}	F2 ^{1/}
Ítems de falta confirmación					
3. Al menos una persona evaluadora hizo comentarios despectivos sobre mis respuestas.	0.08	0.44	0.75	0.25	0.68
6. Al menos una persona evaluadora se burló de mi desempeño.	0.08	0.44	0.76	-0.06	0.97
18. Al menos una persona evaluadora hizo comentarios desfavorables sobre mi desempeño	0.12	0.51	0.42	0.16	0.39
21. Al menos una persona evaluadora presentó un tono burlesco.	0.05	0.37	0.55	-0.11	0.85
22. Al menos una persona evaluadora presentó un tono de voz grosero.	0.12	0.45	0.72	0.23	0.69

Notas. 1/ M= media, DE=desviación estándar, R=correlación ítem-total, F1=Falta de inmediación, F2=Falta de claridad, en negrita las cargas factoriales superiores a 0.30. Elaboración propia, basado en la teoría de comportamientos interpersonales (Xie y Derakhshan, 2021).

Se observó que el factor 1 estuvo dominado por los ítems de falta de inmediación y claridad, mientras que el factor 2 por los de falta de confirmación. Este factor tuvo una varianza explicada de 24.7%. A partir de lo anterior, se decidió mejorar la redacción de los ítems de falta de inmediación y claridad para buscar una separación de factores. El segundo factor presentó una varianza explicada de 16.8%. El porcentaje de varianza explicada total fue de 39% y el alfa de Cronbach fue de .88.

A partir del análisis, se observó que todos los ítems propuestos en falta de inmediación presentaron cargas factoriales mayores a 0.36, por lo que se mantuvieron en el factor combinado de falta de claridad, excepto el ítem 7, el cual presentó valores inferiores a 0.30, este no cargó en ninguna dimensión.

Se propusieron 6 ítems en la dimensión de falta de claridad, todos ellos cargaron en el factor combinado con falta de inmediación y 2 de ellos presentaron cargas en el factor dominado por falta de confirmación; por lo tanto, a fin de corregir esto, se decidió mejorar la

redacción de los ítems para mantener la dimensión original. Los ítems sugeridos en la dimensión de falta confirmación presentaron mayores cargas factoriales en el factor 2, por lo que se consideró que este fue definido por los ítems de dicha dimensión.

Posteriormente, se decidió agregar algunos ítems en las diferentes dimensiones, para tratar de identificar comportamientos que sean más frecuentes en las personas docentes, asimismo, eliminar el ítem 7, ya que no se identificó en ninguna dimensión. Con esta modificación, los ítems podrían cargar en los factores principales propuestos, asociados a los comportamientos docentes.

El pilotaje denotó resultados suficientes en cuanto a las características psicométricas; sin embargo, se modificaron ciertos ítems para obtener mejores resultados de acuerdo con los datos obtenidos en los análisis estadísticos. Así, en la segunda etapa, se aplicó la escala con 26 ítems, de acuerdo con los ajustes necesarios sugeridos en las etapas anteriores, a la población específica de este estudio; esta correspondía a personas estudiantes de primer ingreso matriculadas en un curso determinado de la carrera de la Enseñanza del Inglés en dos Sedes de la Universidad de Costa Rica, la población de estudio fue de 135 personas estudiantes.

4.2. Análisis factorial exploratorio (AFE) de las escalas: Comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD), Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) y Escala de adaptación de la ansiedad del idioma extranjero

A continuación, se muestra el análisis factorial exploratorio de las tres escalas estudiadas, en las cuales se reportaron los valores característicos, la varianza explicada, el análisis paralelo y las cargas factoriales de los ítems en cada factor analizado.

4.2.1. Análisis factorial exploratorio de la escala de Comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD)

Una vez realizada la etapa de revisión del instrumento por personas expertas, entrevista cognitiva y pilotaje, se aplicó la escala de Comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD) a la población de este estudio con todas las modificaciones sugeridas.

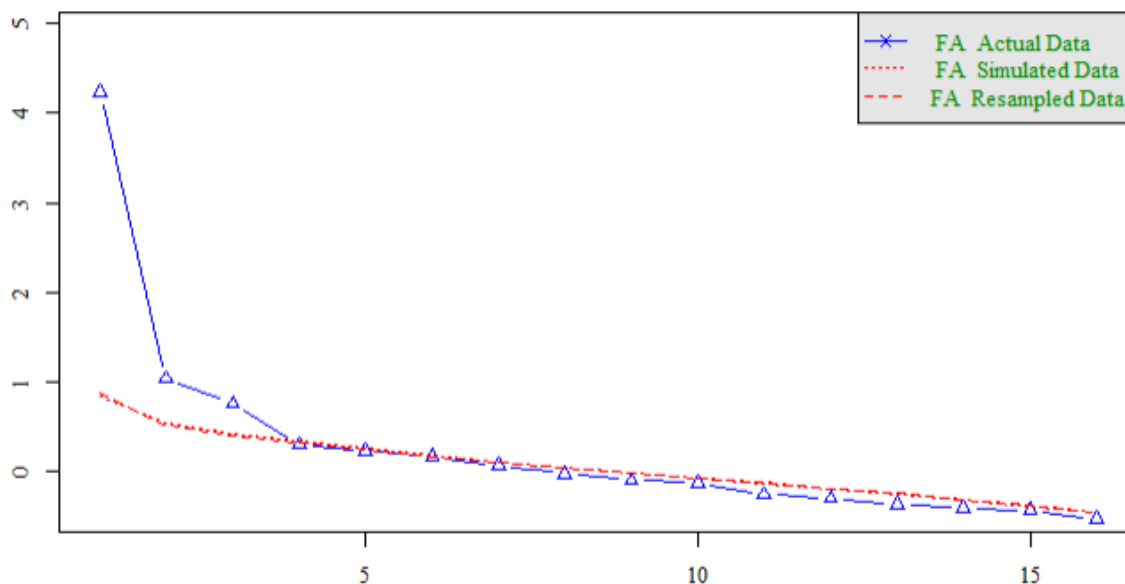
El valor del KMO indicó que con los datos se podía realizar un análisis factorial. Bajo el criterio de Kaiser, se recomendaron 8 factores, ya que los primeros 10 valores característicos reportados fueron 6.33, 2.05, 1.89, 1.77, 1.52, 1.42, 1.15, 1.11, 0.97, 0.85; de los cuales en conjunto explicaron aproximadamente el 67.4% de la varianza total.

Posteriormente, utilizando el método de máxima verosimilitud, se llevó a cabo un análisis paralelo, el cual indicó que, para la ECD, se reflejaron 3 factores definidos. Este análisis se puede observar en la figura 6.

En el primer factor cargaron 5 ítems; de igual manera, en el factor 2, mientras que en el factor 3 cargaron 4; además, en cada factor cargaron principalmente ítems de los factores de falta de intermediación, claridad y confirmación, respectivamente. Debido a lo anterior, se consideró que los factores 1, 2 y 3 representaban los constructos de las tres dimensiones sugeridas.

Figura 6.

Análisis paralelo de la escala del comportamiento de la persona docente



Nota. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario

En la tabla 1, se observaron los ítems con sus dimensiones propuestas entre paréntesis, solo 3 ítems cargaron en una dimensión diferente a la sugerida, estos fueron dos ítems propuestos en falta de inmediación que cargaron en el factor 2 y uno de falta de claridad que cargó en el factor 3. No obstante, los resultados de los análisis estadísticos sugirieron que el factor 1 tendió a presentar valores más altos.

Dos ítems propuestos en la dimensión de falta de inmediación cargaron en un factor diferente, el de falta de claridad, estos ítems fueron: 1. Al menos una de las personas evaluadoras se mostró arrogante y 13. El trato de las personas evaluadoras fue poco amistoso.

Para comprender la razón por la cual estos ítems no se agruparon en el factor sugerido, se debe retomar el significado de la dimensión inmediación y claridad. La primera se presenta cuando se expresan señales por parte de las personas que sugieren que estas están dispuestas a la interacción (Mayor 2020), mientras que la claridad en la instrucción se refiere a la

explicación clara por parte del profesorado hacia la persona estudiante tomando en cuenta el aprendizaje, lo que se debe hacer y cómo se debe hacer (Maulana et al., 2016).

Las dos dimensiones se refieren a poseer una comunicación fluida y abierta entre el profesorado y el estudiantado, por lo que ambas están relacionadas; por ejemplo, el primer ítem cuestionó acerca de si el profesorado evaluador actuó arrogante o no, si el estudiantado respondió totalmente de acuerdo, sugiere que la persona docente no poseía inmediación. Sin embargo, este ítem se puede situar en el factor de falta de claridad, ya que una persona con actitudes arrogantes no tendrá una comunicación fluida y abierta; en situaciones de incertidumbre por parte de las personas estudiantes, imposibilitará la clara selección y comprensión de la información, por consiguiente, esto podría traer dificultades al estudiantado para comprender adecuadamente una tarea.

El otro ítem que se presentó en una dimensión diferente a la propuesta fue el 21: Tuve problemas para escuchar lo que decía al menos una de las personas evaluadoras, este originalmente se sugería en claridad; sin embargo, presentó una carga factorial mayor en el factor 3 confirmación.

Confirmación se relaciona con el interés por parte de la persona docente de hacer sentir al estudiantado respaldado, reconocido, valioso y significativo (Ellis, 2000). Es decir, se refiere a mensajes que pueden ayudar a validar y aceptar al otro incentivando su crecimiento, son interacciones que incrementan relaciones saludables (Dailey, 2023). Por otra parte, la claridad se relaciona con esa comunicación clara que guía al estudiantado, como se mencionó antes, es esa explicación clara por parte del profesorado (Maulana et al., 2016).

Por lo tanto, este ítem se presentó en falta de confirmación, pues muestra características similares a claridad, ya que el profesorado que toma en cuenta al alumnado

debe cerciorarse de que este se sienta cómodo, apoyado, que se respete brindando las condiciones idóneas para su aprendizaje. Sin embargo, si el espacio que se brinda para realizar diferentes actividades académicas no es el idóneo o el profesorado no colabora, por ejemplo, en situar a la persona estudiante en un lugar adecuado para la prueba o no emplea un adecuado tono de voz para ser escuchado, la persona estudiante no se sentirá apoyada, reconocida y valiosa, todas características de confirmación (Ellis, 2000).

Cabe destacar que, los resultados que arrojó esta escala en relación con las dimensiones sugirieron que la mayoría de los ítems presentaron cargas factoriales adecuadas en el factor propuesto. No obstante, los que no cargaron apropiadamente se deben revisar y modificar para que, en futuras aplicaciones de este instrumento, estas no presenten características similares entre sí, que puedan interferir en los pesos factoriales de los ítems por dimensión. Los ítems propuestos originalmente y el AFE se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2.

Ítems de la ECD aplicados a la población de estudio, resultados análisis factorial

Ítems	AFE		
	F1	F2	F3
<i>Falta de intermediación</i>			
20.Los gestos o señales de motivación (con lenguaje corporal) fueron escasos.	0.90		
6.Al menos una persona evaluadora mostró expresiones que me hicieron sentir desconfiado/a.	0.62	0.16	
9.Las palabras de motivación de las personas evaluadoras fueron escasas.	0.57	0.23	
10.Al menos una persona evaluadora pasó solo inclinada sobre el mobiliario escribiendo mis errores.	0.46		
19.Al menos una persona evaluadora mostró poca simpatía.	0.43	0.22	0.18

Ítems	AFE		
	F1	F2	F3
<i>Falta de claridad</i>			
14.Las instrucciones fueron difíciles de comprender.		0.77	
11.Las preguntas recibidas fueron confusas.		0.59	
1.Al menos una de las personas evaluadoras se mostró arrogante (inmediación).		0.53	
2.Existió falta de claridad en las instrucciones recibidas.		0.43	
13.El trato de las personas evaluadoras fue poco amistoso (inmediación).	0.14	0.42	0.10
<i>Falta de confirmación</i>			
24.Al menos una persona evaluadora evita responder las consultas.			0.65
21.Tuve problemas para escuchar lo que decía al menos una de las personas evaluadoras (claridad).		0.22	0.52
3.Al menos una persona evaluadora hizo comentarios incómodos sobre mis respuestas.			0.50
23.Al menos una persona evaluadora se mostró descortés respondiendo las consultas.	-0,20	0,13	0,49
Alfa	0,78	0,71	0,56

Nota: En paréntesis se encuentran ítems que cargaron en el factor, pero no tenían la misma dimensión inicial que la mayoría de los ítems con cargas altas. Elaboración propia, basado en la teoría de comportamientos interpersonales (Xie y Derakhshan, 2021).

F1: Falta de intermediación, F2: Falta de claridad y F3: Falta de confirmación.

Con respecto a la confiabilidad y consistencia interna de las subescalas, se consideró que las subescalas de falta de intermediación y claridad fueron aceptables, ya que, para el factor falta de intermediación, el indicador fue de 0.78 y para falta de claridad de 0.71; mientras que, para falta de confirmación, el indicador fue de 0.56, lo que evidenció que la consistencia interna de este factor fue débil. Para mejorar este instrumento, se recomienda modificar los ítems de falta confirmación y así obtener mejor resultado en el Alfa de Cronbach de ese factor.

4.2.2. Análisis factorial de Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021)

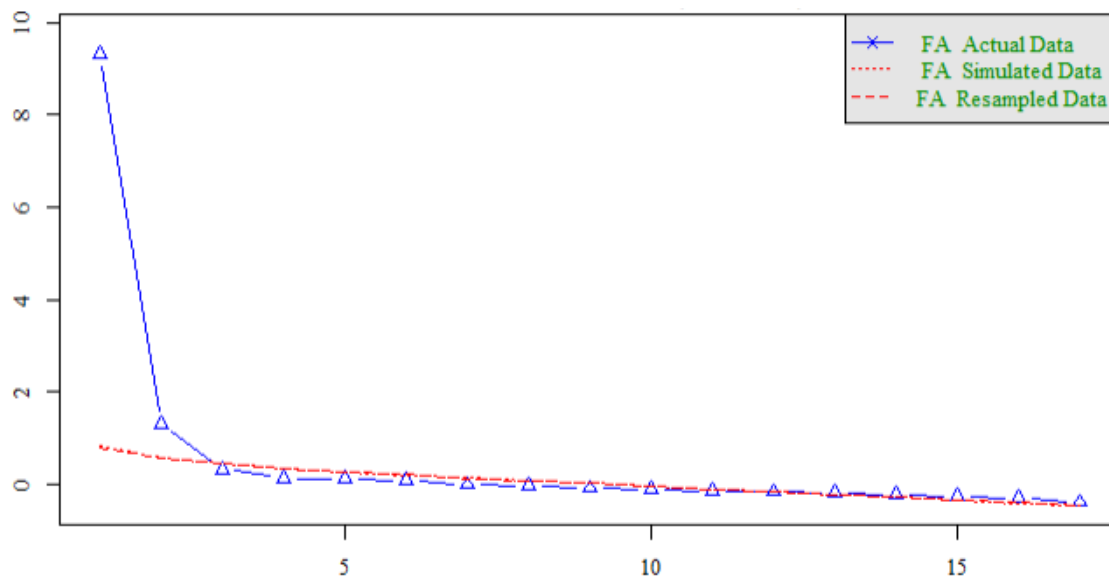
Este instrumento es una adaptación para la población costarricense que tomó como referencia la versión de la GTAI adaptada en Argentina (Piemontesi, Heredia et al., 2012; Rojas, 2021). Se utilizaron dos subescalas de las 4 propuestas, ya que estas están muy relacionadas con las manifestaciones de la ansiedad durante el examen y contribuyen a identificar si la población del estudio se afectó por algún nivel de ansiedad ante la prueba oral.

En cuanto al valor del KMO para esta escala indicó que, con los datos, se podía realizar un análisis factorial. Posteriormente, se obtuvieron los valores característicos bajo el criterio de Kaiser y se recomendó un factor, ya que los primeros valores reportados fueron: 10.60, 1.30, 1.06, 1.05, 0.92, 0.73, y el primer componente explicó aproximadamente el 50.5% de la varianza total; la magnitud de este valor sugirió una estructura unidimensional consistente, por lo que se consideró apropiado analizar el constructo como un único factor.

Tras realizar el análisis paralelo, bajo el criterio de máxima verosimilitud, representado en la figura 7, se obtuvo que el número óptimo de factores para esta escala es dos. Por lo que, al analizar los ítems que contemplan cada factor, se evidenció que coinciden con los ítems de los factores esperados “emocionalidad” y “preocupación”.

Figura 7.

Análisis paralelo de la Escala adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR)



Notas. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

En el primer factor cargaron nueve ítems, los cuales indicaron que podían considerarse dentro de la dimensión de emocionalidad. Mientras que, en el segundo, cargaron seis ítems en el factor conocido como preocupación.

El siguiente ítem 3: Me preocupó saber si podía afrontar el examen, inicialmente se propuso en la dimensión de preocupación; sin embargo, presentó una carga factorial mayor en el primer factor emocionalidad. Cabe destacar que solo este ítem se presentó en un factor diferente al planteado originalmente. En la tabla 3, se observa el AFE detalladamente.

Tabla 3.

Cargas factoriales de la Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021)

Ítems	AFE	
	F1	F2
<i>Emocionalidad</i>		

2. Tuve una sensación rara en mi estómago (emocionalidad).	0.72	0.14
3. Me preocupó saber si podía afrontar el examen (preocupación).	0.69	0.15
4. Sentí mi cuerpo tenso (emocionalidad).	0.87	-
6. Me sentí incomodo/a (emocionalidad).	0.74	-
9. Sentí que mi corazón latía fuertemente (emocionalidad).	0.92	-
11. Me sentí intranquilo/a (emocionalidad).	0.74	-
13. Temblé de nerviosismo (emocionalidad).	0.79	-
15. Tuve una sensación de angustia (emocionalidad).	0.82	-
17. Me sentí nervioso/a (emocionalidad).	0.76	0.11
<hr/> Preocupación <hr/>		
1. Pensé en la importancia que el examen tenía para mí (preocupación).	-	0.68
5. Pensé en las consecuencias de fracasar en el examen (preocupación).	-	0.88
8. Pensé en lo mucho que me importaba obtener un buen resultado (preocupación).	-	0.83
10. Me preocupó el resultado de mi examen (preocupación).	-	0.85
12. Me preocupó cómo se vería mi calificación (preocupación).	-	0.82
16. Pensé en lo que pasaría si me iba mal (preocupación).	0.18	0.70
Alfa de Cronbach	0.94	0.92

Nota: En paréntesis se muestran ítems con dimensiones propuestas originalmente. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario. F1: Emocionalidad y F2: Preocupación.

En cuanto a los valores del Alfa de Cronbach, se indican la fiabilidad de la escala en ambas dimensiones, es decir, los ítems son coherentes y miden el mismo constructo, ya que para emocionalidad el coeficiente es de 0.94 y para preocupación es de 0.92.

4.2.3. Análisis factorial de adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)

Esta escala es una adaptación de la escala denominada Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz et al. (1986), la cual fue debidamente probada y

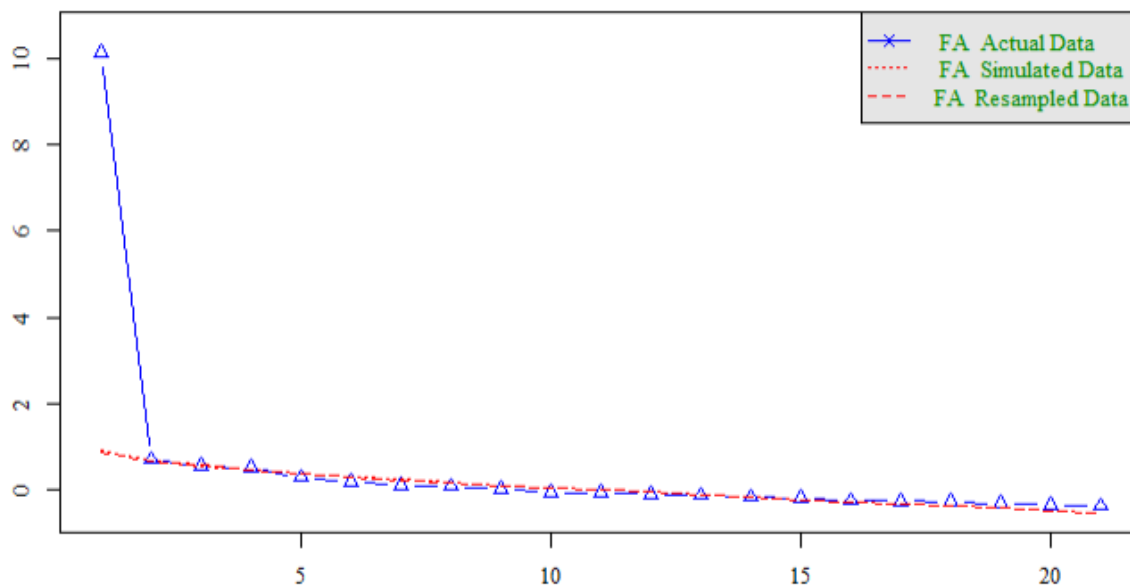
desarrollada en su versión a español por psicólogos y lingüistas con fluidez en inglés y español (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001). Esta escala propone 4 factores: aprehensión a la comunicación, ansiedad hacia el idioma extranjero, comodidad de las personas estudiantes en cuanto al uso del inglés y actitudes negativas hacia el uso del idioma inglés.

Al igual que con las escalas anteriores, se realiza el análisis de componentes principales y se obtuvo dos factores con valores característicos superiores a 0. El primer factor presentó un valor de 9.76, explicando aproximadamente 46.5% de la varianza total. El segundo factor explicó un 8.43% de la varianza, con un valor de 1.77. Siguiendo el criterio de Kaiser, se retuvieron los dos primeros factores, los cuales explicaron en conjunto el 55% de la varianza total.

