



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

**“Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el
speaking en estudiantes de LEI de la UAEM”**

TESIS

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

Jazmin Ascención Guerrero Amador

Directora de Tesis:

Dra. Deni Stincer Gómez

Comité Tutorial

Dr. Luis Pérez Álvarez

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos

Dr. Jonathan Alejandro Galindo Soto

Cuernavaca, Morelos noviembre 2025

Índice

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Introducción.....	7
Planteamiento del problema.....	8
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos.....	15
Pregunta de investigación.....	16
Hipótesis.....	16
Antecedentes.....	16
Marco teórico.....	27
Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje del inglés.....	27
1.1 Enseñanza del inglés como idioma universal.....	27
1.2 Enseñanza del inglés en México.....	28
1.3 El inglés y sus cuatro habilidades básicas.....	33
1.4 Los problemas de aprendizaje del inglés en especial del speaking: las cuestiones psicológicas en el speaking.....	37
1.5 Ansiedad generalizada, ansiedad social y su relación con la ansiedad hacia el idioma extranjero.....	41
1.6 Teoría de la ansiedad hacia el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz & Cope.....	45
1.7 Principios teóricos para la adquisición de segundas lenguas: Teoría de Adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen.....	48
Capítulo 2: Regulación emocional.....	54
2.1 Modelos teóricos del procesamiento emocional.....	57
2.2 Regulación emocional.....	66

2.3 Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional de Gonzalo Hervás (2011)	71
2.4 Regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual.....	74
Capítulo 3: Método.....	82
Tipo de estudio.....	82
Escenario.....	83
Participantes.....	83
Contexto	83
Criterios de inclusión y exclusión.....	87
Instrumentos.....	88
Variable independiente.....	95
Intervención psicoeducativa basado en el Modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011)	95
Técnicas de regulación emocional del enfoque cognitivo conductual	96
Variable dependiente.....	100
Regulación de la ansiedad	100
Fortalecimiento de la autoestima.....	101
Habilidad oral del inglés (speaking).....	102
Procedimiento.....	103
Programa de intervención.....	106
Análisis de datos.....	110
Consideraciones éticas.....	111
Capítulo IV: Resultados y discusión.....	114

Conclusión	171
Referencias.....	178
Anexos.....	196
Anexo 1. Escala de ansiedad en la clase de lengua extranjera (FLCAS).....	198
Anexo 2. Escala de autoestima en la clase de lengua extranjera (SEFLS).....	200
Anexo 3. Examen de ubicación (Placement Test)	201
Anexo 4. Consentimiento informado.....	206
Anexo 5. Aviso de privacidad.....	208
Anexo 6. Solicitud de revisión de proyecto ante el Comité de Ética en Investigación	210
Anexo 7. Primer dictamen del CEI.....	211
Anexo 8. Resolución del CEI.....	212
Anexo 9. Reporte parcial para el CEI.....	213
Anexo 10. Gestión de escenario en el instituto de ciencias de la educación.....	214
Anexo 11. Aprobación para el programa de actividades físicas, deportivas y/o culturales del ICE.....	216
Anexo 12. Justificación del uso de la escala de autoestima en el Aula de Lengua Extranjera.....	217
Anexo 13. Carta de colaboración de PROSAME.....	218
Anexo 14. Programa de intervención “Taller de Regulación Emocional”.....	219

Dedicatoria

A mi hijo, Carlos Alejandro

El hombre más importante de mi vida. Por revitalizarme.

A mi abuela paterna, Ascención González

Por ser un ejemplo de sabiduría, constancia y disciplina.

Agradecimientos

A mi papá, Sr. Alejandro Guerrero González por plantar la semilla del conocimiento en mi vida, por siempre creer en mí y por ser un ejemplo de disciplina, constancia y fortaleza.

A mi mamá, Sra. Martha Amador Pérez, por su amor incondicional.

A Mildred, por mantenerme en sus oraciones.

A Brenda, por no soltar mi mano, aun a la distancia.

A Alejandro, por su apoyo invaluable.

A Carlos Beltrán, por haber sido un maestro de vida y siempre creer en mí.

A mis amigas Alhelí e Itzel, por vibrar alto conmigo durante el paso por la maestría.

A la Dra. Deni Stincer Gómez, mi directora de tesis. Por su guía constante, sus revisiones meticulosas y su rigor académico que sin duda elevaron la calidad de este trabajo. Por la confianza depositada en este proyecto, por acogerme, guiarme y mostrarme el maravilloso mundo de la psicología, por inspirarme, despertando en mí el deseo de continuar explorando y formándome en el camino de la investigación.

Al Dr. Luis Pérez Álvarez, por su valioso tiempo y colaboración en este proyecto. Por haber sembrado en mí la pasión por la investigación del trabajo de grupo.

Al Dr. Ulises Delgado Sánchez, por compartir conmigo su experiencia, tiempo y conocimiento en la investigación. Por creer en este “acorazado” desde el primer día.

A la Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos, por sus aportaciones oportunas que enriquecieron este proyecto y por su disposición para acompañar este proceso.

Al Dr. Jonathan Alejandro Galindo Soto, por sus valiosas observaciones metodológicas que sin duda fortalecieron la coherencia y solidez de este trabajo.

A la Facultad de Psicología de la UAEM por abrirme sus puertas y mostrarme un horizonte lleno de posibilidades dentro de la psicología.

A la academia y estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, del Instituto de Ciencias de la Educación, por confiar en esta investigación.

A J. César Ayala, por el futuro.

Introducción

La problemática en la formación de la habilidad oral del inglés (speaking) desde un enfoque psicológico parece estar relacionada, entre otros factores, con la ansiedad y con el nivel de autoestima que el estudiante pueda tener. Es decir, a mayor ansiedad y menor autoestima la habilidad oral del inglés se ve obstaculizada y por ende los estudiantes no pueden comunicarse oralmente en esta lengua extranjera.

La ansiedad genera manifestaciones físicas como nerviosismo, sensación de inseguridad, bloqueo mental y tartamudeo, lo que dificulta la habilidad para hablar en este idioma. Además, un bajo nivel de autoestima intensifica este problema. La presente investigación tuvo como objetivo diseñar una intervención psicoeducativa, desde el modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011) y aplicando técnicas de regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual con la intención de causar un impacto positivo en los participantes mitigando los efectos de estos factores psicológicos y mejorando la habilidad del speaking.

El modelo teórico de esta investigación se apoyó en la Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas de Stephen Krashen, específicamente en su hipótesis del filtro afectivo, que sugiere que la ansiedad eleva dicho filtro, bloqueando el aprendizaje y por ende la comunicación oral efectiva. Para probar la eficacia de la intervención se acudió a un estudio tipo mixto con un diseño preexperimental, con un pretest y postest.

Una vez aplicada la intervención, los resultados señalaron diferencias significativas entre el antes y el después, mostrando la eficacia del uso de técnicas de regulación emocional desde lo cognitivo conductual. Se observó el impacto de la intervención a partir de una disminución

de la ansiedad y mejora de la autoestima inicial. Estos hallazgos fueron corroborados mediante la medición con una Escala de Ansiedad dentro del Aula de Lengua Extranjera y una Escala de Autoestima dentro del Aula de Lengua Extranjera, así como por el análisis cualitativo, en el cual los propios estudiantes expresaron sentirse más seguros y con menor temor a cometer errores al hablar el inglés. Se puede concluir que, aunque los participantes contaban con un nivel de inglés intermedio en donde mostraron las competencias lingüísticas que necesitaban para interactuar oralmente en inglés, la ansiedad y la baja autoestima limitaban su desempeño en la práctica oral, por lo tanto, resulta indispensable que los programas de enseñanza del inglés de las instituciones educativas incorporen herramientas psicoeducativas para el desarrollo de competencias de regulación emocional en los estudiantes.

Planteamiento del problema

Según Charles Leija & Torres García (2022) se estima que más de 300 millones de personas hablan inglés como su primera lengua y que más de 400 millones lo dominan como segundo idioma. Con base en esto podemos decir que el idioma inglés ha cobrado gran relevancia alrededor del mundo, convirtiéndose en una lengua franca, ya que es una lengua oficial en muchos países, la misma que es utilizada y permite la comunicación entre las personas, sin que el idioma sea considerado como una barrera entre los países, siendo un medio de comunicación intercultural.

Y siendo este idioma global, universal y hegemónico. Moncada y Chacón (2018) agregan al respecto que lo anterior sucede debido a que a lo largo de la historia moderna el inglés ha sido usado como el idioma por excelencia en las relaciones comerciales, personales, y como medio de acceso a la información mundial, particularmente en la era digital.

Es importante porque se utiliza, en primer lugar, para la comunicación entre individuos, en el área de investigación y empresarial, en turismo, en los avances tecnológicos o lenguaje de programación, así como también en el campo de literatura, por mencionar ejemplos y por esta relevancia universal y global que se le ha atribuido es que hoy en día en muchas partes del mundo, el inglés forma parte de los programas de educación de las diferentes instituciones educativas.