Al igual que con las escalas anteriores, se realizó un análisis factorial para la escala en estudio, en este caso, se indicó que el número óptimo de factores es uno; caso contrario a la original de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001), la cual fue de cuatro factores. En la figura 8, se observa el análisis paralelo.

Figura 8.

Análisis paralelo de la escala adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)



Nota: Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

En esta escala se obtuvo solo un factor general de ansiedad ante el idioma extranjero y no se configuraron factores adicionales, como se propone originalmente (Horwitz et al., 1986). Que resultara un solo factor en el AFE, se debe a que los constructos propuestos presentaron características similares, así, por ejemplo, el sentirse nervioso está relacionado con el miedo al hablar y el sentir ansiedad también implica sentirse aprensivo (Bausela, 2005). Además, de acuerdo con Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001), quienes trabajaron esta escala, la dimensión de aprensión a la comunicación tiene ítems que indican también ansiedad, esto sugirió que las dimensiones fueron similares.

El otro constructo actitudes y autopercepciones negativas implica creer que los demás podrían tener evaluaciones o criterios adversos o negativos (Weeks et al., 2005), o incluso presentar pensamientos negativos de sí mismo, por ejemplo, el ítem: pienso en cosas que no tienen nada que ver con el examen, se propuso en esta dimensión mencionada. Sin embargo,

también se puede relacionar con los pensamientos aversivos que se presentan cuando una persona sufre ansiedad hacia el idioma o pensamientos que se dan cuando existe la aprensión a la comunicación.

Cabe destacar que el instrumento original ha recibido algunas modificaciones por parte de diversos autores, según Ortega (2021), se han propuesto distintos factores con diversas interpretaciones. Además, existe duda acerca de las realidades que toma en cuenta la escala inclusive en cómo fueron nombradas las dimensiones, aun así, la autora menciona que el modelo de Horwitz et al. (1986) tiene apoyo y podría considerarse uno de los más relevantes en la investigación de la ansiedad.

Siguiendo con el AFE de esta escala, la mayoría de las cargas factoriales fueron entre 0.40 y 0.80; 3 ítems cargaron de manera negativa en el factor, es decir, cuando el factor tendió a aumentar, estos ítems disminuyeron, como: estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo inglés, normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes y me siento seguro(a) a la hora de hablar. En la tabla 4 se presenta el AFE detalladamente.

Tabla 4.

Cargas factoriales de la Escala de adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)

Ítems	AFE
	F1
Estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo inglés (aprensión a la comunicación).	-0.63
Me preocupa cometer errores (no cargó en ningún factor).	0.68
Tiemblo cuando me van a hacer una pregunta (aprensión a la comunicación).	0.69
Me asusta no entender lo que la persona evaluadora está diciendo en el idioma extranjero (ansiedad hacia el idioma extranjero).	0.70
Pienso en cosas que no tienen nada que ver con el examen (actitudes negativas hacia el idioma inglés).	0.47

Ítems	AFE
	F1
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí (ansiedad hacia el idioma extranjero).	0.78
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes (comodidad de las personas docentes en el uso del idioma inglés).	-0.60
Me pongo muy nervioso (a) cuando tengo que hablar y no me he preparado bien (aprensión a la comunicación).	0.67
Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender el examen (No cargó).	0.53
Me pongo tan nervioso(a) que se me olvidan algunas cosas que sé (aprensión a la comunicación).	0.78
Me irrita no entender lo que la persona evaluadora está diciendo (ansiedad hacia el idioma extranjero).	0.53
Aunque vaya preparado (a), me siento nervioso(a) (ansiedad hacia el idioma extranjero).	0.77
Me siento seguro(a) a la hora de hablar (aprensión a la comunicación).	-0.65
Me da miedo que la persona evaluadora corrija cada fallo que cometo (aprensión a la comunicación).	0.61
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me va a pedir que intervenga (aprensión a la comunicación).	0.82
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo (ansiedad hacia el idioma extranjero).	0.80
Me da mucho miedo hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros (aprensión a la comunicación).	0.74
Me pongo nervioso(a) mientras hablo (aprensión a la comunicación).	0.82
Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada una de las palabras que la personas me dicen (ansiedad hacia el idioma extranjero).	0.70
Temo que mi compañero(a) o persona docente se burlen de mí cuando hablo en otro idioma (aprensión a la comunicación).	0.72
Me pongo nervioso(a) cuando la persona evaluadora pregunta cosas que no sé (aprensión a la comunicación).	0.77
Alfa de Cronbach	0.89

Nota: En paréntesis se encuentran ítems con dimensiones propuestas originalmente. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

En cuanto al Alfa de Cronbach, indicó que los ítems fueron coherentes y midieron el mismo constructo, ya que el coeficiente fue de 0.89, es decir, que es una escala de fiabilidad.

Como conclusión de este apartado, se observó que la mayoría de los AFE de todas las escalas, exceptuando la escala de Ansiedad hacia el idioma extranjero, cargaron en los factores sugeridos; sin embargo, algunos ítems deben revisarse para lograr separarse, ya que cargaron en un solo factor o en otro diferente al propuesto, debido a que los constructos compartieron características similares.

4.3. Análisis descriptivo de las escalas del comportamiento de la persona docente, adaptación del Inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes y adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero

A continuación, se detallan los resultados obtenidos del análisis descriptivo para cada uno de los ítems de las escalas en estudio, se reportaron valores como la media, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis.

4.3.1. Escala de comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD)

La inmediatez se presenta cuando se expresan señales por parte de las personas que sugieren que estas están dispuestas a la interacción (Mayor, 2020). En general, para esta subescala, un número reducido de personas participantes indicaron que las personas docentes evaluadoras presentaron comportamientos de falta de inmediatez durante el examen oral; sin embargo, sí hubo presencia de estas actitudes.

Por otra parte, claridad se refiere a esa explicación clara que toma en cuenta lo que se debe hacer y cómo se debe hacer (Maulana et al., 2016), en esta subescala también algunas

personas participantes percibieron dificultad en la claridad de las instrucciones o la actitud de las personas evaluadoras, ya que sus respuestas indicaban que estaban totalmente de acuerdo con los ítems, además, las respuestas fueron dispersas.

Según Ellis (2000), la confirmación es hacer sentir a la persona estudiante respaldada, reconocida, que es valiosa. En esta subescala algunas respuestas del estudiantado también reflejaron falta de confirmación; ítems como: al menos una persona evaluadora hizo comentarios incómodos sobre mis respuestas o al menos una persona evaluadora se mostró descortés respondiendo las consultas, evidenciaron que con este tipo de actitudes no solo no se valida al estudiantado, sino que no se presenta un comportamiento adecuado que podría afectar a la persona estudiante, ya que conductas del profesorado afectan el trabajo y aprendizaje (Maluenda et al., 2020).

Los valores extremos en la asimetría se dan cuando la mayoría de las personas responden lo mismo ante una misma afirmación o enunciado, es decir, en este caso, las personas estudiantes tendieron a seleccionar las opciones más bajas, lo que indica, en términos generales; sin embargo, algunas personas eligieron respuestas diferentes.

A su vez, la alta curtosis presentada en los datos se debió a que las respuestas están muy concentradas en un solo valor, aunque presentaron variabilidad, como se reflejó en los factores de falta claridad y confirmación, que tendieron a generar respuestas muy concentradas. Se observó que la mayoría de las personas compartieron percepciones similares en esos aspectos. En la tabla 5, se presentan las estadísticas descriptivas de esta escala.

Tabla 5.*Estadísticas descriptivas de la ECD durante el examen oral de inglés*

Ítem	M	DE	S	K
Falta de Inmediación				
Los gestos o señales de motivación fueron escasos.	1.72	1.17	1.40	0.70
Al menos una persona evaluadora mostró expresiones que me hicieron sentir desconfiado/a.	1.33	0.78	2.55	6.04
Las palabras de motivación de las personas evaluadora fueron escasas.	1.93	1.31	1.10	-0.16
Al menos una persona evaluadora paso solo inclinado sobre el mobiliario escribiendo mis errores.	1.93	1.22	1.07	0.01
Al menos una persona evaluadora mostró poca simpatía.	1.27	7.65	3.09	8.92
Falta de claridad				
Las instrucciones fueron difíciles de comprender.	1.28	0.74	2.91	8.32
Las preguntas recibidas fueron confusas.	1.26	0.69	2.99	9.26
Al menos una de las personas evaluadoras se mostró arrogante.	1.19	0.54	3.33	11.81
Existió falta de claridad en las instrucciones recibidas.	1.26	0.71	3.03	9.21
El trato de las personas evaluadoras fue poco amistoso.	1.19	0.58	3.16	9.60
Falta de confirmación				
Al menos una persona evaluadora evita responder las consultas	1.10	0.37	3.75	14.00
Tuve problemas para escuchar lo que decía al menos una de las personas evaluadoras.	1.23	0.66	2.86	7.23
Al menos una persona evaluadora hizo comentarios incómodos sobre mis respuestas.	1.02	0.15	6.41	39.39
Al menos una persona evaluadora se mostró descortés respondiendo las consultas.	1.10	0.48	6.01	40.52

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; S = coeficiente de asimetría; K = coeficiente de curtosis. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

4.4. Adaptación del Inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR)

(Rojas, 2021)

En cuanto a la subescala de emocionalidad, el estudiantado manifestó, en general, que pocas veces experimentaron sensaciones fisiológicas de ansiedad durante el examen oral de inglés, sin embargo, algunos sí las reportaron. Por ejemplo, el ítem *tuve una sensación rara en mi estómago*, indicaba si las personas estudiantes tuvieron estos síntomas. Cabe destacar que emocionalidad está relacionada con respuestas autonómicas (Liebert y Morris, 1967), por lo tanto, puntuaciones más altas indicarían que, en general, las personas participantes tienden a reportar mayor percepción de síntomas fisiológicos asociados a presencia de ansiedad en relación con los ítems.

Por otro lado, preocupación se refiere a pensamientos relacionados al fracaso (Rojas, et al., 2023), para esta subescala, el estudiantado indicó que experimentaron sentimientos y pensamientos de preocupación en grados intermedios. Esto indicó una mayor preocupación y un impacto más significativo de la ansiedad que los niveles bajos, además, la variabilidad de los ítems evidencia que algunas personas participantes se vieron afectadas más intensamente por la ansiedad del examen que otras, como se muestra en los resultados de la tabla 6.

Tabla 6.
Estadísticas descriptivas de la Escala GTAI

Ítem	M	DE	S	K
<i>Emocionalidad</i>				
Tuve una sensación rara en mi estómago.	2.24	0.84	-0.47	-1.44
Me preocupó saber si podía afrontar el examen.	2.30	0.81	-0.59	-1.25
Sentí mi cuerpo tenso.	2.19	0.85	-0.38	-1.54
Me sentí incomodo/a.	1.86	0.79	0.25	-1.36

Ítem	M	DE	S	K
Sentí que mi corazón latía fuertemente	2.07	0.89	-0.14	-1.73
Me sentí intranquilo/a.	2.18	0.80	-0.33	-1.39
Temblé de nerviosismo.	1.83	0.91	0.34	-1.72
Tuve una sensación de angustia.	2.19	0.83	-0.37	-1.45
Me sentí nervioso/a.	2.44	0.75	-0.91	-0.67
<i>Preocupación</i>				
Pensé en la importancia que el examen tenía para mí.	2.64	0.59	-1.41	0.92
Pensé en las consecuencias de fracasar en el examen.	2.49	0.76	-1.06	-0.48
Pensé en lo mucho que me importaba obtener un buen resultado.	2.66	0.64	-1.67	1.43
Me preocupó el resultado de mi examen.	2.62	0.65	-1.44	0.78
Me preocupó cómo se vería mi calificación.	2.55	0.70	-1.23	0.08
Pensé en lo que pasaría si me iba mal.	2.38	0.79	-0.78	-0.99

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; S = coeficiente de asimetría; K = coeficiente de curtosis. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

4.5. Adaptación de la Escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)

En general, las respuestas de las personas estudiantes mostraron que estaban de acuerdo con diversas situaciones que se pueden presentar en la aplicación de una prueba oral de inglés, como las situaciones que se describieron en los ítems. Esto indicó que el estudiantado experimentó niveles de ansiedad hacia el idioma extranjero notables, ya que el estudiantado pudo sentir temor cuando se comunicó en inglés, al compararse con otros, incluso cometer errores o no comprender situaciones evaluativas en el idioma, estas respuestas también presentaron variabilidad. En la tabla 7, se presenta la estadística descriptiva detalladamente.

Tabla 7.*Estadísticas descriptivas de la escala de ansiedad al idioma extranjero*

Ítems	M	DE	S	K
Estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo inglés.	2.69	1.20	0.22	-0.85
Me preocupa cometer errores.	4.15	1.19	-1.25	0.47
Tiemblo cuando me van a hacer una pregunta.	3.14	1.50	-0.16	-1.41
Me asusta no entender lo que la persona evaluadora está diciendo en el idioma extranjero.	3.06	1.62	-0.03	-1.60
Pienso en cosas que no tienen nada que ver con el examen.	2.93	1.50	0.09	-1.41
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	3.30	1.51	-0.26	-1.38
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes.	2.42	1.33	0.39	-1.13
Me pongo muy nervioso (a) cuando tengo que hablar y no me he preparado bien.	3.63	1.41	-0.54	-1.08
Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender el examen.	3.98	1.43	-1.15	-0.15
Me pongo tan nervioso(a) que se me olvidan algunas cosas que sé.	3.96	1.29	-0.97	-0.35
Me irrita no entender lo que la persona evaluadora está diciendo.	2.97	1.56	0.05	-1.52
Aunque vaya preparado (a), me siento nervioso(a).	4.00	1.29	-1.09	-0.04
Me siento seguro(a) a la hora de hablar.	2.79	1.24	0.04	-1.05
Me da miedo que la persona evaluadora corrija cada fallo que cometo.	2.96	1.53	0.07	-1.48
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me va a pedir que intervenga.	3.30	1.55	-0.28	-1.42
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	3.28	1.45	-0.20	-1.29
Me da mucho miedo hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros.	2.73	1.52	0.29	-1.41
Me pongo nervioso(a) mientras hablo.	3.55	1.44	-0.52	-1.14
Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada una de las palabras que la personas me dicen.	3.21	1.48	-0.25	-1.36
Temo que mi compañero(a) o persona docente se burlen de mí cuando hablo en otro idioma.	2.87	1.69	0.11	-1.70
Me pongo nervioso(a) cuando la persona evaluadora pregunta cosas que no sé.	3.44	1.52	-0.44	-1.33

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; S = coeficiente de asimetría; K = coeficiente de curtosis. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

En este apartado, se concluye que los resultados de la ECD en general indicaron que los comportamientos de las personas docentes en las tres dimensiones: falta de intermediación, falta de claridad y falta de confirmación fueron reportados por algunas personas participantes. Por otra parte, en la escala de ansiedad ante el examen, se observó variabilidad en los datos, con respuestas de promedios medios y desviaciones estándar de aproximadamente .7 unidades, principalmente, en preocupación. Esto evidenció que algunas personas estudiantes sí experimentaron ansiedad ante el examen. Finalmente, la escala de ansiedad del idioma extranjero presentó indicadores de esta ansiedad con puntuaciones altas.

4.6. Notas del examen del segundo parcial en el curso de Inglés Integrado, diferencias entre grupo y género y correlaciones entre escalas

En general, las calificaciones obtenidas por el estudiantado en el examen de Inglés Integrado rondaron entre 63.60 y 91.12, con una nota promedio de 77.36. Adicionalmente, se analizaron las notas según género, así, las mujeres obtuvieron notas entre 63.79 y 91.34; mientras que los hombres presentaron notas entre 62.59 y 90.02. En la tabla 8, se pueden observar estos resultados.

Tabla 8.

Estadísticas descriptivas de las notas de los estudiantes según el género

Género	M	DE	S	K
Femenino	77.56	13.77	-0.32	-1.11
Masculino	76.30	13.72	-0.31	-0.87

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; S = coeficiente de asimetría; K = coeficiente de curtosis. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

Se analiza si existe diferencia entre los hombres y las mujeres, y la nota obtenida. La prueba de U de Mann Whitney refleja un valor p de 0.60, por lo cual no se puede concluir que exista una diferencia importante entre los géneros.

Asimismo, se analizaron las notas promedio para cada grupo, donde se refleja que el grupo F, grupo C, D y G presentaron notas muy similares sin mayor significancia estadística; el valor p de la prueba de ANOVA fue de 0.20, por lo que se concluyó que no hay diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, se observó que el grupo A y B presentaron las notas más bajas con respecto a los demás. En la tabla 9 se pueden observar los datos detalladamente.

Tabla 9.

Estadísticas descriptivas de las notas de los estudiantes según el grupo

Grupo	M	DE	S	K
E	76.82	15.02	-0.07	-1.39
D	78.91	15.45	-0.66	-1.13
C	78.39	14.50	-0.35	-1.21
A	73.36	12.73	-0.04	-1.37
B	71.67	12.19	0.37	-0.71
G	79.93	12.95	-0.77	0.23
F	83.07	10.85	-0.69	-0.39

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; S = coeficiente de asimetría; K = coeficiente de curtosis. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

4.7. Correlaciones entre escalas: Escala de comportamiento docente (ECD), Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) y Escala de adaptación de la ansiedad del idioma extranjero

Para obtener las correlaciones, se utilizó la prueba de Pearson. Se reflejó el tipo de correlaciones fuertes entre las escalas de ansiedad: preocupación, emocionalidad y ansiedad ante el idioma extranjero. Por otro lado, se observó una correlación alta de falta de claridad con las otras dos dimensiones de los comportamientos docentes: falta de confirmación y falta de intermediación.

Por último, la nota obtenida en el examen correlaciona de manera negativa con todas las subescalas, pero de forma baja, es decir, a medida que las puntuaciones en las subescalas son altas, la nota obtenida en el examen tiende a disminuir levemente; la magnitud más alta se observó en la correlación de la nota del examen con la ansiedad ante el idioma extranjero (-.275). Los datos se pueden observar en la tabla 10.

Tabla 10.
Correlaciones entre las escalas y la nota final

Ítem	INM	CL	CONF	AIs	EMs	PRs
CL	0.463					
CONF	0.173	0.350				
AIs	0.195	0.125	0.150			
EMs	0.131	0.074	0.094	0.822		
PRs	0.062	0.043	0.048	0.650	0.660	
Nota final	-0.106	-0.113	-0.031	-0.275	-0.202	-0.095

Nota: CL: Claridad, INM: Intermediación, CONF: Confirmación, AIs: Ansiedad Idioma Extranjero, EMs: Emocionalidad, PRs: Preocupación. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

Con respecto a las diferencias entre grupos y género, en términos generales, para cada una de las escalas, se analizó si los datos poseían normalidad, mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Este supuesto estadístico está relacionado con el grado de acuerdo de la distribución de los valores y una distribución específica (Moraguez et al., 2017); bajo la hipótesis nula (H_0) de que los datos siguen una distribución normal.

Además, se analizó el supuesto de varianzas iguales, mediante la prueba de Levene. Esta prueba es un estadístico para confirmar homogeneidad de varianzas entre grupos (Bisquerra, 1987), bajo la H_0 nula de que las medias entre los grupos son homogéneas.

Posteriormente, se analizaron las posibles diferencias entre género, bajo la H_0 de igualdad de medias entre hombres y mujeres, con la de prueba T o la U de Mann Whitney, según cada caso. En aquellos casos donde no hay normalidad, se puede usar la U de Mann Whitney (Midway et al., 2020).

También se analizaron las diferencias entre los grupos mediante pruebas como el ANOVA o Kruskal-Wallis, ya que esta es equivalente al ANOVA, y se usa para comparar muestras independientes y probar si tienen la misma distribución (Ostertagová et al., 2014).

Para aquellos casos donde se encontraron diferencias entre el género, se midió el tamaño del efecto mediante la d de Cohen. Cabe destacar que aquellos valores entre 0.8 – 1.3 se consideran que poseen un efecto grande (Sullivan y Feinn, 2012). Por otro lado, aquellos casos donde se encontraron diferencias entre grupos se sometieron a la prueba Tuckey, esta hace comparaciones de 2 en 2 (Wong-González, 2010).

4.8. Diferencias entre género y grupo en la Escala de comportamiento docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD)

Para la escala de comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD), se evidenció que los datos no siguieron una distribución normal (valor p de $0.23e^{-4}$), mientras que tampoco mostraron que las varianzas fueran iguales, ya que el valor p asociado (0.03) fue menor que el 5%; por lo que se realizó la prueba U de Mann Whitney que comparó los géneros según cada subescala.

Se observó que las mujeres y los hombres tuvieron respuestas muy similares en todas las subescalas, ya que, para el caso de intermediación, claridad y confirmación, no hubo suficiente evidencia para decir que los hombres y las mujeres presentaron distribuciones diferentes en sus respuestas (valor p de 0.24; 0.12; 0.77 respectivamente). Esto evidenció que las respuestas promedio fueron bastante similares entre ellos y ellas.

Seguidamente, se analizó si había diferencia entre los grupos participantes según cada subescala, mediante la prueba Kruskal-Wallis. Para el factor falta de intermediación, no hubo suficiente evidencia para afirmar que existía diferencias significativas entre los grupos (valor p 0.08). Para el caso de falta de claridad y falta de confirmación, se observó que, al menos un grupo, fue diferente de otro (valores p de 0.05 y 0.01, respectivamente).

Después, se analizó cuáles grupos fueron significativamente diferentes entre sí en falta de claridad. Se obtuvo que los grupos C, G y D presentaron los promedios de repuestas más bajos (1.04, 1.10 y 1.11), luego el E (1.26) y los valores más altos los tuvieron los grupos F, B y A (1.37, 1.40 y 1.43). Estos tres tuvieron diferencias significativas con los grupos más bajos.

Mientras que, para falta de confirmación, los grupos más bajos fueron C, D, E y G (1.01, 1.04, 1.03, 1.07), seguido por B y F (1.19 y 1.21) que tuvieron valores significativamente mayores que dos grupos bajos. Por último, el valor más alto fue para el grupo A (1.30), que fue significativamente mayor que los grupos C, D, E y G.

4.9. Diferencias entre género y grupos de la Escala de adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021)

Para la escala GTAI-CR, se evidenció que los datos no siguieron una distribución normal (valor p de 0.002), mientras que sí se observó una homogeneidad de varianza (valor p de 0.10).

Para comparar los géneros según cada subescala, se realiza la prueba U de Mann Whitney. Con respecto a la emocionalidad, se concluyó que existió diferencia entre ambos géneros (valor p de 1.6×10^{-4}) y las mujeres presentaron valores más altos que los hombres en sus respuestas (d de Cohen 0.55), por lo que se podría asociar esto a que ellas sufrieron mayores niveles de ansiedad; mientras que, para preocupación, el valor asociado fue mucho menor que 0.05 (valor p de $2.804e^{-06}$). Esto indicó que también hubo una diferencia significativa entre hombres y mujeres, y que las mujeres, al igual que la subescala anterior, presentaron valores más altos que los hombres (tamaño del efecto de 0.38), es decir, para esta dimensión, se observó que las mujeres también sufrieron mayores niveles de ansiedad ante los exámenes.

En general, se observó que las mujeres presentaron una puntuación mayor en comparación con los hombres, esto evidenció que las mujeres presentaron mayor ansiedad ante el examen en ambas dimensiones, es decir, presentaron más manifestaciones fisiológicas y pensamientos aversivos, ambas evidenciaron niveles de ansiedad.

Posteriormente, se compraron los grupos según cada una de las subescalas, mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Para el caso de emocionalidad, no se pudo observar que existieron diferencias entre los grupos (valor p de 0.12), por lo que se pudo deducir que todos los grupos se comportaron igual y que pocas veces experimentaron algunos sentimientos y pensamientos durante el examen oral de inglés. Por otra parte, para preocupación, también se analizó si existieron diferencias entre los grupos y no existió suficiente evidencia que lo demostrara (valor p 0.12).

4.10. Diferencias entre género y grupos para la Adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)

En cuanto a la escala de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001), se observó que los datos siguieron una distribución normal (valor p de 0.12), además, se cumplió el supuesto de varianzas iguales (valor p de 0.79).

Con el fin de analizar si había diferencia entre el género, se realizó la prueba T y se obtuvo que había diferencia entre las medias de hombres y mujeres con respecto a la ansiedad del idioma extranjero (valor p de $2.81e^{-05}$), es decir, las mujeres presentaron un valor medio con los ítems, mientras que los hombres usualmente estuvieron en desacuerdo con los ítems. Además, se analizó el tamaño del efecto, indicando que la diferencia entre las medias del género fue significativa y tuvo una magnitud considerable con valores más altos para las mujeres (d de Cohen 0.80).

Para analizar si había diferencias entre los grupos de estudio, se realizó un ANOVA y se obtuvo que sí existió diferencia entre los grupos (valor de p 0.02), por lo tanto, se llevó a cabo la prueba de Tuckey que comparó los grupos entre sí. El promedio más bajo fue para el grupo B (2.92), luego, lo siguen los grupos E, G, C, D y A (3.45, 3.52, 3.66, 3.70, 3,83) y

finalmente el F (3.91), que presentó una diferencia significativa en comparación con el grupo B.

Esto evidenció que las personas estudiantes del grupo F presentaron más ansiedad del idioma extranjero, es decir, sintieron más miedo al comunicarse en el idioma que los del grupo B, por lo tanto, este grupo presentó características específicas de este constructo. En la tabla 11 se pueden observar los resultados.

Tabla 11.

Magnitud de la diferencia y valor p asociado para la escala de adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero

Grupo	Factor 1
F-B	0.90 (0.02)
B-A	-0.74 (0.07)
B-D	-0.61 (0.19)
F-E	0.58 (0.32)
B-C	-0.54 (0.36)
A-E	0.42 (0.63)
G-A	-0.38 (0.73)
F-C	0.36 (0.82)
G-B	0.36 (0.81)
B-E	-0.32 (0.88)
F-D	0.29 (0.92)
D-E	0.29 (0.89)
G-D	-0.25 (0.94)
C-E	0.22 (0.97)
A-C	0.20 (0.98)
G-C	-0.17 (0.99)
F-A	0.16 (0.99)
A-D	0.13 (0.99)
C-D	-0.07 (0.99)
G-E	0.04 (0.99)

Nota: Entre paréntesis se encuentra el valor p asociado a la prueba. Elaboración propia con datos obtenidos mediante formulario.

En este apartado, se concluye que, en la ECD, las respuestas de hombres y mujeres fueron similares. Además, para las dimensiones de falta de claridad y falta de confirmación, sí existió diferencia entre grupos, con valores altos para los grupos A, B y F. En la escala GTAI-CR, las mujeres puntuaron con valores más altos, por lo que se evidenció que ellas tendieron a presentar mayores niveles de ansiedad del examen, en esta escala no hubo diferencias en los grupos. En la escala de Ansiedad del idioma extranjero, sí existió diferencia entre mujeres y hombres, ellas presentaron mayores niveles de ansiedad, además, se observó diferencia entre grupos. El grupo F se asoció con mayores niveles de ansiedad hacia el idioma extranjero, aun cuando presentó notas altas.

4.11. Modelos estructurales: relación del comportamiento de la persona docente, ansiedad y rendimiento

A continuación, se describen las estrategias de análisis utilizadas en la realización de los modelos estructurales, los cuales fueron dos. Se explican las correlaciones significativas, los valores de ajuste y demás, las cuales se exponen en resultados.

4.11.1. Estrategias de análisis

Los modelos utilizados en esta sección representaron las asociaciones planteadas en la teoría de la investigación. Estos modelos usaron tres variables latentes: ansiedad del idioma extranjero, ansiedad ante los exámenes y comportamientos docentes. La primera variable estaba definida por las puntuaciones de un grupo de ítems de la escala, la segunda por las puntuaciones de cuatro grupos de ítems de la escala (dos de preocupación y dos de emocionalidad) y la última por las puntuaciones de las tres subescalas usadas para evaluar el constructo indicado. Los ítems de las parcelas indicadas fueron seleccionados aleatoriamente.

En los modelos de interés, se estudió la asociación de estas variables latentes con la puntuación de una variable no latente: la nota en el examen oral de inglés.

Las asociaciones entre las variables latentes se estudiaron por medio de dos modelos de ecuaciones estructurales. En el primero, se presentaron todas las relaciones planteadas en la teoría, es decir, que los comportamientos de las personas docentes explicaron la nota del examen de forma directa y por medio de mediaciones a través de la ansiedad ante los exámenes y la ansiedad al idioma extranjero. Aquí es importante mencionar que, al modelar una mediación, se requiere plantear dos relaciones: la del predictor con la mediadora y la de la de mediadora con la predicha. El modelo 2 es una modificación del primero en el que se depuró la representación a las relaciones significativas.

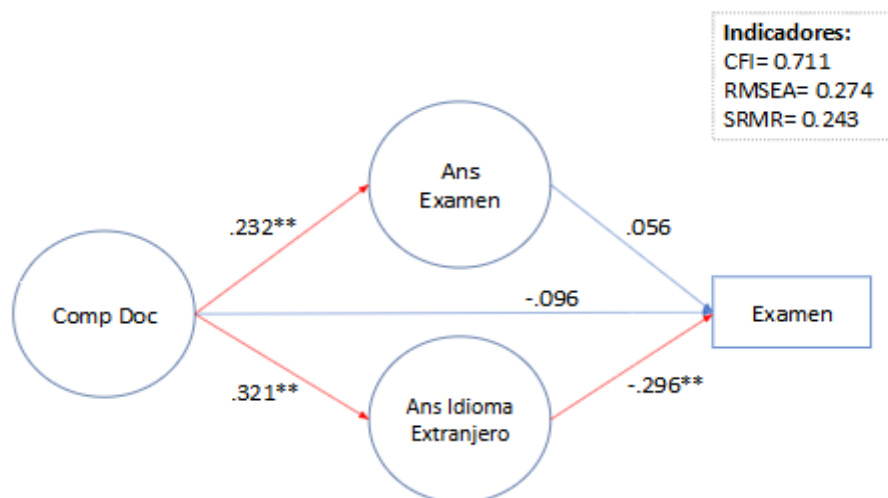
Para estudiar el ajuste del modelo, se utilizan los criterios como el valor de CFI, el cual presenta un buen ajuste si está por encima de 0,90. También, se utiliza el RMSEA y el SRMR, donde valores menores que 0,08 indican un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

4.11.2. Resultados

En la figura 9, se presentó el primer modelo planteado con el fin de determinar la relación entre los comportamientos docentes y la ansiedad; y estos con las notas de las personas estudiantes. Las cargas factoriales del modelo de medición fueron de .60 a .71 en los comportamientos docentes, de .90 a .94 en la ansiedad al idioma extranjero y de .65 a .94 en la ansiedad ante los exámenes. En este modelo, se establecieron relaciones entre el comportamiento de la persona docente y la ansiedad ante examen y este con la ansiedad del idioma extranjero; además, la relación entre cada una de las escalas referentes a la ansiedad con la nota obtenida en el examen.

Figura 9.

Modelo estructural de la relación del comportamiento de la persona docente con otras variables



Nota: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Se estableció una relación positiva y significativa entre el comportamiento del profesorado y la ansiedad ante examen; caso similar ocurrió entre el comportamiento docente y la ansiedad hacia el idioma extranjero, dando como resultado una relación positiva y significativa; es decir, el aumento en el comportamiento estuvo asociado con un incremento tanto en la ansiedad ante los exámenes como con la ansiedad ante el idioma extranjero.

También, se observó relación entre la ansiedad ante el examen y la nota obtenida por el estudiantado; sin embargo, la relación no fue significativa, lo que indicó que la ansiedad ante los exámenes no tuvo un efecto en el desempeño en el examen. También se observó que la ansiedad del idioma inglés tuvo un efecto negativo y significativo en el desempeño del examen.

En cuanto al comportamiento de la persona docente y la nota obtenida, se observó que el comportamiento del profesorado no tuvo un efecto directo significativo sobre la nota del examen.

No obstante, para este primer modelo, los indicadores utilizados presentaron ajustes deficientes (CFI = 0,71; RMSEA = 0,27; SRMR = 0,24). A partir de los resultados obtenidos en el modelo 1, se planteó un segundo modelo estructural; en la figura 10, se estableció relación entre el comportamiento de la persona docente, la ansiedad en el idioma extranjero y la nota del examen.

Figura 10.

Modelo de medición del comportamiento docente con la ansiedad hacia el idioma extranjero y el examen



Nota: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Se observó que el comportamiento docente y la ansiedad hacia el idioma extranjero presentaron una relación positiva, es decir, a mayor percepción por parte del estudiantado hacia comportamientos de la persona docente desfavorables, mayor ansiedad ante el idioma extranjero, en este caso, el idioma inglés; y mayores niveles de ansiedad están asociados con una nota más baja.

Además, a medida que los comportamientos de las personas docentes fueron desfavorables, la nota obtenida en el examen fue más baja; sin embargo, esta relación no fue significativa. Por último, se observó que la relación indirecta de los comportamientos del profesorado y la nota en inglés tuvo un coeficiente de -0.06 ($0.231 * -0.258$) y que el coeficiente global fue de -0.156 , por lo cual, el porcentaje de la relación debido a la relación indirecta fue de 38.2% . De acuerdo con Hair et al. (2014), si el VAF se presenta entre $.20$ y $.80$ se le conoce como medición parcial, lo cual indicó una moderación parcial de la ansiedad al idioma extranjero, es decir, se observó que los comportamientos del profesorado afectaron el desempeño a través de la activación de la ansiedad y por un camino directo que involucró otros procedimientos no estudiados en la tesis.

En cuanto a los indicadores de ajuste, el CFI indicó un buen ajuste del modelo, el RMSEA sugirió un ajuste que se debe mejorar y el valor de SRMR estuvo dentro del rango aceptable, esto indicó que las discrepancias del modelo fueron mínimas.

Ahora bien, estos índices de ajuste obtienen valores aceptables si se incorpora en el modelo la correlación de los errores entre los indicadores de la ansiedad ante el idioma extranjero, lo cual es plausible debido a que algún tipo de error en el completado de la escala puede tener un comportamiento sistemático en los diferentes indicadores; por ejemplo, una interpretación distinta de las categorías de medición. Así las cosas, los índices de ajuste pasan a (CFI = $.99$; RMSEA = 0.03 ; SRMR = 0.049).

En general, el estudiantado no manifestó altos niveles de ansiedad durante la realización del examen oral de inglés. No obstante, la variabilidad observada en los ítems de la escala evidenció que algunas personas participantes sí experimentaron esta ansiedad con mayor intensidad que otras. De manera particular, se identificó niveles significativos de

ansiedad ante el idioma extranjero, lo cual sugirió que el temor a cometer errores, no comprender adecuadamente o compararse con sus compañeros/as generó angustia e inseguridad en algunas personas estudiantes al comunicarse en inglés. Sin embargo, esta respuesta no fue homogénea, ya que hubo personas que no se sintieron identificadas con dichas afirmaciones, lo cual refuerza la idea de que la ansiedad se manifestó de forma diferenciada.

En cuanto a las calificaciones del examen de Inglés Integrado, estas oscilaron entre 63.60 y 91.12, con una media de 77.36, y se observó que tanto mujeres como hombres presentaron rangos y promedios de nota muy similares, lo que sugirió una equidad en el rendimiento académico entre ambos géneros. Por otra parte, al comparar por grupo, se observaron diferencias más notables: el grupo F alcanzó el promedio más alto (83.07), mientras que el grupo B obtuvo el promedio más bajo (71.67).

Por otro lado, se identificó una correlación negativa, aunque baja, entre las puntuaciones en las subescalas de ansiedad y la nota obtenida en el examen. Esto indicó que, aunque de manera leve, a mayor ansiedad, menor calificación obtenida. Finalmente, el análisis del modelo de ecuaciones estructurales mostró que el primer modelo no fue adecuado para explicar las relaciones entre las variables. No obstante, el segundo modelo presentó mejores indicadores de ajuste y permitió observar que ciertos comportamientos desfavorables del profesorado pudieron incrementar la ansiedad ante el idioma extranjero; esto, a su vez, pudo incidir negativamente en el rendimiento académico del estudiantado. A continuación, se analizan más a profundidad los temas expuestos en el siguiente capítulo de discusión.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo, se discute acerca de los objetivos planteados y alcanzados en esta investigación, además, aportes metodológicos relacionados con la Escala de Comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECD); asimismo, variables y otros instrumentos utilizados, entre ellos, Adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001) y Adaptación del Inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, 2021); así como los resultados arrojados por los modelos hechos en esta investigación. Además, se exponen algunas conclusiones, usos de los datos obtenidos para mejorar el desempeño de los estudiantes, limitaciones y futuras investigaciones acerca del tema.

5.1. Objetivos planteados y alcanzados en esta investigación

Objetivo general. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó, aunque en menor medida, que sí hubo algunos comportamientos reportados, los cuales influyeron en la ansiedad y esta, a su vez, en el rendimiento de la prueba aplicada. En los modelos estructurales planteados, se observó que, a mayor percepción de la persona estudiante de comportamientos desfavorables del profesorado, mayor ansiedad del idioma extranjero, la cual se asoció también con bajos rendimientos en el examen.

Cabe destacar que, en los dos modelos estructurales planteados, los comportamientos del profesorado influyeron indirectamente en el rendimiento en pruebas, ya que se observó una relación directa, primero, entre estos comportamientos y la ansiedad del idioma extranjero, es decir, se observó que las actitudes de las personas docentes provocaron un

incremento en los niveles de ansiedad, por lo que el estudiantado más ansioso se enfocó más hacia estímulos de la ansiedad (Rojas, 2021) que en la tarea por realizar.

Objetivo específico 1. A partir de los resultados, se observó que el rendimiento entre los grupos fue bastante similar, no hubo diferencias significativas en el rendimiento; sin embargo, el grupo A y B presentaron notas un poco más bajas en relación con los otros grupos y el grupo F presentó la calificación más alta; no se investigaron las causas que influyeran en niveles más bajos o altos en el rendimiento, ya que no estaba establecido en los objetivos de este trabajo.

Objetivo específico 2. De acuerdo con los resultados, todos los grupos presentaron cierto nivel de ansiedad; sin embargo, fueron solo algunas personas las que reportaron niveles de ansiedad manifestados en reacciones fisiológicas y preocupación. Además, las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad.

En cuanto a la ansiedad del idioma extranjero, el grupo F fue el que presentó mayores niveles de ansiedad seguido por el grupo C, D y A. El grupo B presentó el grado más bajo; sin embargo, siempre se observó cierto nivel de ansiedad.

Objetivo específico 3. Mediante los resultados obtenidos, se observaron algunos comportamientos de las personas docentes manifestados en la prueba oral, estos fueron: los gestos o palabras de motivación fueron escasos, pasar solo inclinado/a sobre el mobiliario escribiendo errores, mostrar poca simpatía, realizar preguntas confusas, falta de claridad en las instrucciones, respuestas sin cortesía y preguntas por parte del estudiantado sin respuesta del profesorado.

Objetivo específico 4. De acuerdo con los resultados de los modelos estructurales, especialmente el segundo modelo, el cual obtuvo un buen ajuste; se observó una medición parcial, lo que indicó una moderación parcial de la ansiedad del idioma extranjero, es decir, se observó que los comportamientos del profesorado afectaron el desempeño por medio de la activación de la ansiedad por un camino directo que, además, involucró otros procedimientos no estudiados en este trabajo. No obstante, sí se observó una asociación entre estas tres variables planteadas en la investigación.

Además, se observó una variabilidad que evidenció que algunas personas sí experimentaron ansiedad más que otras cuando realizaron el examen. Por lo tanto, a continuación, se discuten los principales aportes metodológicos de esta investigación.

5.2. Escala de Comportamientos Docentes (ECD)

La creación de la escala de comportamientos de la persona docente (ECD) tomó en cuenta varios detalles a considerar, entre estos, algunos aspectos de calidad por destacar, los cuales se describen seguidamente.

La ECD es una escala que fue construida con el objetivo de identificar los comportamientos desfavorables de las personas docentes presentes en el examen oral de inglés como lengua extranjera. Este instrumento pasó por varias etapas que garantizan aspectos de calidad, lo primero que se hizo fue la revisión de la literatura con el objetivo de determinar la teoría lo suficientemente robusta para fundamentar teóricamente este instrumento. Esta fue la teoría de los comportamientos interpersonales de la persona docente. Después, se redactaron los ítems, se aplicaron entrevistas cognitivas con personas estudiantes de carreras en el área de Inglés, además, se sometió a criterio de personas expertas y,

finalmente, se llevó a cabo el pilotaje a 64 personas estudiantes de varios cursos de comunicación oral de carreras en el área de Inglés.

Zapata y Canet (2008) establecieron una serie de pasos para realizar una escala de medición que cuente con todos los criterios de calidad, entre estos, se pueden encontrar: establecer el constructo, determinar dimensiones, ítems y el tipo de escala, validación del contenido por medio de población, pilotaje, mejora a la escala, aplicar instrumento, validez, entre otros. Cabe destacar que, en la construcción de esta escala, se aplicaron todos estos pasos recomendados por los autores.

En cuanto aspectos de confiabilidad de la escala, se aplicó este instrumento a poblaciones similares, la primera vez por medio del pilotaje se obtuvo resultados consistentes con un valor de alfa de Cronbach de .88; así se obtuvieron evidencias de confiabilidad, la cual está relacionada con el número de veces que se aplique el instrumento y obtenga resultados consistentes (Molina y García, 2025).

Asimismo, la escala se mejoró debido a que, en el análisis factorial, sugirió un solo factor dominado por dos dimensiones: falta de intermediación y falta de claridad, y el segundo factor por la dimensión de falta de confirmación, por lo que se modificó la redacción de los ítems del primer factor para buscar la separación de factores.

5.2.1. Comportamientos observados de las personas docentes

Por medio de la ECD, se observó que se presentaron leves comportamientos desfavorables del profesorado durante la aplicación de la prueba oral de inglés como lengua extranjera. Así, por ejemplo, en falta de intermediación, algunas personas estudiantes

escogieron opciones con valores altos en la escala, lo que evidenció que se dieron algunos comportamientos contrarios a la inmediación durante la prueba oral.

El valor del percentil 90 indicó que estos ítems obtuvieron mayor variabilidad. Por ejemplo, se reportaron los siguientes comportamientos con niveles altos: gestos o señales de motivación casi no se dieron, palabras de motivación durante la prueba oral fueron muy escasas, además, algunas de las personas evaluadoras pasaron solo inclinadas sobre el mobiliario escribiendo errores y se mostró poca simpatía.

Poseer inmediación significa ser cálido/a y aumentar la interacción y relación (Dalonges y Fried, 2016). Por consiguiente, esto aumentaría la buena comunicación; según estos autores, la buena comunicación es un medio que propicia el sentirse involucrado/a, por lo que los ítems presentados anteriormente no reflejan este comportamiento interpersonal de la persona docente, es decir, si una persona estudiante presentó valores altos en estos reactivos, significó que no se sintió parte de esta interacción esperada que implicaría poseer una buena comunicación.

En cuanto a la dimensión de falta de claridad, también se observó variabilidad en los resultados de acuerdo con el percentil 90; algunos comportamientos reportados en esta categoría fueron: falta de claridad en las instrucciones recibidas, preguntas confusas e instrucciones difíciles de comprender. En todos los ítems, la curtosis reportó valores altos, por lo que, para esta subescala, algunas personas percibieron experiencias negativas y sugiere una fuerte concentración de respuestas en los extremos.

Comportamientos de falta de confirmación reportados según percentil 90 fueron: respuestas sin cortesía y preguntas por parte del estudiantado sin respuesta. Estos datos también presentaron variabilidad reportando respuestas en los extremos.

5.2.2. Consecuencias de los comportamientos de las personas docentes no deseados reportados a partir de la ECD

Por medio de la ECD, se logró observar comportamientos desfavorables en algunas interacciones de las personas docentes, en las dimensiones de falta inmediación, falta de confirmación y falta de claridad, los cuales sugirieron afectación al estudiantado.

Así, por ejemplo, si el estudiantado no sintió suficiente involucramiento en el proceso, ni interacción ni comunicación, se puede asociar con la falta de inmediación. Por el contrario, si esta se posee, se comprende al estudiantado desde sus miedos, se brinda interés por sus sentimientos y comportamientos (Tonsing, 2017). Este mismo autor enfatiza que el profesorado que posee estas características puede disminuir la ansiedad. En este sentido, la falta de inmediación por parte del profesorado incide en los niveles de ansiedad, por lo que los resultados en este estudio, que muestran ansiedad en el estudiantado, podrían estar asociados a la falta de este comportamiento interpersonal de la persona docente.

Otro comportamiento estudiado fue la falta de claridad, de acuerdo con Maulana et al. (2016), la claridad se refiere a esa explicación clara que toma en cuenta lo que se debe hacer y cómo se debe hacer. Si la persona docente es lo suficientemente clara con las explicaciones o instrucciones, puede ayudar al estudiantado para comprender y organizar nueva información, asimismo, contrarrestar algunas debilidades y fomentar un aprendizaje significativo, especialmente en personas estudiantes con altos niveles de ansiedad (Rodger et al., 2007). Además, los autores mencionan que poseer claridad ayuda a que el estudiantado obtenga buenos resultados.

En este trabajo, pocas personas estudiantes reportaron que las personas docentes no poseían comportamientos interpersonales de claridad. Al respecto, Rodger et al. (2007)

mencionan que la claridad ayuda al estudiantado a contrarrestar los efectos desfavorables de ansiedad e incluso a obtener mejor desempeño. Además, si la claridad por parte del profesorado no está presente, pueden surgir otras emociones como la ira, la vergüenza, la desesperanza y el aburrimiento (Mazer et al., 2014).

De acuerdo con esta investigación, los comportamientos desfavorables de las personas docentes descritos se asociaron con la ansiedad ante el examen y ansiedad ante el idioma extranjero. En la primera, se observó que algunas personas estudiantes presentaron manifestaciones de la ansiedad ante el examen de tipo fisiológicas, como sensación en el estómago, fuertes latidos, temblores y nerviosismo.

También se dieron manifestaciones de tipo cognitivo como pensamientos acerca de las consecuencias de fracasar y preocupación por el resultado del examen. También sintieron preocupación por cometer errores, temblores ante las preguntas, pensamientos aversivos, miedo a no comprender y nerviosismo al pensar que otras personas hablaban mejor el idioma.

5.3. Diferencias en las escalas según grupos y género

A continuación, se presenta la discusión tomando en cuenta las diferencias entre género y grupo con los resultados obtenidos de cada una de las escalas aplicadas. La sesión se organizó primero con los grupos de las subescalas de la ECD que se asociaron con comportamientos desfavorables, ansiedad y bajos rendimientos, después se discutió acerca de grupos que se asociaron con menor afectación de la ansiedad o en la nota.

En la ECD, en cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a los comportamientos desfavorables reportados, no se presentaron distribuciones diferentes en sus respuestas, las cuales son bastante similares. Mientras que los grupos que participaron sí

reportaron ciertas disimilitudes en cuanto a las dimensiones de la escala; sin embargo, en la subescala de intermediación por medio de las pruebas realizadas, no se observó diferencias entre grupos, contrario a las subescalas de confirmación y claridad.

Aun cuando, en la subescala de intermediación no se observó diferencias entre género y grupo, sí se reportaron comportamientos desfavorables de este tipo, además, niveles de ansiedad. Tomando en cuenta el análisis de correlaciones entre escalas, se observó una asociación entre falta de intermediación y ansiedad del idioma extranjero y una correlación negativa entre falta de intermediación y la nota final. Esto coincide con algunos estudios que asociaron la inmediatez como predictores de la ansiedad o rendimiento académico (Gregersen ,2006; Hu y Wang 2023).

Cuando la persona docente presenta comportamientos de intermediación, se promueven contextos favorables con vínculos cercanos que favorecen el compromiso académico (Hu y Wang 2023). De ahí su importancia, además, la intermediación se asocia con motivación, mientras que su ausencia está relacionada con emociones negativas como la ansiedad (Kelly et al., 2015).

En la subescala de falta de claridad, se obtuvo que los grupos A, B, E y F obtuvieron los valores más altos, es decir, en promedio, estos grupos sí reportaron algunos comportamientos desfavorables en el factor de claridad en las personas docentes. Cabe destacar que el valor más alto lo obtuvo el grupo B, en este, más personas estudiantes detectaron comportamientos contrarios a claridad durante la prueba oral en inglés.

Algunos ejemplos de grupos que se asociaron con algún tipo de afectación, en falta de claridad, fue el grupo A, que reportó nota baja; además, algunos comportamientos desfavorables de claridad y niveles altos en ansiedad en el idioma extranjero. En este grupo,

sí se observó una asociación entre comportamientos docentes desfavorables de claridad, bajo rendimiento y altos niveles de ansiedad. Esto coincide con los resultados de algunos estudios, los cuales explican que los comportamientos del profesorado influyen en la ansiedad o rendimiento académico (Nepali, 2023; Escamilla-Beltrán y Salazar, 2025).

Según Nepali (2023), los comportamientos del profesorado más estrictos y firmes en el idioma provocan que las personas estudiantes sean más conscientes, esto conlleva al miedo a incurrir en errores y a no completar las expectativas de las personas docentes, lo que podría afectar al estudiantado negativamente.

En cuanto al grupo E, se observó comportamientos desfavorables, pero en menor nivel en comparación con los grupos A, B y F. Además, presencia de ansiedad y la nota no fue tan alta. Como menciona Umar (2018), la falta de claridad confunde y desorienta al estudiantado y está relacionada con una pedagogía ineficaz. Además, Rogers et al. (2007) indican que la claridad del profesorado y la ansiedad de la persona estudiante influyen en su rendimiento académico. El grupo F se asoció con comportamientos desfavorables, niveles altos de ansiedad, pero notas más altas.

Entre los grupos que se asocian a la falta de afectación por parte de la ansiedad, se encuentra el grupo B que reportó, en promedio, la nota más baja del examen oral de inglés y el valor promedio más bajo en la escala de ansiedad del idioma extranjero. Lo que sugiere que la falta de claridad se asoció con las notas bajas, pero por una ruta distinta a la afectación de la ansiedad del idioma extranjero.

A partir de estos datos, se observó que el comportamiento de la persona docente de falta de claridad en una prueba oral podría influir en los puntajes del examen, debido a que sin instrucciones claras las personas podrían incurrir en errores. Así, por ejemplo, en el caso

de la prueba oral en inglés, si la persona estudiante no comprende bien que debe incluir cierto contenido, vocabulario, estructuras gramaticales, expresiones idiomáticas acerca del tema estudiadas anteriormente en clase o no comprende la dinámica de la prueba que puede ser hacer un *role play* (simulación, interpretación de roles) y solo se limita a contestar lo que se le pregunta, podría verse afectada en su desempeño lingüístico, lo que cual se puede asociar con el rendimiento académico deficiente. Así, se observó que esta falta de claridad no generó ansiedad, sino confusión en el estudiantado, sin que mediara una afectación de la ansiedad a niveles más altos.

Por otro lado, el estudiantado pudo haberse sentido desmotivado con los comportamientos desfavorables del profesorado, quienes no ayudaron a establecer vínculos de comunicación que permitirán comprender claramente las tareas para obtener un buen desempeño; como mencionan Soledispa-Rivera et al. (2020), para que una persona estudiante tenga éxito, debe estar bien motivada.

Los valores más bajos obtenidos en falta de claridad fueron en los grupos C, D y G, en estos, no se observaron muchos comportamientos desfavorables de claridad en el profesorado, tampoco se observó mucha afectación en la nota. En lo que respecta a la ansiedad del idioma extranjero, sí se reportaron niveles altos, por lo que, aun cuando no se dieron comportamientos contrarios a claridad en el profesorado que pudieran elevar los niveles de ansiedad, sí se observó presencia de ansiedad del idioma extranjero.

Esto sugiere que la persona pudo haber atravesado algún proceso interno que propiciara esta emoción, lo cual puede suceder cuando hay necesidad de procesamiento para alguna tarea y las personas ansiosas presentan un procesamiento insuficiente que no permite recobrar el control atencional (Eysenck et al., 2007).

En cuanto a la dimensión de falta de confirmación, los grupos más altos fueron el A, B y F, estos reportaron mayores comportamientos desfavorables en esta dimensión. En el grupo donde se observó más afectación fue en el A, ya que presentó nota baja y ansiedad, lo que asocia a las tres variables. Según Ellis (2004), la confirmación por parte del profesorado reduce la aprensión, es decir, si la persona docente apoya, motiva, tiene apertura, comprende e incentiva al estudiantado, se beneficiará, ya que, por medio de este comportamiento interpersonal, habrá más motivación, confianza y menos emociones desfavorables hacia lo que se está enfrentado, lo que no se observó en algunas personas de estos grupos mencionados.

En los grupos B y F, se observó presencia de comportamientos desfavorables, pero sin afectación, ya sea en la ansiedad o en la nota; en el primero se observó una nota más baja pero menor afectación en la ansiedad; mientras que, en el segundo, sí se asoció con altos niveles de ansiedad sin afectación en rendimiento. Estos dos casos son un poco atípicos, asimismo, coinciden con que este comportamiento desfavorable puede afectar la ansiedad o rendimiento académico, ya que un profesorado con características de confirmación puede propiciar la interacción, pues estima lo que el estudiantado dice y refuerza, además, incentiva la comunicación oral (Goodboy y Myers, 2008). Lo contrario puede suceder sin intermediación, lo que no favorece la interacción.

Los grupos observados con niveles más bajos en esta dimensión fueron C, D, E y G, por lo que no reportaron comportamientos desfavorables en el profesorado. Además, se presentaron notas altas; sin embargo, sí se asociaron con niveles altos de ansiedad del idioma extranjero; siendo el grupo F el que reportó el nivel más alto de ansiedad, no obstante, se observó que esto no influyó en su rendimiento académico. Por consiguiente, se podría asociar

a estos grupos con factores diferentes a los comportamientos desfavorables de las personas docentes, factores relacionados más a los procesos internos que se asocian con la ansiedad.

Como conclusión de este apartado, cabe destacar que el grupo A y B presentaron valores altos en falta de confirmación y falta de claridad, lo que se asoció con presencia de comportamientos desfavorables y notas más bajas. Esto coincide con lo que mencionan Xie y Derakhshan (2021), que estos comportamientos facilitan resultados académicos más deseables en la persona estudiante. Además, están relacionados con la motivación, el compromiso y el éxito académico (Zheng, 2021; Bieg et al., 2011), por lo tanto, si estos comportamientos no están presentes, podrían propiciar efectos adversos como bajo rendimiento y emociones negativas.

Además, estos grupos presentaron también ansiedad, el grupo B en menor grado, pero siempre existió presencia de esta. Chesebro y McCroskey (2001) enfatizan que la falta de claridad puede estar causando efectos en las personas receptoras, por ejemplo, esta emoción desfavorable, ya que estos pueden causar aprensión del receptor, la cual es provocada por un malestar psicológico, al no recibir mensajes claros e incluso debido a los comportamientos de las personas que envían esos mensajes. Lo que explica que la falta de claridad podría ser un detonante de la ansiedad y esta, a su vez, de bajo rendimiento, como se presentó en los grupos A y B.

5.4. La afectación de la ansiedad del grupo F, las notas son más altas en comparación con otros grupos

Otra variable que se consideró en esta investigación fueron las notas de los grupos, las cuales determinaron los que se vieron más afectados en su rendimiento y su asociación con otras variables como la ansiedad y los comportamientos de las personas docentes. Cabe destacar que el grupo F presentó notas en el examen de inglés un poco más altas en consideración con otros grupos y al mismo tiempo presentó la puntuación promedio más alta en ansiedad del idioma extranjero.

Siguiendo las teorías de control valor que fundamentan esta investigación, las personas estudiantes pudieron haber utilizado las valoraciones de control que se refieren a factores que propician el control, la autoeficacia, autoconceptos de habilidad y la confianza para desempeñar bien una tarea (Sánchez, 2010). Aun cuando la mayoría de las personas en este grupo presentaron ansiedad del idioma extranjero, pudieron sobreponerse, lo cual se puede deber a algún tipo de valoración de control. Cuando la persona tiene valoraciones de control, será capaz de realizar la tarea o no, como explica Bandura (1999), aquellos que no están seguros de sus capacidades reducen sus esfuerzos, se rinden o brindan soluciones reguladoras, pues creen en sus capacidades y duplican sus esfuerzos con el objetivo de encontrar mejores formas de vencer las dificultades.

Este fenómeno se puede explicar por medio de la teoría de Control Atencional también, la cual toma en cuenta el sistema atencional, si una persona tiene ansiedad, este sistema se afecta y la atención disminuye, pues la ansiedad presenta estímulos negativos que se perciben como amenazas. Por el contrario, si las personas son capaces de usar estrategias compensatorias, la ansiedad no afectaría el desempeño (Eysenck et al., 2007). Por lo tanto,

se podría asociar el uso de estas estrategias que favorecieron a este grupo con el desempeño presentado.

El hecho de que este grupo presentara notas un poco más altas aún con ansiedad se pudo deber a otros factores que no estaban contemplados dentro de los objetivos de esta investigación, por lo que no se pudieron identificar, se recomienda retomar el tema en investigaciones futuras.

5.5. Diferencias observadas por género

En la Escala de Adaptación de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001), las diferencias entre género son significativas; por lo tanto, las mujeres presentaron valores más altos en comparación con los hombres, esto evidenció que ellas fueron más propensas a sufrir ansiedad del idioma extranjero. Existe mucha evidencia que demuestra diferencia significativa entre mujeres y hombres; las mujeres presentan niveles más altos de ansiedad del idioma inglés (Shahnaz y Khalid, 2014; Bensalem, 2018; Park and French, 2013; Baba, 2025). Algunas investigaciones atribuyen estas diferencias de género a factores socioculturales (Park and French 2013; Shahnaz y Khalid, 2014; Baba, 2025). Además, las mujeres podrían tener una mayor expectativa de sobresalir académicamente, asimismo, existen expectativas sociales que podrían ejercer más presión (Baba, 2025).

Sin embargo, esta investigación arrojó factores asociados a la ansiedad del idioma extranjero como nervios al hablar, miedo a olvidar temas, nervios aun cuando se esté preparado/a, nervios a que se pregunten temas que no se conocen, palpitaciones cuando se debe intervenir, entre otras. Esto podría estar asociado a que las mujeres son más propensas a tener miedo al fracaso y al juicio de las demás personas (Baba, 2025), factores asociados a

la ansiedad del idioma extranjero. Otras investigaciones también demuestran que la ansiedad del idioma extranjero afecta más a las mujeres, así como su rendimiento académico (Shahnaz y Khalid, 2014; Gerencheal, 2016; Baba, 2025). Sin embargo, se debe investigar más a fondo en otro estudio, ya que las causas de las diferencias reportadas entre género no son parte de los alcances de esta investigación.

5.6. Modelos

En esta investigación, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo de observar las relaciones entre las variables latentes y el indicador observable, y se planteó un primer modelo. Si bien es cierto, en este primero, no se reportó un buen ajuste en los indicadores, pues se debía mejorar, sí se observaron algunas relaciones significativas; por ejemplo, se establecieron estas relaciones entre los comportamientos de las personas docentes, la ansiedad del idioma extranjero y la ansiedad del examen. Además, se observó una relación significativa y negativa entre la ansiedad del idioma extranjero y la nota del examen.

Es decir, los comportamientos de las personas docentes sí se asociaron con la ansiedad del idioma extranjero y la ansiedad del examen de las personas participantes; asimismo, se observó que, a mayor ansiedad del idioma extranjero, se obtenía una menor nota en el examen.

Con estos resultados, se observó que los comportamientos docentes en la prueba de inglés como lengua extranjera propiciaron la activación de distintos tipos de ansiedad, numerosas investigaciones como la de España (2020), Piekarska (2000), Atnafu (2017), Stomff (2014) y Alrabai (2014) mostraron evidencia de la relación negativa entre los comportamientos de las personas docentes y la ansiedad.

Esto se explica por medio de la teoría de control valor de las emociones, la cual señala que las emociones surgen a partir de la valoración del control de la actividad evaluativa (Sánchez et al., 2011). Por lo tanto, sí se percibe que el comportamiento del profesorado le quita el control de la situación a la persona estudiante y, si los mecanismos de autoeficacia y autorregulación no son efectivos, se obtendrán emociones aversivas (Sánchez et al., 2016) como la ansiedad.

En el contexto donde se realizó esta investigación, en una prueba sumativa de inglés, surgió la ansiedad del idioma extranjero que se presenta con reacciones negativas al idioma (Horwitz et al., 1986) y la ansiedad del examen que se caracteriza por miedo o angustia hacia la evaluación (Ahsan y Kumar, 2016).

En el segundo modelo, se mejoraron los indicadores de ajuste y se presentó una relación significativa entre los comportamientos de las personas docentes, la ansiedad del idioma y la nota del examen.

Según el modelo planteado, la ansiedad al idioma extranjero se asoció con el rendimiento en el examen de inglés, lo cual coincide con lo que demostraron numerosas investigaciones de la existencia de esta relación negativa entre ansiedad y rendimiento académico (Zheng y Cheng, 2018; Liu y Xiangming, 2019; Zhang y Liu, 2013; Tixi et al., 2023).

La ansiedad del idioma extranjero, según Horwitz et al. (1986), tiene un constructo relacionado con aprensión o miedo a comunicarse, que puede venir acompañada por preocupación y pensamientos que influyen en la persona que está presentando una prueba oral. Con base en la teoría de la interferencia, la persona estudiante se pudo haber enfocado en sus pensamientos aversivos. Según Aydin et al. (2020), la ansiedad no permite

desenvolverse mostrando un buen desempeño y resulta en falta de concentración, lo que puede llevar a tener problemas para responder en la prueba.

Es decir, la ansiedad aumenta estos estímulos internos (pensamientos preocupantes), lo que disminuye la atención en la actividad a realizar, por lo que las personas dirigen más su atención a estos estímulos considerados como amenazas (Eysenck et al., 2007), por lo tanto, las personas que tuvieron pensamientos rumiantes sobre su desempeño en inglés mostraron desempeños más bajos.

Algunas personas pudieron sentir miedo o angustia de fallar en la habilidad que estaba siendo evaluada, en este caso, la habilidad oral; esto se puede atribuir a la aprensión comunicativa y el temor a la evaluación negativa. Adrianzén-Segovia (2021) explica ambos, los cuales son parte del constructo de la teoría de Horwitz et al. (1986), el primero se relaciona con timidez al hablar, frustración por no comprender o comunicarse efectivamente. Además, Horwitz et al. (1986) menciona que esto se desarrolla al hablar en público, con otra persona o en un grupo. El segundo se refiere a la percepción que una persona puede tener sobre otra cuando se está comunicando, lo que afecta en la capacidad de atención y genera también ansiedad.

Así, las personas pudieron sentirse mucho más ansiosas, no solo por lo que obtendrían en su nota, sino por lo que tuvieron que afrontar cuando trataron de comunicarse oralmente en inglés.

En los dos modelos planteados, se observó, además, una asociación significativa de los comportamientos desfavorables de las personas docentes y de la ansiedad, es decir, a mayor presencia de comportamientos de falta de inmediación, claridad y confirmación, mayor ansiedad. En este caso, la persona estudiante pudo verse influenciada más por otros

estímulos externos, en este caso, actitudes del profesorado que limitaron la comunicación y apertura por parte de la persona docente (falta de intermediación), instrucciones orales o escritas que no estuvieron tan claras o no se comprendieron las preguntas (falta de claridad), lo que pudo haber propiciado algún tipo de confusión y comportamientos que no brindaron apoyo o confianza al estudiantado (falta de confirmación).

Estos comportamientos representaron estos estímulos externos que se asociaron con el surgimiento de la ansiedad, lo cual se puede explicar también por la existencia de dos sistemas de atención: uno se relaciona con lo prioritario y los objetivos y el otro con incentivos sin prioridad. En este caso, se observó que estos estímulos sin prioridad (comportamientos desfavorables) presentaron más influencia sobre el otro sistema (Rojas, 2021).

En los dos modelos planteados, se observó, principalmente, una correlación negativa entre la ansiedad del idioma extranjero y las notas del examen, es decir, a mayor ansiedad menor rendimiento y, en algunos casos, los comportamientos desfavorables de las personas docentes se asociaron solo con la ansiedad, lo cual se explica a través de vía indirecta por medio de las teorías planteadas en este estudio.

Por ejemplo, con la teoría de control valor de las emociones, ya que el comportamiento del profesorado influye en el valor de la tarea y autoeficacia, lo que explica el surgimiento de ciertas emociones (Sánchez et al., 2016). Asimismo, esto se explica a través de la teoría de control atencional, las personas ansiosas se ven afectadas por estímulos internos (preocupación) o externos (distractores comunes), lo que disminuye el control atencional, pues se asignan recursos a estímulos irrelevantes sin relación con la tarea

(Eysenck et al., 2007). En este caso, el distractor externo fue el comportamiento del profesorado que, además, incrementó la ansiedad.

También los resultados coinciden con el modelo propuesto de dos caminos de afectación de la ansiedad del examen (Rojas, 2021), el cual explica que la ansiedad promueve dos procesos mentales: inestabilidad en los sistemas atencionales y la activación del sistema de autorregulación. Por lo tanto, según el autor, cuando el sistema de autorregulación tiene éxito, logra salir adelante; sin embargo, no siempre sucede, lo que puede propiciar un agotamiento en el sistema de autorregulación, esto ocasiona el fracaso en la tarea, en este caso, el bajo rendimiento en la prueba oral de inglés.

También, a partir de las teorías de los comportamientos interpersonales del profesorado que sustentan este trabajo, se pudo analizar los comportamientos identificados. Además, muchos estudios coincidieron con que los comportamientos inadecuados de las personas docentes se asocian negativamente con la ansiedad o el rendimiento (Stomff, 2014; Trigueros et al., 2020; España, 2020; Alrabai, 2014; Atnafu, 2017).

En el modelo dos, las tres variables de interés se relacionaron: comportamientos docentes, ansiedad al idioma extranjero y rendimiento; sin embargo, se observó que también existió una relación directa no tan significativa entre los comportamientos del profesorado y la nota; sin que mediara la ansiedad a mayor nivel, lo cual se observó específicamente en el grupo B.

También, se logró observar afectación de los comportamientos docentes en el rendimiento en los exámenes orales de inglés, por lo que la falta de comportamientos interpersonales del profesorado podría acarrear una serie de problemas. Además, como se observó, estos comportamientos se asociaron con rendimientos más bajos en ciertos grupos

y ansiedad e incluso hubo un grupo con un poco más bajo nivel de ansiedad en comparación con los demás.

A continuación, se explica por vía directa también cómo afectan los comportamientos desfavorables, en las tres dimensiones: falta de confirmación, claridad e inmediación. La falta de confirmación, según Goodboy y Myers (2008), puede limitar la comunicación, la participación, incrementar conductas desafiantes y dificultar el aprendizaje, por lo tanto, el estudiantado puede verse afectado, ya que la comunicación es una de las habilidades más necesarias que se debe desarrollar en el aprendizaje de un idioma. Por lo que la falta de esta, en los procesos de aprendizaje, repercutirá en el rendimiento, pues si la persona estudiante no practicó o se comunicó lo suficiente y eficientemente en clase, en su prueba oral podría enfrentar más dificultades de comunicación efectiva.

La claridad del profesorado tiene un efecto favorable en el rendimiento, asimismo, es posible que esta compense consecuencias negativas de la ansiedad (Rodger et al., 2007). Por el contrario, si esta no se da, puede que favorezca el surgimiento de emociones negativas (Song, 2022). Como se ha mencionado, esto puede tener explicación a partir de la teoría control valor, ya que las emociones pueden surgir dependiendo de la valoración de la persona, por ejemplo, si existe falta de control por obstáculos, puede aparecer la ira (Pekrun, 2006).

Este autor también enfatiza el surgimiento de otras emociones tanto positivas como negativas de acuerdo con la valoración. Así, la falta de claridad por parte del profesorado podría hacer que la persona estudiante sienta que no posee el control de la tarea (examen oral), lo que puede propiciar el surgimiento de emociones desfavorables como la vergüenza, la ira o la ansiedad.

Como explica esta teoría, a partir de la valoración de la situación, así será el surgimiento de las emociones, entonces, se podría asociar que el grupo B fue afectado por los comportamientos desfavorables en su nota, pero sin que mediara la ansiedad a mayor nivel. Esto coincide con la teoría de Pekrun, con el surgimiento de otras emociones diferentes a la ansiedad como enojo, frustración o vergüenza que parecen haber afectado al estudiantado en su rendimiento.

Finalmente, la falta de intermediación también se explica por vía directa a partir de los resultados de esta investigación, así, algunos grupos se asociaron con la afectación de las tres variables: comportamientos desfavorables de intermediación, ansiedad y bajos rendimientos. Algunos estudios enfatizan que este comportamiento propicia la reducción de ansiedad o bajos rendimientos (Williams, 2010; Guo et al., 2022; Özdaş, 2022). Además, la intermediación puede minimizar estímulos desagradables, cuando aparece la ansiedad, una persona docente con intermediación puede ser más humana y comprensiva por medio de comportamientos como sonreír, contacto visual y expresividad verbal que pueden ser signos que reducen el miedo (Williams, 2010). Esto en una prueba oral podría brindar al estudiantado más confianza, motivación y apoyo, los cuales son factores esenciales en la presentación de una evaluación.

Se concluye que se logró probar el modelo teórico planteado en esta investigación, el cual sugería una asociación entre variables latentes y variables observadas. Si bien es cierto, algunos grupos presentaron más asociaciones que otros, se logró identificar, por medio de los modelos realizados, que sí existieron relaciones significativas entre las tres variables, lo que permitió analizar, por medio de las teorías que fundamentan este trabajo, cómo se explica este fenómeno. Información relevante que servirá para comprender mejor factores que inciden negativamente en la aplicación de pruebas orales de inglés. Además, que las personas

docentes, el estudiantado, las instituciones, entre otros, deben conocer más acerca del tema, para concientizarse y tratar de disminuir todo aquello que no garantice la calidad de la enseñanza buscando soluciones efectivas.

A continuación, se discuten algunos usos de los resultados, limitaciones y futuras investigaciones acerca del tema.

5.7. Usos de los resultados obtenidos para mejorar el desempeño del estudiantado

A partir de estos resultados, las personas docentes pueden concientizarse acerca de su labor docente e incrementar el uso de comportamientos interpersonales favorables, ya que, como se observó, algunos comportamientos de las personas docentes sí afectaron la ansiedad y esta, a su vez, el rendimiento. Por el contrario, si existen interacciones favorables y acciones entre la persona docente y el estudiantado, se puede mejorar el rendimiento académico (Posso-Pacheco et al., 2023; Zubair et al., 2024).

En esta investigación, se observó que algunos comportamientos interpersonales favorables del profesorado no se presentaron en la prueba oral de inglés como lengua extranjera, de acuerdo con la experiencia de algunas personas participantes. Es decir, mediante la escala ECD, se identificaron algunas puntuaciones altas en los ítems, esto significó que se reportaron comportamientos desfavorables del profesorado.

Según Brenes-Zúñiga et al. (2024), la persona docente no solo debe difundir conocimiento, también debe crear un ambiente pertinente e incentivar la motivación hacia el idioma, por lo que en los exámenes orales de inglés no deberían presentarse estos comportamientos desfavorables, pues, como mencionaron los mismos autores, la persona docente debe propiciar un entorno adecuado de motivación; estas actitudes inadecuadas

promueven solo lo contrario. Rogers et al. (2007) mencionan que la claridad por parte del profesorado influye en su logro académico, de ahí la importancia de mejorar los comportamientos docentes.

Mediante esta investigación, se identificó que comportamientos de falta de claridad se dieron en la prueba oral. Según Song (2022), claridad es un comportamiento positivo que disminuye los efectos de emociones negativas, por lo tanto, si una persona docente brinda instrucciones confusas o criterios de evaluación equívocos, podría presentarse ambigüedad, lo que puede detonar en ansiedad (Kobra, 2024). Es decir, la falta de claridad que se dio en el examen oral de inglés pudo haber sido un desencadenante de la ansiedad en ciertos grupos.

Es necesario que el profesorado sea consciente de que los comportamientos interpersonales de la persona docente deben estar presentes en las aulas, comportamientos como claridad, por medio de la cual la persona docente establezca una buena comunicación, donde sea claro/a en todas las instrucciones; además, las actividades evaluativas y no evaluativas, el profesorado debe cerciorarse que realmente se comprenda la actividad a realizar. Las personas docentes que utilizan la claridad favorecen al estudiantado, pues los ayudan a concentrarse en las tareas (Bolkan, 2015).

Asimismo, comportamientos de falta de confirmación se presentaron durante la prueba oral, los grupos con mayores comportamientos desfavorables de este tipo reportados fueron el A, B y F. Con este tipo de comportamientos desfavorables, las personas estudiantes pueden desmotivarse y la motivación, de acuerdo con Novianti et al. (2023), es la mejor predictora del compromiso y este, a su vez, del alto rendimiento académico. Además, la confirmación, según este autor, propicia un ambiente confortable de apoyo, confianza y respeto, lo que da como resultado que la motivación se incremente, factor determinante para

el éxito escolar. Por este motivo, a partir de los resultados, donde se reportaron grupos afectados por las tres variables, se debe reflexionar acerca del quehacer docente y promover ambientes de confianza, respeto, comunicación, con estudiantado más seguro, sin estigmatización al cometer errores, que reciba claridad, confirmación e intermediación en todos los procesos de aprendizaje, especialmente aquellos donde la persona estudiante podría desarrollar emociones negativas como la ansiedad.

Como menciona Bertoglia (2005), se debe aprender a modificar incluso el rol del profesorado para expulsar todo aquello que sea controlador por medio de la ansiedad y, en cambio, insertar acciones motivacionales que incluyan al estudiantado en un ambiente escolar adecuado que facilite la interacción y permita el logro.

En esta investigación, todos los grupos reportaron niveles altos de ansiedad del idioma extranjero, no obstante, unos más que otros. Entre las características de los grupos que reportan más altos niveles, se podría mencionar que, en uno de ellos, las personas estudiantes provienen de zonas muy alejadas, donde algunos centros educativos reciben poco inglés o no reciben inglés, por diversas razones. Como señala el Programa del Estado de la Nación (2021), las dos principales causas de bajos rendimientos de las personas estudiantes que viven en zonas alejadas de la GAM son personas docentes que trabajan en zonas rurales, quienes, en algunos casos, no se encuentran bien calificadas para ese tipo de puestos, además del poco acceso a recursos tecnológicos.

Por lo que estas personas estudiantes podrían tener niveles bajos de inglés, lo que puede generar falta de confianza, desmotivación o incluso algunas emociones desfavorables como la ansiedad. Por otro lado, el bajo conocimiento que el estudiantado puede tener repercute, ya que los niveles en el idioma varían y no hay un plan de nivelación idóneo, como

indican García y O'Reilly (2022), las evaluaciones pueden ser muy estrictas, sin tomar en cuenta el nivel de inglés que tiene cada persona estudiante. Esto podría afectar al estudiantado y causar mayores niveles de ansiedad cuando se está cursando una carrera universitaria.

La ansiedad se caracteriza por el temor frente a situaciones amenazadoras (Bertoglia, 2005), por lo que la persona docente debe evitar propiciar este tipo de situaciones que facilitan su surgimiento, por ejemplo, comportamientos no adecuados en pruebas sumativas. Se deben tomar en consideración algunas orientaciones para el mejor manejo de la ansiedad ante la lengua extranjera, a fin de ayudar a la persona estudiante a bajar los niveles de esta emoción, incluso aprender a identificar la ansiedad del idioma extranjero y, en casos más graves, buscar ayuda de los equipos de apoyo en las instituciones.

Así, por ejemplo, una de las recomendaciones principales es identificar síntomas de la ansiedad para ayudar al estudiantado oportunamente (Segovia, 2021). Por esta razón, las personas docentes deben informarse más acerca del tema, las instituciones educativas deben brindar más talleres con especialistas, con el objetivo de facilitar información para contar con conocimiento de las estrategias que se pueden implementar para disminuir la ansiedad en los centros educativos. Además, a partir de cursos de entrenamiento, diseñar técnicas para el profesorado de inglés como lengua extranjera que toman en cuenta comportamientos de intermediación (Wang y Kang 2023), incluso otros comportamientos interpersonales del profesorado para mejorar todos los procesos educativos incluyendo las evaluaciones.

Asimismo, se debe recurrir a la comunicación asertiva y empática donde los comportamientos interpersonales de la persona docente estén presentes. Comunicación asertiva que permita crear un ambiente idóneo donde el estudiantado se sienta apoyado y comprendido, que fomente la motivación, el respeto y la autoconfianza para que la persona

estudiante desarrolle todo su potencial. Además, la motivación del profesorado y la claridad en los procesos puede reducir las consecuencias de emociones negativas (Song, 2022) como la ansiedad.

También se recomienda tratar al estudiantado con respeto, dejar que expresen sus preocupaciones, dejar que hablen en el idioma hasta que se sientan capaces, que exista cooperación sin competencia, corrección de errores indirectamente y que se propicie un ambiente de confianza y relajación (Cordero y Morales, 2017).

5.8. Limitaciones y estudios futuros

En este apartado, se exponen las diferentes limitaciones encontradas y posibles investigaciones a futuro para tratar de responder a las diferentes necesidades y dificultades planteadas en cuanto a temas tan sensibles como la ansiedad y los comportamientos de las personas docentes en los contextos educativos.

La primera limitación encontrada fue que la población total era de 9 grupos de personas estudiantes; sin embargo, en una sede, dos personas docentes decidieron no participar de la investigación, por lo que sus grupos no tuvieron la oportunidad de contribuir con este estudio. Esto provocó que la población de estudio disminuyera.

Durante el trabajo de campo, debido a que hasta dos grupos de personas estudiantes realizaron exámenes orales simultáneamente, se necesitó contar con ayuda de una persona asistente para que colaborara con la aplicación del instrumento cuando el estudiantado salía de la prueba. La limitación fue la dificultad de encontrar a una persona con un perfil idóneo para realizar este trabajo; sin embargo, sí se logró. Asimismo, algunas personas participantes

no contaban con el tiempo necesario para llenar las escalas, por diversas razones, como tomar el bus, ir a trabajar o simplemente no querer participar.

En la Escala de Comportamiento Docente (ECD), en el análisis factorial se reportaron tres factores definidos; no obstante, aunque pocos ítems cargaron en dimensiones diferentes, la limitación se dio debido a que la teoría de comportamiento interpersonal de la persona docente posee dimensiones con características similares, por lo que, para utilizar la escala en futuras investigaciones, se deben modificar los reactivos que no cargaron adecuadamente en los factores sugeridos.

Otra limitación encontrada fue que se necesitó realizar no solo un modelo de medición, sino dos, debido a que el primero requirió un mejor ajuste incluyendo las correlaciones para que los valores mejoraran.

En esta investigación, se observaron diferencias de un grupo con notas más altas que otras, por lo que una limitación encontrada fue que no se pudieron establecer las causas exactas de este fenómeno, solo se propusieron algunas posibilidades, ya que este estudio no tenía este objetivo, lo mismo sucedió con las diferencias de género y la ansiedad. Sin embargo, se debe contemplar que, para futuras investigaciones relacionadas con rendimiento académico, habrá que indagar las causas de diferencias presentadas entre grupos de acuerdo con los contextos, especialmente si se van a incluir sedes de contextos socioeducativos y culturales diferentes.

Por otro lado, por medio de esta investigación, se evidenció que aún se encuentran algunos temas que no han sido lo suficientemente investigados y que deben desarrollarse más para poder responder a las necesidades actuales en los contextos educativos. Así, se debe investigar mucho más acerca de los comportamientos de las personas docentes,

específicamente durante las pruebas orales de inglés. Existe literatura que habla acerca de comportamientos de la persona docente, pero más enfocada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y no en pruebas evaluativas específicas de un idioma extranjero.

Además, durante este proceso de investigación, se encontraron escasas investigaciones que presentaran resultados acerca de cómo la ansiedad y los comportamientos del profesorado afectan al estudiantado en las diferentes habilidades lingüísticas, es decir, existen estudios en general que involucran el idioma inglés, pero hay pocos estudios que abordan cómo estas variables afectan la habilidad oral, escrita, de escucha y lectura, por lo que se debe investigar más acerca de esto.

Además, se debe indagar más acerca de las emociones en los contextos educativos y cómo estas pueden inferir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de obtener conocimiento más actual e incorporarlo en el quehacer de las personas docentes. Como enfatizan Pérez y Filella (2019), se recomienda implementar una propuesta curricular de educación emocional; sin embargo, antes de esto, se debe formar a las personas docentes para su adecuada aplicación.

Otra limitación es que, dentro de los objetivos, no se incluyó identificar causas más específicas de la ansiedad; sin embargo, si no hay presencia de comportamientos desfavorables, se debe investigar más a profundidad otros factores internos y externos en otros futuros estudios, como diferencia de contextos y diferencias culturales (Hashemi, 2011). Además, diferencias individuales que son factores predisponentes junto con otras variables dentro de una situación social (Bertoglia, 2005); asimismo, este autor menciona la aptitud escolar de cada persona.

Por lo tanto, pudo haber otras causas de la ansiedad que afectó a estos grupos, estas pueden estar ligadas a lo social o personal (Adrianzén-Segovia, 2021), además, competencia lingüística (Ran et al., 2022), antecedentes socioeconómicos, variables demográficas, estrategias de estudio, menos preparación y el ambiente donde se aplica la prueba (Aydin et al., 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Adrianzén-Segovia, C. S. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 58-78. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>
- Agudelo, V., G., Aignerren, J. M. y Ruiz R., J. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, (18), 1–46. <https://hdl.handle.net/10495/2622>
- Ahsan, M., y Kumar. A. (2016). A Study of the Relationship between Test Anxiety and Study Habits of Physical Education Students. *International Journal of Sports and Physical Education (IJSPE)*. 2 (03) 7-10. <http://doi.org/10.20431/2454-6380.0203002>
- Alico, J., C, y Guimba, W. (2015). Level and Causes of Pre-university Students' English Test Anxiety: A Case Study on Mindadao State University. *Researchers World*, 6(3), 1-10.
- Alrabai, F. (2014). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163–190. <http://doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Alrasheedi, S. (2020). Investigation of Factors Influencing Speaking Performance of Saudi EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 66–77. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.24093/awej/vol11no4.5>
- Álvarez H., G. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21. <http://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38795>

- Álvarez, J., Lorenzo, J., y Aguilar, J. M., (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1),333-354. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>
- Apto, M., Pesqueira, N., Vilca, B., y Sánchez, R. J. (2017). Efectos y contribución explicativa del apoyo e inhibición, interacción-ilustración, vergüenza, disfrute y amenazas a la evitación de la búsqueda de ayuda académica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3, 247-263.
- Atnafu T. B. (2017). Correlation of anxiety with teacher interaction, self-esteem, and value. *African Educational Research Journal*, 5(2), 170-180.
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávila, J., Pacheco, S. L. H., González, D. P., y Polo, A. C. (2011). Relación Entre Ansiedad Ante Los Exámenes, Tipos De Pruebas y Rendimiento Académico En Estudiantes Universitarios. *Psicogente*, 14(26),255-268. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49755235900>
- Aydin, S., Akkaş, F. D., Türnük, T., Beydilli, A. B., y Saydam, İ. (2020). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Qualitative Study. *Qualitative Report*, 25(12), 4290–4309. <https://doi:10.46743/2160-3715/2020.4686>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson editores.

- Baba K., Y. (2025). Gender differences in English language anxiety among Moroccan university students: A cross-sectional study. *American Journal of Human Psychology*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.54536/ajhp.v3i1.376>
- Bagher, S. M. (2012). Levels and Sources of Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2378-2383. <http://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2378-2383>
- Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <http://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
- Bakkes, A. (2017). *Embracing Anxiety: Coming Back with Hope*. KR Publishing.
- Barquero-D'Avanzo, M., y Ureña-Salazar, E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. *InterSedes*, 16(34). <https://doi.org/10.15517/isucr.v16i34.22570>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77–85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-557.
- Bausela, E. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción Psicológica*, 11(1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789>
- Bell, T. (2005). Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionnaire Study. *Foreign Language Annals*, 38, 259-270. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02490.x>

- Beltrán, J. (2013). *Indicadores de Gestión*. Editorial Panamericana.
- Bensalem, E. (2018). Multilingualism and foreign language anxiety: The case of Saudi EFL learners. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(2), 47–60.
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4, 13 – 18. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18>
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122-140.
- Bisquerra, R. (1987). La prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas en el BMDP. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 5(9), 79–85. <https://hdl.handle.net/11162/186760>
- Blazar, D., y Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bolkan, S. (2015). The Importance of Instructor Clarity and Its Effect on Student Learning: Facilitating Elaboration by Reducing Cognitive Load. *Communication Reports*, 29(3), 152–162. <http://doi.org/10.1080/08934215.2015.1067708>
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (4), 9–30. <https://doi.org/10.17345/rile4.695>

- Bourne, E., y Garano, L. (2016). *Coping with Anxiety: Ten Simple Ways to Relieve Anxiety, Fear, and Worry*. New Harbinger Publications
- Bradley, A. (2016). *Trait and State Anxiety: Assessment, Predictors and Outcomes*. Nova Science Publishers, Inc.
- Brenes-Zúñiga, J., Moya-Bello, M. F., Montero-Cortes, T., y Ruiz-Sequeira, C. G. (2024). El profesor como Agente Motivador en el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en Entornos Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1561-1579. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14924
- Bruveris, B. (2010). *Aspectos amenazantes y facilitadores del desempeño en exámenes escritos y orales para estudiantes con elevada y baja ansiedad ante los exámenes - rasgo* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bylund, C. L., Peterson, E. B., y Cameron, K. A. (2012). A practitioner's guide to interpersonal communication theory: an overview and exploration of selected theories. *Patient education and counseling*, 87(3), 261–267. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.10.006>
- Cabero, A, J y Llorente, C., M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11–22.
- Caicedo, E. E., y Zalazar, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: Revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362–370. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>

- Chesebro, J. L., y McCroskey, J. C. (1998). The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262–266. <http://doi.org/10.1080/08824099809362122>
- Chesebro, J. L., y McCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50(1), 59–68. <http://doi.org/10.1080/03634520109379232>
- Christophel, D. M., y Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44(4), 292–306. <http://doi.org/10.1080/03634529509379020>
- Chong, G., E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108.
- Clark, D., y Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: ciencia y práctica*. Desclee de Brower.
- Cobo, C. E. (2011). El comportamiento humano. *Cuadernos De Administración*, 19(29), 113– 130. <https://doi.org/10.25100/cdea.v19i29.126>
- Colina, V.A. (2019). Naturaleza ontológica de la investigación socioeducativa: Elementos Orientadores. *Innova Research Journal*, 4 (3), 150-167. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1092>

- Colunga, R., C., Ángel. G., M., Vázquez, C., y Colunga R, C. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>
- Cordero B., D., y Morales R., Y. (2017). Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. *Revista De Lenguas Modernas*, (25). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i25.27705>
- Cuitiño O., J., Díaz, L., C., y Otarola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 10(1), 43 - 62. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>
- Dailey, R. M. (2023). Confirmation in personal relationships. *Current Opinion in Psychology*, 52, 101593. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.10159>
- Dalongs, D. A., y Fried, J. L. (2016). Creating Immediacy Using Verbal and Nonverbal Methods. *Journal of dental hygiene: JDH*, 90(4), 221–225.
- De Hoog, N., Stroebe, W., y Wit, J. (2005). The Impact of Fear Appeals on Processing and Acceptance of Action Recommendations. *Personality y social psychology bulletin*, 31, 24-33. <https://doi.org/10.1177/0146167204271321>
- Delos Reyes, R. D., y Torio, V. A. (2020). The Relationship of Expert Teacher–Learner Rapport and Learner Autonomy in the CVIF-Dynamic Learning Program. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00532-y>

- Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *J. Teach. Persian Speakers Other Lang.* 10, 3–26.
- Díaz, N. Y., Buadas, C., R., y Quiroga, E. L. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (46),179-194.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18542677010>
- Duffield, C. (2018). *Ansiedad de los estudiantes españoles ante las pruebas orales de inglés como lengua extranjera* [Tesis de Maestría]. Universitat De Les Illes Balears.
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Hum. Commun. Res.*, 26, 264–291. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2000.%20tb00758.x>
- Ellis, K. (2004). The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation, and learning. *Communication Education*, 53, 1–20.
<http://doi.org/10.1080/0363452032000135742>
- Escamilla-Beltrán, A. B., y Salazar, V. F. (2025). Actitudes docentes y las repercusiones emocionales en los futuros profesores. *Arandu UTIC*, 12(1), 855–876.
<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.647>

- España, R., D. (2020). Ansiedad ante el aprendizaje del inglés como idioma extranjero y percepción de las actitudes del maestro de inglés en estudiantes salvadoreños de educación secundaria. *RIEE | Revista Internacional De Estudios En Educación*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.37354/riee.2020.196>
- Estepp, C. M., y Roberts, T. G. (2015). Teacher immediacy and professor/student rapport as predictors of motivation and engagement. *NACTA J.*, 59, 155–163.
- Eysenck, M., W, Derakshan, N., Santos, R., y Calvo, M., G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fernández, E., M. (2003). Criterios de calidad en la investigación social: La producción de datos sociales. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 6, 47-77. <https://doi.org/10.5944/empiria.6.2003.934>
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Revista Evaluar*, 6(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533>
- Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D., y Sánchez R. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1147.6486>
- Gadena, W., Cuenca, J.C y Chaves, M., A. (2019). *Epistemología y Fundamentos de la Investigación Científica*. Cengage Learning.

- Gaeta G., M. L., Gaeta G., L., y Rodríguez G., M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- Galicia-Alarcón, L. A., Balderrama-Trápaga, J. A., y Navarro, R. E. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gao, Y. (2021) Toward the Role of Language Teacher Confirmation and Stroke in EFL/ESL Students' Motivation and Academic Engagement: A Theoretical Review. *Front. Psychol.*, 12, 723432. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723432>
- Garcés, P. (2020). Validación de Pruebas de Inglés EFL de Bajo Riesgo. *Latitude*, 1(13), 31–62. <https://doi.org/10.55946/latitude.v1i13.107>
- García, V., y O'Reilly, J. (2022). Foreign Language Anxiety and Online Engagement During the COVID-19 Pandemic: a Comparison Between EMI and FMI University Students. *English Teaching y Learning*, 46, 273–291. <https://doi.org/10.1007/s42321-022-00120-x>
- García, S., M. P., y Martínez, C. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster* (1. ed.). Universidad de Murcia.
- Gatica, F., y Uribarren B., T (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230010>

- Ge, Z., G., Zhang, A., Y., Li, Y., F., y Su, J. (2019). Exploring the Impact of Teachers' Verbal Immediacy as an Emotion Mediating Factor on Adult E-learners' Language Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(4), 77–89.
- Gerencheal, B. (2016). Gender Differences in Foreign Language Anxiety at an Ethiopian University: Mizan-Tepi University Third Year English Major Students in Focus. *African Journal of Education and Practice*, 1(1), 1–16.
www.iprjb.org/journals/index.php/AJEP/article/view/65
- Gregersen, T., (2006). A cross-cultural comparison of nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in Chilean and Russian English language classrooms. *Revista Signos*, 39(62), 407-426.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013770004>
- Gharibyan, H. (2005). Assessing students' knowledge. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 143.
<http://doi.org/10.1145/1151954.1067487>
- Goldman Z. W., Claus C. J., Goodboy A. K. (2018). A conditional process analysis of the teacher confirmation–student learning relationship. *Commun. Quart.*, 66, 245–264.
<http://doi.org/10.1080/01463373.2017.1356339>
- Gómez, T. (2017, 29 de setiembre). *Salud mental: un tema del que se debe hablar*. Portal de Noticias de la Universidad de Costa Rica. Recuperado el 14 de julio de 2025 de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/09/29/salud-mental-un-tema-del-que-se-debe-hablar.html>

- González, J., F., Gómez, A., J., y Ordoñana, J., R. (2021). A psychophysiological approach to fear appeals. Autonomic, subjective and behavioral responses to health promotion messages. *Anales de Psicología*, 37(3), 412-423. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.483391>
- González, V. J. L. (2013). *Comportamiento humano: el recurso básico de las organizaciones empresariales*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Goñi, E., y Del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: Estudio de caso. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 311-332. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>
- Goodboy, A. K., y Myers, S. A. (2008). The Effect of Teacher Confirmation on Student Communication and Learning Outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153–179. <http://doi.org/10.1080/03634520701787777>
- Goodrich, A.H. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. <http://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Gorham, J. (1988). *The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning*. *Communication Education*, 37(1), 40–53. <http://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Guo, H., Gao, W., y Shen, Y. (2022). L2 enjoyment of English as a foreign language students: Does teacher verbal and non-verbal immediacy matter? *Frontiers in Psychology*, 13, 897698. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897698>
- Hair, J. F., Hult, G. T., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. SAGE Publications.

- Hashemi, M. (2011). Language Stress and Anxiety Among the English Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.349>
- Hashemi, Z., Shokrpour, N., Valinejad, M., y Hadavi, M. (2020). Communication apprehension and level of anxiety in the medical students of Rafsanjan University of Medical Sciences. *Journal of education and health promotion*, 9, 350. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_401_20
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., y Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Hernández, C., E y Carpio, N. (2019) Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hewitt, E., y Stephenson, J. (2012). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's "MLJ" Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189. <http://doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>
- Hincapié M., J. P. (2017). Elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos para la construcción de un marco teórico de estudio de los activos intangibles. *Cuadernos de Contabilidad*, 18(45). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383668910010>
- Hjeltnes, A., Binder, P.-E., Moltu, C., y Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27990>

- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, L., y Wang, Y. (2023). The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement. *BMC Psychology*, 11(1), 318. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x>
- Hughes. A. (2003). *Testing for language teachers* (2 ed). Cambridge University Press.
- Iannone, P., Czichowsky, C., y Ruf, J. (2020). The impact of high stakes oral performance assessment on students' approaches to learning: a case study. *Educ Stud Math* ,103, 313–337 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09937-4>
- Isenbarger, L., y Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jerrim, J. (2022). Test anxiety: Is it associated with performance in high-stakes examinations? *Oxford Review of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2079616>
- Kader, A., A. (2016). Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International Review of Economics Education*, 23, 40-46. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.07.002>

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
<https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kelly, S., Rice, C., Wyatt, B., Ducking, J., y Denton, Z. (2015). Teacher immediacy and decreased student quantitative reasoning anxiety: The mediating effect of perception. *Communication Education*, 64(2), 171–186.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014383>
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854973.pdf>
- Kobra, K. (2024). Unraveling the complex web of student anxiety: Strategies to foster confidence, motivation, and well-being in learning. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(6), 1888–1892.
<https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE6/IJRPR29875.pdf>
- Kustani, M., Yusuf, Y.O., Hallen., Al, A., H., y Sermal (2020). EFL Teachers' Attitudes towards Language Learners: A Case of Multicultural Classrooms. *International Journal of Instruction*, 13(1), 353-370. <https://doi.org//10.29333/iji.2020.13124>
- Lacunza, A. B., y Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 16(2), 73-94. <https://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>
- Liebert, R. M., y Morris, L. W. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978. <http://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

- Lippert, L. B (2017). *How Mainstream Teacher Attitudes Affect English Language Learner Student Learning in The Mainstream Classroom. School of Education Student Capstone Projects* [Tesis para optar por el grado de Máster]. Hamline University Saint Paul.
- Liu, M., y Xiangming, L. (2019). Changes in and Effects of Anxiety on English Test Performance in Chinese Postgraduate EFL Classrooms. *Education Research International*, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2019/7213925>
- López, E. (2019). La ansiedad en el aprendizaje de un segundo idioma. *Revista Huellas*, 6(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4625>
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 5(1), 25-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439642487003>
- Lowe, P., A., y Ang, R., P. (2012). *Cross-cultural examination of test anxiety among US and Singapore students on the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E). Educational Psychology*, 32(1), 107–126. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.625625>
- Lowe, P., A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., y Janik, M. (2007). *The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA). Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230. <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>

- Lozano, V., A y Vega, D., J (2019). Construcción y propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad de Lima de 20 ítems (EAL-20). *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(4),226-234. <https://doi.org/10.20453/rnp.v81i4.3437>
- Lu, X. (2022). *Influence of Emotion on Second Language Acquisition: 2022*. 3rd International Conference on Language, Art and Cultural Exchange (ICLACE 2022), Luoyang, China. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220706.132>
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature”. *Language Learning*, 41, 85– 117.
- Malini, R. y Andrade, H. (2010) A review of rubric use in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Maluenda, A., J., Flores Oyarzo, G., Varas, M., y Diaz-Mujica, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 145-161. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>
- Mansell, W. (2004). *Cognitive psychology and anxiety*. *Psychiatry*, 3(4), 6–10. <https://doi.org/10.1383/psyt.3.4.6.32905>
- Marín, G., J. (2009). El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica. *Magistro*, 3, 13. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2009.0006.01>
- Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial.

- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6: 129-134. <https://www.researchgate.net/publication/284673895>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., y Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- Mayor, E. (2020). Nonverbal Immediacy Mediates the Relationship Between Interpersonal Motives and Belongingness. *Front. Sociol.* 5, 596429. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.596429>
- Mazer, J., McKenna-Buchanan, P., Quinlan, M. y Titsworth, S. (2014). The Dark Side of Emotion in the Classroom: Emotional Processes as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Negative Emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2014.904047>
- McIntyre, N., Mulder, K. y Mainhard, M. (2020). Buscando relacionarse: la mirada del maestro y la cultura en el comportamiento interpersonal del maestro calificado por el estudiante. *Soc. psicol. Educ.*, 23, 411–431. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09541-2>
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Meera, K. P., y Jumana, M. K. (2015). Self-Efficacy and Academic Performance in English. *Research in Pedagogy*, 5(2), 25-30.
- Mercer, S., y Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.

- Meredith, L., Liu, Y., y Frazier, P. (2021). Student perceptions of instructor behaviors that impact stress. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 7(4), 243–252. <https://doi.org/10.1037/stl0000268>
- Midway, S. R., Robertson, M. D., Flinn, S., y Kaller, M. D. (2020). Comparing multiple comparisons: Practical guidance for choosing the best multiple comparisons test. *PeerJ*, 8, e10387. <https://doi.org/10.7717/peerj.10387>
- Moere, A., V. (2013). *Raters and Ratings*. John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla106>
- Montero, R., E. (2008). Escalas o índices para la medición de constructos: El dilema del analista de datos. *Avances en medición*, 6(1), 17–26. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/82820>
- Molina, H., y García, M. (2025). Evaluación de la confiabilidad, validez y objetividad en instrumentos de medición: Un estudio comparativo en áreas sociales y de salud. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 12, 23-29. <https://doi.org/10.29057/estr.v12i23.13597>
- Mora, A. (13 de Julio 2021). Estudiantes de la UCR levantan la voz por aumentos de crisis en salud mental de alumnos. *Delfino.CR*. <https://delfino.cr/2021/07/estudiantes-de-la-ucr-levantan-la-voz-por-aumento-de-crisis-en-salud-mental-de-alumno>
- Moraguz, A., Espinosa, M. de P., y Morales, L. (2017). La prueba de hipótesis Kolmogorov–Smirnov para dos muestras grandes con una cola. *Luz*, 16(3), 77–89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166504009>

- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales Revista Multidisciplinaria De Investigación*, 1(4). <http://dx.doi.org/10.31876/re.v1i4.19>
- Moshagen, M., y Erdfelder, E. (2016). A new strategy for testing structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23, 54–60. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.950896>
- Mousalli, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>
- Myers, S., A., y Goodboy, A., K. (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. *Southern Communication Journal*, 79, 14–26. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2013.815266>
- Nepali, S. (2023). The Impact of Teachers' Attitudes on Students' English-Speaking Anxiety in The Context of Kerala. *Journal of Social Science*, 4, 887-895. <https://doi.org/10.46799/jss.v4i4.301>
- Nicholson, L., J. y Putwain, D., W. (2020). A cross-lagged panel analysis of fear appeal appraisal and student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 830–847. <https://doi.org/10.1111/bjep.12334>
- North Carolina State Dept. of Public Instruction, R. I. S. (2001). *Oral Language Assessment in the Foreign Language Class (Planning, Conducting, Managing)*. *The Positive Dream*. EbscoHost.

- Novianti, S., Kurniawan, E., Selpia, D., y Lutfiyana, F. (2023). What teacher confirmation means to EFL learners: High and low achievers' voices. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 17(2), 188–199. <https://doi.org/10.24036/ld.v17i2.124189>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions, and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Özdaş, F. (2022). Teachers' immediacy behaviors and academic achievement: A relational analysis. *SAGE Open*, 12(3), 21582440221091722. <https://doi.org/10.1177/21582440221091722>
- Ortega, C. (2021). El modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 28, 38-52. <https://doi.org/10.30827/reugra.v28.1816>
- Ostertagova, E., Ostertag, O., y Kováč, J. (2014). Methodology and Application of the Kruskal-Wallis Test. *Applied Mechanics and Materials*, 611, 115-120. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.611.115>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35, 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Owusu-Ansah, A., y Kyei-Blankson, L. (2016). Going Back to the Basics: Demonstrating Care, Connectedness, and a Pedagogy of Relationship in Education. *World Journal of Education*, 6. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p1>

- Pacheco, V. (2019). Ecuaciones estructurales en los modelos educativos: Características y fases en su construcción. *Apertura*, 11, 90 - 103. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1402>
- Park, G.-P., y French, B. F. (2013). *Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. System*, 41(2), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Pekrun, R. (2000). A Social-Cognitive, Control-Value Theory of Achievement Emotions. En J. Heckhausen (Ed.), *Advances in Psychology*, (pp. 143-163). North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A., y Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Paredes, P., y Martínez-Sánchez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 337-252.

- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse y Neglect*, 24(11):1443-1449. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00201-5](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00201-5)
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E. y Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186.
- Piemontesi, S., E., Martínez, M., Furlan, L. A., Heredia, D., E., y Sánchez., R., J. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1),89-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161011>
- Posada, J. (2014). Ontología y Lenguaje de la Realidad Social. *Cinta moebio*, 50, 70-79. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003>
- Posso-Pacheco, R. J., Chango-Unapucha, M. C., Pacha-Morales, M. A., Simba-Pozo, A. R., y Simba-Pozo, S. E. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 370–382. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/260>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Lanzamiento_ee.pdf

- Putwain, W., y Roberts, C. (2009). The development of an instrument to measure teachers' use of fear appeals in the GCSE classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 643 – 661. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1348/000709909X426130>
- Putwain, D., W, y Symes, W. (2010). Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: Worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 456–474. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002005>
- Putwain, D., y Von der Embse, N. (2018). Teachers use of fear appeals and timing reminders prior to high-stakes examinations: Pressure from above, below, and within. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1001-1019. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9448-8>
- Quesada, J. (29 de diciembre de 2019). El estrés y la ansiedad también van a la U. *CR Hoy*. <https://www.crhoy.com/reportaje-especial/el-estres-la-ansiedad-y-la-depresion-tambien-van-a-la-u/>
- Ran, C., Wang, Y. y Zhu, W. (2022). Comparison of foreign language anxiety based on four language skills in Chinese college students. *BMC Psychiatry*, 22, 558. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04201-w>
- Ramos, G., C. (2015). Los Paradigmas De La Investigación. *Av.psicol.*, 23(1), 9-17. <https://www.researchgate.net/publication/282731622>
- Ramos, V., Z. (2018). *Psicometría Básica*. Fundación Universitaria del Área Andina.

- Richmond, V, McCroskey, J. y Johnson, D. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self-and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51(4), 504-517. <https://doi.org/10.1080/01463370309370170>
- Ries, F., C, Vázquez, C., Mesa, M., y Del Castillo, Ó. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 9-16. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000200002>
- Rivera, S., Á., Jaimes, D. y Pulga C., S (2012). Fundamentación epistemológica de una investigación en educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 231-257. <https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2012/iss57/13/fulltext.pdf>
- Rodger, S., Murray, H. G., y Cummings, A. L. (2007). *Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. Teaching in Higher Education*, 12(1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/13562510601102255>
- Rodríguez, Y. y Delgado, V. (2008). Assessment of EFL classroom activities and instructor' Personal characteristics and behaviors as sources of the foreign language anxiety. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 20(2), 212-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739434012>
- Rodríguez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932

- Rojas, L. (2021). *Mecanismos subyacentes a la asociación de la relación de la ansiedad ante los exámenes con el rendimiento en pruebas* [Tesis de doctorado, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kerwa <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/83636?locale-attribute=en>
- Rojas, T., L., Furlan, L., Sánchez R., J., y Rojas, R., G. (2022). Construcción y validación de la Escala de Afrontamiento de la Ansiedad durante los Exámenes. *Ansiedad y Estrés*, 28, 81-90. https://doi.org/10.5093/anyes2022a9_1134-7937
- Rojas, L., Furlan, L. A., y Rojas, G. (2023). Análisis psicométrico del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes basado en el modelo de respuesta graduada. *Psykhé (Santiago)*, 32(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.39025>
- Roksa, J., Trolan, T. L., Blauch, C., & Wise, K. (2016). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 74(2), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0048-2>
- Romero, C. M. (2016). Actitudes Negativas Docentes Que Impiden Propiciar La Paz En La Escuela. *Ra Ximhai*, 12(3), 365 - 381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811026>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

- Ryan, A. M., y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Sánchez, R. J. (2010). Las emociones académicas, más allá de la ansiedad ante los exámenes. Aportes de la Teoría de Control-Valor de las Emociones de Logro. En *Congreso Panamericano de Psicología, UCASAL*. Salta, Argentina. <https://doi.org/10.13140/2.1.2654.9768>
- Sánchez R., J., Belisle, B., y Márquez, S. (2011). *Antecedentes de control-valor y emociones relacionadas con la asistencia a clase*. En *Conference: XIII Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Entre Ríos*. Entre Ríos, Argentina. <https://doi.org/10.13140/2.1.3441.4083>
- Sánchez, R., J., Takaya, P. B., y Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3), <https://doi.org/10.5872/psiencia/8.3.22>
- Schlatter, N., J. (2003). *La ansiedad: un enemigo sin rostro*. EUNSA.
- Segovia, C. S. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 58-78. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.174>
- Shao, K., Nicholson, L.J, Kutuk G y Lei, F. (2020) Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model. *Frontiers in Psychology*, 11, 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>

- Sharwood, S., M. (2017). Working with working memory and language. *Second Language Research*, 33(3), 291–297. <https://doi.org/10.1177/0267658317719315>
- Shahnaz, A., y Khalid, K. (2014). An analysis of relationship between English language anxiety, English language interest and English language achievement. *International Journal of English and Education*, 3(1).
- She, H.-C., y Fisher, D. (2000). The development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia. *Science Education*, 84, 706 - 726. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<706::AID-SCE2>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<706::AID-SCE2>3.0.CO;2-W)
- Shen, W., y Park, H. (2020). Working memory and second language learning: A review of the past twenty years' research in China. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 24(1), 85-106. <https://doi.org/10.25256/PAAL.24.1.5>
- Soares, D. y Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 311-334. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725909>
- Soledispa-Rivera, A. M., San Andrés-Soledispa, E. J., y Soledispa-Pin, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Sinapsis*, 3(18), 66–74. <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431>
- Solomon, D., y Theiss, J. (2013). *Interpersonal Communication Putting Theory into Practice*. Taylor and Francis Group.

- Song, Y. (2022). The Constructive Role of Teacher Enthusiasm and Clarity in Reducing Chinese EFL Students' Boredom. *Frontiers in Psychology, Volume 13-2022*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.874348>
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping, 17*(3), 213–226. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Stomff, M. (2014). The Effects of Teachers' Attitudes on Anxiety and Academic Performances. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 868–871. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.370>
- Stork, E., y Hartley, N. (2011). Classroom Incivilities: Students Perceptions About Professors Behaviors. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 2*, 13. <https://doi.org/10.19030/cier.v2i4.1066>
- Suarez, Á., J., González, P., C., Fernández, A., R., Gil, G., y Muñoz, J. (2014). Evaluación psicométrica de la expresión oral en inglés de las Pruebas de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación (Madrid), 364*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-256>
- Sullivan, G. M., y Feinn, R. (2012). Using Effect Size-or Why the P Value Is Not Enough. *Journal of graduate medical education, 4*(3), 279–282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>

- Tabera, G., M., Álvarez C., M., Hernando J., A., y Rubio A, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. <https://doi.org/10.5209/revRCED.2015.v26.n2.43028>
- Tannenbaum, M., B., Hepler, J., Zimmerman, R., Saul, L., Jacobs, S., Wilson, K, y Albarracín, D. (2015). Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. *Psychological bulletin*, 141(6), 1178–1204. <https://doi.org/10.1037/a0039729>
- Theobold, A. (2021). Oral Exams: A More Meaningful Assessment of Students' Understanding, *Journal of Statistics and Data Science Education*, 29 (2), 156-159, <https://doi.org/10.1080/26939169.2021.1914527>
- Tirapu, U., y Muñoz, C. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Rev Neurol*, 41(08),475-484. <https://doi.org/10.33588/rn.4108.2005240>
- Tixi, D. L. D., Niama, M. P. C., y Morocho, A. E. F. (2023). La influencia de la ansiedad en la motivación para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 4(5), 2043–2056. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n5-016>
- Tonsing, K. N. (2017). Instructor immediacy and statistics anxiety in social work undergraduate students. *Social Work Education*, 37(2), 223–233. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1395009>
- Tompkins, M. (2013). *Anxiety and Avoidance: A Universal Treatment for Anxiety, Panic, and Fear*. New Harbinger Publications.

- Tovar S., C. (2019). El falsacionismo de Popper y sus objeciones al marxismo. *Letras (Lima)*, 90(131), 210-228. <https://dx.doi.org/10.30920/letras.90.131.9>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Rocamora-Pérez, P., Morales-Gázquez, M. J., y García-Luengo, A. V. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>
- Tze, V., Parker, P., y Sukovieff, A. (2022). Control-Value Theory of Achievement Emotions and Its Relevance to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/082957352111053962>
- Umar, H. (2018). English language teachers' instructional clarity at the intermediate level in the educational institutions in Islamabad. *Journal of Educational Research*, 21(1), 25-37. <https://jer.iub.edu.pk/journals/JER-Vol-21.No-1/3.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2020). *Informe de Solicitud de Desconcentración de la Carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés* [documento interno no publicado]. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico.
- Universidad de Costa Rica. (s.f.). Universidad de Costa Rica. *Oral Evaluation Criteria* [documento interno no publicado]. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.
- Vargas H., T y Mora, E., R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-34. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27294>

- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa; Institute for Qualitative Research; Forum; 9, 1-27. <http://hdl.handle.net/11336/112261>
- Velázquez F., A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y Definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353017>
- Viquez, L. y Rojas, L. (2025). *Ansiedad y rendimiento en la prueba de habilidades cuantitativas con base en la teoría valor-control* [Proyecto en desarrollo]. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica <https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/projects/C4305>
- Walker, A., Shafer, J., y Iiams, M. (2004). “Not in my classroom”: Teacher attitudes toward English language in mainstream classrooms. *NABE Journal of Research and Practice* 2(1), 130-160.
- Walker, C., y Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>
- Wang, N., y Kang, J. (2023). The role of teacher empathy and immediacy in Chinese EFL students’ affective learning outcomes: Unveiling the associations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1294891>
- Weeks, J., W, Heimberg, R., G, Fresco, D. M., Hart, T., A, Turk, C., L. Schneier, F., R., y Liebowitz, M. R. (2005). Empirical Validation and Psychometric Evaluation of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in Patients with Social Anxiety Disorder. *Psychological Assessment*, 17(2), 179–190. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.17.2.179>

- Wendt, J.L., Courduff, J. (2018). The relationship between teacher immediacy, perceptions of learning, and computer-mediated graduate course outcomes among primarily Asian international students enrolled in an U.S. university. *Int J Educ Technol High Educ*, 15(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0115-0>
- Wiedemann, K. (2001). Anxiety and Anxiety Disorders. En *International Encyclopedia of the Social y Behavioral Sciences* (pp. 560-567). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03760-8>
- Williams, A. S. (2010). Statistics anxiety and instructor immediacy. *Journal of Statistics Education*, 18(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10691898.2010.11889495>
- Williams, K. (2012). Fear Appeal Theory. *Research in Business and Economics Journal*, 5, 63-82. https://www.researchgate.net/publication/265807800_Fear_Appeal_Theory
- Wong-González, E. (2010). ¿Después de un análisis de variancia... qué? Ejemplos en ciencia de alimentos. *Agronomía Mesoamericana*, 21(2), 349–356. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-13212010000200016
- Xie, F., y Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Yáñez, G., Pérez, V. y Yáñez, G. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 89-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073006>

- Youngs, C., S. y Youngs, G., A. (2001). Predictors of Mainstream Teachers' Attitudes toward ESL Students. *TESOL Quarterly*, 35(1), 97. <https://doi.org/10.2307/3587861>
- Zapata, G. J., y Canet, M. T. (2008). Propuesta metodológica para la construcción de escalas de medición a partir de una aplicación empírica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v8i2.9342>
- Zechner, K., Higgins, D., Xi, X., y Williamson, D. (2009). Automatic scoring of non-native spontaneous speech in tests of spoken English. *Speech Communication*, 51(10), 883–895. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2009.04.009>
- Zhang, W. y Liu, M. (2013). Evaluating the impact of oral test anxiety and speaking strategy use on oral English performance. *Journal of Asia TEFL*, 10(2), 115-148.
- Zhang, Q. y Witt, L. (2016). 7. Instructor Immediacy. En P. Witt, *Communication and Learning* (pp. 157 - 1829). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501502446-008>
- Zhao, J., Zhang, L., y Yao, X. (2023). Developing and Validating a Scale for University Teacher's Caring Behavior in Online Teaching. *Educ. Sci.* 13, 300. <https://doi.org/10.3390/educsci13030300>
- Zheng, J. (2021). A Functional Review of Research on Clarity, Immediacy, and Credibility of Teachers and Their Impacts on Motivation and Engagement of Students. *Frontiers in psychology*, 12, 712419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>

- Zheng, Y. y Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? from the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-19.
<http://dx.doi.org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/10.1186/s40468-018-0065-4>
- Zubair, M., Hasrat, M. A., Awan, S. M., Bano, I., y Rehman, S. (2024). Investigating the impact of teachers' actions on the academic performance of secondary school students. *Journal of Excellence in Social Sciences*, 3(1), 139–147.

ANEXOS

Anexo 1. Formulario de consentimiento informado para investigaciones en las que participan seres humanos



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Doctorado en Educación,
Universidad de Costa Rica

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Este es un consentimiento informado para estudiantes mayores de edad

Título del proyecto: “La relación entre las actitudes docentes, la ansiedad y el rendimiento en exámenes orales de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera”.

Nombre de el/la investigador/a principal: María Lisbeth Mora Elizondo

Nombre del/o la persona participante (este dato solo se solicita para llevar un control interno de quienes han realizado el consentimiento informado): _____

Correo electrónico (si lo desea puede incluir su correo para enviar los resultados de la investigación): _____

A. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO

a) Este estudio de tesis doctoral involucra un estudio de investigación educativa; **b)** La señora María Lisbeth Mora Elizondo, cédula 602880179, está a cargo de esta investigación doctoral. **c)** La investigadora Mora Elizondo labora para la Universidad de Costa Rica. El Dr. Luis Rojas Torres es el director de la investigación doctoral e igualmente, labora en la Universidad de Costa Rica como docente e investigador.

B. PROPÓSITO DEL PROYECTO

El objetivo del proyecto es analizar la relación entre los comportamientos de las personas docentes, la ansiedad ante los exámenes orales y el rendimiento en las evaluaciones orales de inglés como lengua extranjera. El número aproximado de las personas participantes es de 180 personas, las cuales serán estudiantes de primer ingreso de carreras en el área de inglés en la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico y Sede Rodrigo Facio, menores o mayores de edad, quienes se encuentran matriculados en cursos de expresión oral y que realicen evaluaciones orales de inglés en sus cursos.

C. ¿QUÉ SE HARÁ?

- a) Para participar en el estudio, usted debe estar matriculado en un curso de expresión oral en el área de inglés en el cual se realicen exámenes orales de inglés evaluados por un tribunal o al menos una persona evaluadora.
- b) Si acepta formar parte de la población de estudio, usted completará los instrumentos una vez finalizada la aplicación del examen oral de inglés como lengua extranjera. Usted durará aproximadamente 25 minutos y realizará este procedimiento solamente una vez en el segundo examen oral de inglés de los cursos respectivos. El lugar de aplicación de los instrumentos será en la Sede del Pacífico y la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, en el aula donde se imparten los cursos o donde se indique.
- c) El procedimiento por seguir será el siguiente: usted recibirá una explicación detallada acerca del estudio y sus dudas serán evacuadas días previos a la aplicación de los instrumentos de acuerdo con la fecha de aplicación del examen oral de inglés. Dicho examen será durante el primer semestre del 2024. Además, el consentimiento informado será entregado en forma impresa a las personas estudiantes menores de edad para que sea llevado a los padres de familia o representantes legales, así como el asentimiento y consentimiento informados para mayores de edad. Además, usted recibirá este documento para su lectura y firma correspondiente. Los documentos serán recogidos con la firma respectiva el día del examen. Después de realizado el examen oral de inglés, las escalas serán aplicadas.
- d) Los instrumentos que usted completará para tomar sus datos serán escalas de tipo Likert, sin grabar audio ni video. Los registros escritos serán analizados estadísticamente, conservados durante la investigación y eliminados posteriormente.

D. RIESGOS

1. El riesgo que usted corre es que se agote pues debe completar varios instrumentos, también usted se podría incomodar al consultarle acerca de los comportamientos de la persona evaluadora en el examen oral de inglés, que generalmente es su profesor/a y esto podría causar que considere que el profesor/a pueda ver las respuestas en el instrumento. Sin embargo, la investigación es estrictamente confidencial. El manejo de la información será solo de uso exclusivo de la investigadora y de cada estudiante para lo que le compete. Las personas docentes participantes en el estudio no conocerán de ninguna manera sus resultados, únicamente conocerán los resultados finales. Los datos obtenidos serán sistematizados en su conjunto por medio de análisis estadísticos con sumo cuidado y protección de la información y la privacidad.
2. La medida para asegurar una respuesta adecuada a eventuales molestias es que usted conozca que puede concluir la aplicación de los instrumentos cuando considere necesario o decidir no participar en la investigación.

E. BENEFICIOS

1. Usted obtendrá, al finalizar la investigación, el beneficio principal de contar con una idea más precisa del manejo de la ansiedad en los exámenes orales, de manera que será un insumo para la carrera de inglés de la Sede Rodrigo Facio y la Sede del Pacífico. Es decir, estos insumos relevantes y actualizados facilitarán su conocimiento acerca de la ansiedad ante los exámenes orales de inglés, estrategias de manejo de esta emoción, así como los principales factores que la causan dentro los contextos de evaluaciones sumativas.
2. Estos insumos también aportarán conocimiento acerca de la ansiedad en general, estrategias de

manejo de esta emoción, así como los principales factores que la causan dentro los contextos de evaluaciones sumativas, por consiguiente, pueden aportar conocimiento en otras disciplinas no solo en el aprendizaje de un idioma, lo que resulta un beneficio para otras personas y la sociedad en general.

3. La estrategia para la devolución de los resultados de la investigación, una vez el estudio finalice y se cuente con los resultados totales, será enviarle a usted la información, de manera individual, por medio de los correos correspondientes.

F. VOLUNTARIEDAD

Su participación en esta investigación es de forma voluntaria. Usted se puede negar a participar o retirarse en cualquier momento, esto sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, además no será castigado/a de ninguna forma por retirarse o dejar de participar.

G. CONFIDENCIALIDAD

a) Habrá un estricto manejo de la confidencialidad de la información. No se solicitará su nombre, solo su número de carné. El manejo de la información será de uso exclusivo de la investigadora y de cada estudiante para lo que le competa, la persona docente no conocerá sus resultados, únicamente conocerá los resultados finales. La información obtenida será sistematizada en su conjunto por medio de análisis estadísticos. Este análisis se realizará con cuidado y protegiendo la información y la privacidad. Una vez terminada la investigación, la información obtenida será destruida; **b)** Habrá un manejo confidencial de la información que suministre cuando se publiquen los resultados. Estos datos serán presentados en forma global y no específicamente de cada uno de los participantes; **c)** Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato; **d)** La única persona que tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación será la responsable de la investigación la señora María Lisbeth Mora Elizondo; **e)** El medio para que usted pueda acceder a la información, que surja de los resultados totales, será por correo electrónico, medio por el cual se enviará la información oportunamente.

I. INFORMACIÓN

Estimada persona estudiante antes de dar su autorización debe hablar con la responsable de la investigación de tesis doctoral, María Lisbeth Mora Elizondo sobre este estudio, en este espacio de conversación se debe contestar de forma satisfactoria todas sus preguntas acerca de la investigación y sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a María Lisbeth Mora Elizondo, al teléfono 89249385 en el horario lunes a viernes de 5 pm a 6 pm. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m. El nombre del profesor que dirige este proyecto de tesis doctoral es el Dr. Luis Rojas Torres y la unidad de adscripción del trabajo final de graduación es el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.

- I.** Usted no perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y acceso a participar como sujeto de investigación de este estudio.

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula de la persona participante

Lugar, fecha y hora

Versión 2 – Junio 2021

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 216 del Comité Ético Científico, realizada el 02 de junio del 2021.

Nota: Adaptado del formulario de consentimiento informado (versión 2 - junio 2021) brindado por el Comité Ético Científico, Universidad de Costa Rica.

Anexo 2. Consentimiento informado para padres o encargados de persona menor de edad



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
 Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Doctorado en Educación,
 Universidad de Costa Rica

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Este es un consentimiento informado para padres de familia o representantes legales del estudiantado participante en este estudio de investigación.

Título del proyecto: “La relación entre las actitudes docentes, la ansiedad y el rendimiento en exámenes orales de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera”.

Nombre de el/la investigador/a principal: María Lisbeth Mora Elizondo

Nombre del/o la persona padre/madre o representante legal (este dato solo se solicita para llevar un control interno de quienes han realizado el consentimiento informado):

Correo electrónico (si lo desea puede incluir su correo para enviar los resultados de la investigación): _____

A. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO

a) Este estudio de tesis doctoral involucra un estudio de investigación educativa; **b)** La señora María Lisbeth Mora Elizondo, cédula 602880179, está a cargo de esta investigación doctoral. **c)** La investigadora Mora Elizondo labora para la Universidad de Costa Rica. El Dr. Luis Rojas Torres es el director de la investigación doctoral e igualmente, labora en la Universidad de Costa Rica como docente e investigador.

B. PROPÓSITO DEL PROYECTO

El objetivo del proyecto es analizar la relación entre los comportamientos de las personas docentes, la ansiedad ante los exámenes orales y el rendimiento en las evaluaciones orales de inglés como lengua extranjera. El número aproximado de las personas participantes es de 180 personas, las cuales serán estudiantes de primer ingreso de carreras en el área de inglés en la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico y Sede Rodrigo Facio, menores o mayores de edad, quienes se encuentran matriculados en cursos de expresión oral y que realicen evaluaciones orales de inglés en sus cursos.

C. ¿QUÉ SE HARÁ?

- a) Para participar en el estudio, su hijo, hija o persona a su cargo debe estar matriculado en un curso de expresión oral en el área de inglés en el cual se realicen exámenes orales de inglés evaluados por un tribunal o al menos una persona evaluadora.
- b) Si su hijo, hija o persona a su cargo acepta formar parte de la población de estudio, completará los instrumentos una vez finalizada la aplicación del examen oral de inglés como lengua extranjera. Su hijo, hija o persona a su cargo tardará aproximadamente 25 minutos y este procedimiento será solamente realizado una vez en el segundo examen oral de inglés de los cursos respectivos. El lugar de aplicación de los instrumentos será en la Sede del Pacífico y la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, en el aula donde se imparten los cursos o donde se indique.
- c) El procedimiento por seguir será el siguiente: su hijo, hija o persona a su cargo recibirá una explicación detallada acerca del estudio y sus dudas serán evacuadas días previos a la aplicación de los instrumentos de acuerdo con la fecha de aplicación del examen oral de inglés. Dicho examen será durante el primer semestre del 2024. Asimismo, el consentimiento informado será entregado de forma impresa para que sea llevado a usted como padre/madre de familia o representante legal de menor de edad. Además, se entregará el asentimiento y consentimiento informados para mayores de edad. Los documentos serán recogidos con la firma respectiva el día del examen. Después de realizado el examen oral de inglés, las escalas serán aplicadas.
- d) Los instrumentos que se van a usar para tomar los datos de su hijo, hija o persona a su cargo, serán escalas de tipo Likert, sin grabar audio ni video. Los registros escritos serán analizados estadísticamente, conservados durante la investigación y eliminados posteriormente.

D. RIESGOS

1. El riesgo puede ser que su hijo, hija o persona a su cargo se agote pues debe completar varios instrumentos, también se puede incomodar al consultarle acerca de los comportamientos de la persona evaluadora en el examen oral de inglés, que generalmente es su profesor/a y esto podría causar que su hijo, hija o persona a su cargo piense que el profesorado podrá ver lo que respondió en el instrumento. Sin embargo, a su hijo, hija o persona a su cargo se le explicará que esta investigación es estrictamente confidencial. El manejo de la información será solo de uso exclusivo de la investigadora y de cada estudiante para lo que le compete. Las personas docentes participantes en el estudio no conocerán de ninguna manera los resultados de los estudiantes, únicamente conocerán los resultados finales. Los datos obtenidos serán sistematizados en su conjunto por medio de análisis estadísticos con sumo cuidado y protección de la información y la privacidad.
2. La medida para asegurar una respuesta adecuada a eventuales molestias es explicar a su hijo, hija o persona a su cargo que, ante cualquier incomodidad, puede terminar cuando considere necesario la aplicación de los instrumentos o decidir no participar en la investigación.

E. BENEFICIOS

1. Su hijo, hija o persona a su cargo obtendrá, al finalizar la investigación, el beneficio principal de contar con una idea más precisa del manejo de la ansiedad en los exámenes orales, de manera que será un insumo para la carrera de inglés de la Sede Rodrigo Facio y la Sede del Pacífico. Es decir, estos insumos relevantes y actualizados facilitarán el conocimiento acerca de la ansiedad ante los exámenes orales de inglés, estrategias de manejo de esta emoción, así como los principales factores que la causan dentro los contextos de evaluaciones sumativas.

2. Estos insumos también aportarán conocimiento acerca de la ansiedad en general, estrategias de manejo de esta emoción, así como los principales factores que la causan dentro los contextos de evaluaciones sumativas. Por consiguiente, estos resultados pueden aportar conocimiento en otras disciplinas no solo en el aprendizaje de un idioma, lo que resulta un beneficio para otras personas y la sociedad en general.
3. La estrategia para la devolución de los resultados de la investigación, una vez el estudio finalice y se cuente con los resultados totales, será enviar a su hijo, hija o persona a su cargo la información, de manera individual, por medio de los correos correspondientes.

F. VOLUNTARIEDAD

La participación de su hijo, hija o persona a su cargo en esta investigación es de forma voluntaria. Su hijo, hija o persona a su cargo se puede negar a participar o retirarse en cualquier momento, esto sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, además no será castigado/a de ninguna forma por retirarse o dejar de participar.

G. CONFIDENCIALIDAD

a) Habrá un estricto manejo de la confidencialidad de la información. El nombre de su hijo, hija o persona a su cargo no se solicitará, solo su número de carné. El manejo de la información será de uso exclusivo de la investigadora y de cada estudiante para lo que le competa, la persona docente no conocerá los resultados de su hijo, hija o persona a su cargo, únicamente conocerá los resultados finales. La información obtenida será sistematizada en su conjunto por medio de análisis estadísticos. Este análisis se realizará con cuidado y protegiendo la información y la privacidad de su hijo, hija o persona a su cargo. Una vez terminada la investigación, la información obtenida será destruida; **b)** Además, habrá un manejo confidencial de la información de su hijo, hija o persona a su cargo cuando se publiquen los resultados. Estos datos serán presentados en forma global y no específicamente de cada uno de los participantes; **c)** Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato; **d)** La única persona que tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación será la responsable de la investigación la señora María Lisbeth Mora Elizondo; **e)** El medio para que su hijo, hija o persona a su cargo pueda acceder a la información, que surja de los resultados totales, será por correo electrónico, medio por el cual se enviará la información oportunamente.

I. INFORMACIÓN

Estimado padre o madre de familia o representante legal antes de dar su autorización debe hablar con la responsable de la investigación de tesis doctoral, María Lisbeth Mora Elizondo sobre este estudio, en este espacio de conversación se debe contestar de forma satisfactoria todas sus preguntas acerca de la investigación y sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a María Lisbeth Mora Elizondo, al teléfono 89249385 en el horario lunes a viernes de 5 pm a 6 pm. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m. El nombre del profesor que dirige este proyecto de tesis doctoral es el Dr. Luis Rojas Torres y la unidad de adscripción del trabajo final de graduación es el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.

I. Usted no perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de la participación de mi hijo, hija o persona a mi cargo y accedo a que participe como sujeto de investigación de este estudio.

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula de padre/madre o representante (menores)

Lugar, fecha y hora

Nota: Adaptado del formulario de consentimiento informado (versión 2 - junio 2021) brindado por el Comité Ético Científico, Universidad de Costa Rica.

Anexo 3. Escala de comportamiento de la persona docente durante el examen oral de inglés como lengua extranjera (ECDEO)

Las afirmaciones de esta escala se refieren a los **comportamientos de las personas docentes** durante la aplicación del examen oral de inglés como lengua extranjera. **De acuerdo con su experiencia en el examen oral** recién aplicado, **rodee con un círculo** una **única** opción según el grado de acuerdo. **El 1 indica totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni acuerdo ni en desacuerdo, el 4 de acuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.**

1	Al menos una de las personas evaluadoras se mostró arrogante.	1	2	3	4	5
2	Existió falta de claridad en las instrucciones recibidas.	1	2	3	4	5
3	Al menos una persona evaluadora hizo comentarios incómodos sobre mis respuestas.	1	2	3	4	5
4	Al menos una persona evaluadora mostró comportamientos autoritarios.	1	2	3	4	5
5	Al menos una persona evaluadora respondió muy superficialmente a las consultas.	1	2	3	4	5
6	Al menos una persona evaluadora mostró expresiones que me hicieron sentir desconfiado/a	1	2	3	4	5
7	Las personas evaluadoras no hicieron comentarios favorables sobre mis respuestas correctas.	1	2	3	4	5
8	Al menos una persona evaluadora brindó una guía inapropiada.	1	2	3	4	5
9	Las palabras de motivación de las personas evaluadoras fueron escasas.	1	2	3	4	5
10	Al menos una persona evaluadora pasó solo inclinado sobre el mobiliario escribiendo mis errores.	1	2	3	4	5
11	Las preguntas recibidas fueron confusas.	1	2	3	4	5
12	El interés por parte de las personas evaluadoras sobre mis preguntas y comentarios fue escaso.	1	2	3	4	5
13	El trato de las personas evaluadoras fue poco amistoso.	1	2	3	4	5
14	Las instrucciones fueron difíciles de comprender.	1	2	3	4	5
15	En los momentos de dificultad, las instrucciones adicionales fueron escasas.	1	2	3	4	5

16	Al menos una persona evaluadora evitó llamarme por mi nombre.	1	2	3	4	5
17	La dinámica de evaluación fue desordenada.	1	2	3	4	5
18	Al menos una persona evaluadora expresó gestos de desaprobación durante mi participación.	1	2	3	4	5
19	Al menos una persona evaluadora mostró poca simpatía.	1	2	3	4	5
20	Los gestos o señales de motivación fueron escasos.	1	2	3	4	5
21	Tuve problemas para escuchar lo que decía al menos una de las personas evaluadoras.	1	2	3	4	5
22	Al menos una persona evaluadora presentó una actitud indiferente.	1	2	3	4	5
23	Al menos una persona evaluadora se mostró descortés respondiendo las consultas.	1	2	3	4	5
24	Al menos una persona evaluadora evita responder las consultas.	1	2	3	4	5
25	Las personas evaluadoras evitaron proveer ejemplos que ayudaran a comprender mejor.	1	2	3	4	5
26	Al menos una de las personas evaluadoras presta poca atención a la presentación de mi examen.	1	2	3	4	5

Anexo 4. Adaptación de la escala de la ansiedad del idioma extranjero (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001)

Las siguientes afirmaciones se refieren a **diversas situaciones que se pueden presentar en la aplicación de una prueba oral de inglés** como lengua extranjera. De acuerdo con su experiencia en el examen oral que recién aplicó, seleccione una **única** respuesta, rodee con un círculo la opción escogida. **El 1 indica totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni acuerdo ni en desacuerdo, el 4 de acuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.**

1	Estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo inglés.	1	2	3	4	5
2	Me preocupa cometer errores.	1	2	3	4	5
3	Tiemblo cuando me van a hacer una pregunta.	1	2	3	4	5
4	Me asusta no entender lo que la persona evaluadora está diciendo en el idioma extranjero.	1	2	3	4	5
5	Pienso en cosas que no tienen nada que ver con el examen.	1	2	3	4	5
6	Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	1	2	3	4	5
7	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes.	1	2	3	4	5
8	Me pongo muy nervioso (a) cuando tengo que hablar y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
9	Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender el examen.	1	2	3	4	5
10	Me pongo tan nervioso(a) que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
11	Me irrita no entender lo que la persona evaluadora está diciendo.	1	2	3	4	5
12	Aunque vaya preparado (a), me siento nervioso(a).	1	2	3	4	5
13	Me siento seguro(a) a la hora de hablar.	1	2	3	4	5
14	Me da miedo que la persona evaluadora corrija cada fallo que cometo	1	2	3	4	5
15	Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me va a pedir que intervenga.	1	2	3	4	5

16	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	1	2	3	4	5
17	Me da mucho miedo hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros.	1	2	3	4	5
18	Me pongo nervioso(a) mientras hablo.	1	2	3	4	5
19	Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada una de las palabras que la personas me dicen.	1	2	3	4	5
20	Temo que mi compañero(a) o persona docente se burlen de mí cuando hablo en otro idioma.	1	2	3	4	5
21	Me pongo nervioso(a) cuando la persona evaluadora pregunta cosas que no sé.	1	2	3	4	5

Anexo 5. Adaptación del inventario alemán de la ansiedad ante los exámenes (GTAI-CR) (Rojas, Rojas y Furlán, 2023)

En esta escala se describen **algunos sentimientos y pensamientos que se pueden experimentar durante el examen oral de inglés**. Seleccione una **opción única** rodeando con un círculo cuántas veces experimentaste estos pensamientos o sentimientos durante el examen oral de inglés como lengua extranjera. Los números representan las siguientes respuestas:

1	2	3
Ninguna vez	Pocas veces	Muchas veces

1	Pensé en la importancia que el examen tenía para mí.	1	2	3
2	Tuve una sensación rara en mi estómago.	1	2	3
3	Me preocupó saber si podía afrontar el examen.	1	2	3
4	Sentí mi cuerpo tenso.	1	2	3
5	Pensé en las consecuencias de fracasar en el examen.	1	2	3
6	Me sentí incómodo/a.	1	2	3
7	Me pregunté si mi rendimiento sería lo suficientemente bueno.	1	2	3
8	Pensé en lo mucho que me importaba obtener un buen resultado.	1	2	3
9	Sentí que mi corazón latía fuertemente.	1	2	3
10	Me preocupó el resultado de mi examen.	1	2	3
11	Me sentí intranquilo/a.	1	2	3
12	Me preocupó cómo se vería mi calificación.	1	2	3
13	Temblé de nerviosismo.	1	2	3
14	Me preocupó que algo saliera mal.	1	2	3
15	Tuve una sensación de angustia.	1	2	3
16	Pensé en lo que pasaría si me iba mal.	1	2	3
17	Me sentí nervioso/a.	1	2	3

Referencias

- Pérez-Paredes, P., y Martínez-Sánchez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 337-252.
- Piemontesi, S., Heredia, D., y Furlan, L. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisado del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAIAR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186.
- Rojas, L. (2021). *Mecanismos subyacentes a la asociación de la relación de la ansiedad ante los exámenes con el rendimiento en pruebas* [Tesis de doctorado, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kerwa <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/83636?localeattribute=en>

Anexo 6. Instrumento para el juzgamiento de ítems escala Comportamientos interpersonales de la persona docente durante los exámenes orales de inglés como lengua extranjera (ECD)

A partir de la investigación de tesis doctoral denominada: La relación entre las actitudes docentes, la ansiedad y el rendimiento en exámenes orales de estudiantes universitarios de inglés, se está construyendo una escala de valoración de comportamientos de la persona docente en la aplicación de exámenes orales de inglés como lengua extranjera. La teoría que fundamenta este instrumento se basa en los comportamientos interpersonales de intermediación, claridad y confirmación. Por medio de esta escala y basados en la teoría, se identificarán aquellos comportamientos contrarios a los comportamientos interpersonales más idóneos, con el objetivo de determinar si estas actitudes desfavorables están presentes en evaluaciones de exámenes orales de inglés como lengua extranjera y si son factores determinantes de la ansiedad del estudiantado en los exámenes.

Tomando en cuenta su experiencia en el área, se solicita valorar los ítems que se presentan, a continuación.

Propiedades del instrumento

Es una escala autoadministrada, con un tiempo de duración de entre 15 a 20 minutos, la población a quien se le aplicará será a estudiantes universitarios de primer ingreso en el área de inglés.

El objetivo principal es determinar comportamientos desfavorables de la persona docente que se manifiestan en la aplicación de exámenes orales de inglés como lengua extranjera.

Constructo

La comunicación interpersonal se refiere a un tipo de comunicación donde se propician vínculos personales, en esta, las acciones de las personas afectan y resultan de las acciones de otras personas (Solomon y Theiss, 2013). Este tipo de comunicación involucra interacciones cara a cara, lo que permite la comunicación verbal y no verbal.

Las tres categorías del comportamiento interpersonal que se consideran que pueden estar más relacionadas con comportamientos interpersonales que se manifiestan en la aplicación de exámenes orales son las siguientes: intermediación, claridad y confirmación, además, estas se diferencian mucho más entre sí.

Instrucción de la escala para la persona estudiante

A continuación, se presentan varios enunciados sobre comportamientos de las personas docentes durante la aplicación del examen oral. De acuerdo con su experiencia en el examen oral aplicado, marque con una equis (x) el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Si los comportamientos de las personas docentes fueron totalmente opuestos a la afirmación dada, marca totalmente en desacuerdo.

TD: totalmente en desacuerdo, D: en desacuerdo, A: de acuerdo, TA: totalmente de acuerdo.

Importante:

Como el examen oral se realiza con un tribunal compuesto por dos o tres personas, el comportamiento observado se podría identificar incluso si solo lo realizó una sola persona evaluadora.

Observaciones

Criterios de evaluación de ítems

Evalúe los ítems de la escala, utilizando los criterios adjuntos y una puntuación del 1 al 3, donde 1 es malo, 2 regular y 3 bueno.

- Pertinencia: ¿el ítem es apropiado o congruente con la categoría o dimensión que se está evaluando?
- Claridad: ¿el ítem se puede interpretar sencilla y claramente?
- Redacción: ¿el ítem presenta una buena redacción?

Además, puede utilizar el espacio de observaciones en caso de que necesite cambiar o agregar más información acerca de los ítems.

Subescalas

La inmediación se entiende como aquellos comportamientos verbales y no verbales que propician la cercanía entre las personas, por medio de la inmediatez se pueden mejorar las relaciones entre el profesorado y estudiantado, ya que se facilita la afiliación, simpatía y conexión; factores que benefician el aprendizaje, la motivación y la satisfacción de la persona estudiante (Zhang y Witt, 2016). Es decir, es una disposición que facilita la interacción con los demás y una apertura entre las personas sin que existan barreras o límites que impidan la comunicación.

	P	C	R	Observaciones
Inmediación				
1. Durante el examen hubo actitudes arrogantes.				
2. Durante el examen oral hubo comportamientos autoritarios.				
3. Una persona evaluadora evitó mirarme.				
4. Una persona evaluadora presentó posturas tensas.				
5. El ambiente de evaluación fue poco amistoso.				
6. Una persona evaluadora evitó llamarme por mi nombre.				
7. Una persona evaluadora mostró poca simpatía.				
8. Una persona evaluadora presentó un tono de voz inapropiado.				

La claridad en la instrucción se refiere a aquellas percepciones de la persona estudiante relacionadas con los comportamientos de las personas docentes que se asocian con la comunicación fluida y que ayudan al estudiantado a seleccionar, comprender y recordar la información (Zhang y Witt, 2016). Además, se refiere a la explicación clara por parte del profesorado hacia la persona estudiante tomando en cuenta el aprendizaje, lo que se debe hacer y cómo se debe hacer (Maulana et al., 2016).

	P	C	R	Observaciones
Claridad				
9. Existió falta de claridad en las instrucciones recibidas.				
10. Las consultas fueron respondidas escuetamente.				
11. Las personas evaluadoras brindaron una guía inapropiada				
12.Las preguntas recibidas fueron confusas.				
13.Las instrucciones fueron difíciles de comprender.				
14. La dinámica de evaluación fue desordenada o confusa.				

La confirmación se refiere al interés por parte de la persona docente de hacer sentir al estudiantado respaldado, reconocido, valioso y significativo (Ellis, 2000). Son mensajes que pueden ayudar a validar y aceptar al otro incentivando su crecimiento, son interacciones que incrementan relaciones saludables (Dailey, 2023). Es decir, cuando la persona docente muestra confirmación, está reconociendo al estudiantado como personas valiosas que merecen respeto, atención, apoyo, afirmación o ratificación.

	P	C	R	Observaciones
Confirmación				
15. Durante el examen recibí comentarios despectivos.				
16. Las personas evaluadoras me hicieron sentir inseguro/a.				
17. Las palabras de ánimo o motivación fueron escasas o nulas durante la prueba.				
18. Mis preguntas y comentarios fueron irrelevantes para las personas evaluadoras.				
19. En los momentos de dificultad, las instrucciones adicionales fueron escasas o nulas.				
20. Durante el examen recibí comentarios desfavorables sobre mi desempeño.				
21. Los gestos o señales de ánimo (con lenguaje corporal) fueron escasos o nulos durante la prueba.				

Observaciones generales (Favor indicar si considera que hace falta considerar algún otro elemento de los comportamientos docentes)

Referencias

- Dailey, R. M. (2023). Confirmation in personal relationships. *Current Opinion in Psychology*, 52, 101593. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2023.10159>
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Hum. Commun. Res.*, 26, 264–291. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2000.%20tb00758.x>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., y Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- Solomon, D., y Theiss, J. (2013). *Interpersonal Communication Putting Theory into Practice*. Taylor and Francis Group.
- Zhang, Q. y Witt, L. (2016). 7. Instructor Immediacy. En P. Witt, *Communication and Learning* (pp. 157 - 1829). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501502446-008>

Anexo 7. Rúbrica que evaluó el examen oral de inglés

University of Costa Rica	
Content 25 % Grammar 25 % Pronunciation 20 % Vocabulary 20 % Fluency 10 %	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Each aspect in the evaluation has its own percentage; however, poor performance in any of the aspects will affect the others (e.g. poor pronunciation affects comprehensibility of content, poor content shows limited use of structures, and so on). </div>	
Score	Content (25%) The student can
Excellent (100-90) 25-22,5 pts	<ul style="list-style-type: none"> • fully explain relevant points for a given situation that requires a direct exchange of information. • give short descriptions of habits, personal experiences, events, and surrounding circumstances as coherent linear sequences of points related to the studied topics. • ask complete and varied questions that elicit relevant information about those topics. • briefly explain his/her opinion about a topic studied in the course.
Good (89-80) 22,25-20 pts	<ul style="list-style-type: none"> • appropriately explain most relevant points for a given situation that requires a direct exchange of information. • give short descriptions for most topics addressed. Most descriptions are presented as coherent linear sequences of points. • ask some simple questions that elicit information about those topics. • briefly explain his/her opinion about a topic studied in the course.
Acceptable (79-70) 19,75-17,50 pts	<ul style="list-style-type: none"> • explain at a basic level some relevant points for a given situation that requires a direct exchange of information. • give short descriptions for some topics addressed. Some descriptions are presented as coherent linear sequences of points. • ask a few simple questions that elicit information about those topics. • sometimes briefly explain his/her opinion about a topic studied in the course.
Weak (69-55) 17,25-13,75pts	<ul style="list-style-type: none"> • explain, in a limited way, in simple terms, few relevant points for a given situation that requires a direct exchange of information. • give limited few short descriptions of habits, personal experiences, events, and surrounding circumstances. Most points are not presented as coherent linear sequences. • have trouble asking simple questions that elicit information about those topics. • rarely explain his/her opinion about a topic studied in the course.
Very weak (54- less) 13,50 pts - less	<ul style="list-style-type: none"> • explain, in a very limited way, in simple terms, very few points that may not be relevant for a given situation. • give almost no short descriptions of habits, personal experiences, events, and surrounding circumstances. Points are not presented as coherent linear sequences. • not ask simple questions that elicit information about those topics. • not explain his/her opinion about a topic studied in the course.

Score	Grammar (25%) Exam 1: Structures in the chapters studied for test 1 Exam 2: Structures in the chapters studied for test 1 Structures in the chapters studied for test 2 The student
Excellent (100-90) 25-22,50 pts	<ul style="list-style-type: none"> can use basic sentence patterns correctly. can use simple grammatical structures correctly with a very good degree of control, but still makes few mistakes. may show a few inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms.
Good (89-80) 22,25-20 pts	<ul style="list-style-type: none"> can use basic sentence patterns correctly most of the time. can use simple grammatical structures mostly correctly with a good degree of control, but still makes some mistakes. may show some inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary.
Acceptable (79-70) 19,75-17,50 pts	<ul style="list-style-type: none"> can use basic sentence patterns correctly sometimes. can use simple grammatical structures correctly sometimes with a sufficient degree of control, but still makes several mistakes. may show several inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary.
Weak (69-55) 17,25-13,75 pts	<ul style="list-style-type: none"> uses basic sentence patterns correctly only in a few instances. rarely uses simple grammatical structures correctly with a very limited degree of control, and makes many mistakes. shows many inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary.
Very weak (54- less) 13,50 pts - less	<ul style="list-style-type: none"> cannot use basic sentence patterns correctly. cannot use simple grammatical structures correctly with very poor control, and makes a lot of mistakes. Shows a lot of inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary.
Score	Pronunciation (20%)
Excellent (100-90) 20-18pts	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciation is mostly clear enough to be understood. Conversational partners will need to ask for repetition in few occasions. A strong influence from L1 (Spanish) on stress, rhythm, and intonation may very slightly affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. The pronunciation of familiar words / studied keywords is clear. Systematic mispronunciation of phonemes does not hinder intelligibility.
Good (89-80) 17,8-16pts	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciation is generally clear enough to be understood. Conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from L1 (Spanish) on stress, rhythm, and intonation may somewhat affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. The pronunciation of familiar words / studied keywords is mostly clear. Systematic mispronunciation of phonemes may hinder intelligibility in few occasions.
Acceptable (79-70) 15,8-14pts	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciation is sometimes clear enough to be understood. Conversational partners will need to ask for repetition with some frequency. A strong influence from L1 (Spanish) on stress, rhythm, and intonation may frequently affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. The pronunciation of familiar words / studied keywords is sometimes clear. Systematic mispronunciation of phonemes sometimes hinders intelligibility.

Weak (69-55) 13,8-11pts	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciation is rarely clear enough to be understood. • conversational partners will need to ask for repetition often. • A strong influence from L1 (Spanish) on stress, rhythm, and intonation will often affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. • The pronunciation of familiar words / studied keywords is rarely clear. • Systematic mispronunciation of phonemes often hinders intelligibility.
Very weak (54- less) 10,8pts - less	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciation is not clear enough to be understood, • conversational partners will need to ask for repetition constantly. • A strong influence from L1 (Spanish) on stress, rhythm, and intonation will constantly affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. • The pronunciation of familiar words / studied keywords is not clear. • Systematic mispronunciation of phonemes constantly hinders intelligibility.
Score	Vocabulary (20%) The student
Excellent (100-90) 20-18pts	<ul style="list-style-type: none"> • can conduct routine interactions involving familiar situations and topics with an excellent range of memorized phrases and groups of words studied in class. • has a very functional repertoire of basic language. • can produce plenty of brief everyday expressions and an excellent range of adequate collocations with the studied keywords.
Good (89-80) 17,8-16pts	<ul style="list-style-type: none"> • can conduct routine interactions involving familiar situations and topics with a good range of memorized phrases and groups of words studied in class. • has a functional repertoire of basic language. • can produce sufficient brief everyday expressions and a very good range of adequate collocations with the studied keywords.
Acceptable (79-70) 15,8-14pts	<ul style="list-style-type: none"> • can conduct routine interactions involving familiar situations and topics with an acceptable range of memorized phrases and groups of words studied in class. • has a somewhat functional repertoire of basic language. • can produce some brief everyday expressions and a good range of adequate collocations with the studied keywords.
Weak (69-55) 13,8-11pts	<ul style="list-style-type: none"> • can conduct routine interactions involving familiar situations and topics with a limited range of memorized phrases and groups of words studied in class. • has a limited repertoire of basic language. • can produce a few brief everyday expressions and a limited range of collocations with the studied keywords.
Very weak (54- less) 10,8pts - less	<ul style="list-style-type: none"> • can conduct routine interactions involving familiar situations and topics with a very limited range of memorized phrases and groups of words studied in class. • has a very limited repertoire of basic language. • can produce a very limited number of brief everyday expressions and a very limited range of collocations with the studied keywords.

Score	Fluency (10%) The student/the student's
Excellent (100-90) 10-9pts	<ul style="list-style-type: none"> • can make him/herself understood in almost all short contributions, even though pauses, false starts, and reformulation are evident. • speech shows is not slow. • maintains simple exchanges with no prompting and support.
Good (89-80) 8,9-8pts	<ul style="list-style-type: none"> • can make him/herself understood in most short contributions, even though pauses, false starts, and reformulation are evident. • speech may be a little slow. • maintains simple exchanges with very little prompting and support.
Acceptable (79-70) 7,9-7pts	<ul style="list-style-type: none"> • can make him/herself understood in some short contributions, even though pauses, false starts, and reformulation are very evident. • speech may be slow. • maintains simple exchanges with little prompting and support.
Weak (69-55) 6,9-5,5pts	<ul style="list-style-type: none"> • can make him/herself understood in few short contributions; pauses, false starts and reformulation are constant. • speech is very slow. • maintains very simple exchanges with prompting and support.
Very weak (54- less) 5,4pts - less	<ul style="list-style-type: none"> • has a lot of difficulties making him/herself understood in very limited short contributions; pauses, false starts and reformulation are excessive and obscure communication. • speech is extremely slow. • can only maintain very simple exchanges with a lot of prompting and support.

Adapted from

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>

Piloted in II-2022