La necesidad de que los alumnos dominen este idioma está relacionada con el mundo globalizado en el que vivimos, en dónde por ejemplo poco más de 45% de las publicaciones académicas se realizan en inglés, el alemán es el segundo idioma más relevante con 11% del total, le siguen el chino mandarín (6.5%), español (5.6%), el francés (4.9%) y el japonés (3.4%) (IMCO, 2015). Así mismo, IMCO (Instituto Mexicano para la Competitividad) (2015) indica que 21.8% de los libros publicados en el mundo están redactados en inglés, mientras que 10.9% en chino mandarín, 9.8% en alemán y 8.8% en español.

A su vez, Niño-Puello (2013) afirma que más de tres cuartas partes de la información electrónica se encuentra en dicho lenguaje, incluso puede considerarse que el inglés es el idioma de los negocios y la ciencia.

En materia comercial, por ejemplo, de los cinco socios comerciales más grandes de México, cuatro no hablan español como lengua nativa y dos de ellos, Canadá y Estados Unidos, que representan cerca de 83% de las exportaciones, hablan inglés (IMCO, 2015). En consecuencia, la necesidad de que los alumnos mexicanos dominen las cuatro habilidades del idioma (escribirlo, escucharlo, hablarlo y leerlo) es prioridad en las instituciones educativas dónde se enseña inglés. Esto con el fin de que cuando el alumno egrese del nivel medio superior o nivel superior, tenga las herramientas necesarias para ingresar al área

laboral, donde en la actualidad el dominio del inglés es un requisito para tener un mejor puesto y por ende un salario más alto.

Existen diferentes instituciones en el mundo que miden el nivel de inglés de los habitantes. *Education First* (EF) es una institución mundial que mide el rango de nivel de inglés entre países, a través del *Index English Proficiency*. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística en estudiantes, midiendo desde A1 (nivel básico) hasta C2 (nivel avanzado) para aquellos que dominan el inglés de manera excepcional (Cambridge, 2023). Y en México, particularmente tenemos La Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI) que es un documento oficial que acredita el nivel de conocimientos y aptitudes comunicativas en el idioma inglés de una persona (ILCE, 2023).

Así como en otros países hispanohablantes, en México el inglés se enseña en las escuelas desde nivel básico hasta nivel superior. Según la organización *Education First* (2022) México mantiene un nivel muy bajo de dominio del idioma inglés, con una calificación de 447 puntos de mil posibles, de acuerdo con el Índice Global de Dominio del Inglés 2022. Por otro lado, la Encuesta del Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC) sobre Capital Humano en México, afirma que tan sólo una tercera parte de la población urbana entre 14 y 55 años de edad sabe algo de inglés, sin embargo, de quienes declaran saber inglés solamente 4 de cada 100 consideran que pueden leerlo y entenderlo muy bien, y 2 de cada 100 que pueden hablarlo y escribirlo muy bien (IMCO, 2015).

En México, aproximadamente el 97% de los alumnos de las escuelas públicas no alcanza el nivel de comprensión básica (del idioma inglés) que se prevé desde la Secretaría de Educación Pública, y de acuerdo con estudios realizados por la misma Secretaría desde hace

algunos años, rebasamos el 79% de alumnos que, podemos decir, tiene un desconocimiento total de la lengua inglesa (Mateos & Hernández, 2019). Esto confirma el último resultado que arrojó la prueba de *Education First* en 2022, donde dice que México ocupa el nivel 88 de 112 países evaluados (EF, 2022).

Aunado a esto Moroni Pineda (2020), director de Mexicanos Primero en Puebla, afirma que en la actualidad México cuenta con 80 mil maestros que imparten inglés, cuando se requieren 400 mil, es decir, que el país tiene una cobertura de 20% en esta demanda. Por otro lado, Becerril (2015) en la revista Forbes, dice que el 63% de los mexicanos perdió oportunidades laborales debido a un deficiente manejo del inglés.

Relacionado a eso, es importante mencionar que en México el idioma inglés no es considerado una segunda lengua, sino una lengua extranjera, es decir, aunque en las instituciones educativas ya sea públicas o privadas se enseñe, ésta no llega a tener la misma carga curricular como lo es matemáticas o español, por ejemplo. En muchas escuelas, el inglés como idioma extranjero es opcional, por lo que no se le ha dado el valor como para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En el tema particular del inglés, el currículo de las escuelas públicas es sumamente importante ya que 86.5% de los estudiantes asiste a escuelas públicas, la mayoría administrada por los estados (71.5% del total) (IMCO, 2015).

Según Rueda (2022) en el periódico El Sol de México las ciudades mejor calificadas en México en este rubro son la Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara, Querétaro y Hermosillo, aunque su dominio es “moderado”, y un nivel “muy bajo” Ciudad Juárez, Tijuana, Mérida, Toluca y Puebla.

El estado de Morelos, a partir de 1992 fue uno de los estados que comenzaron a desarrollar programas de inglés en escuelas primarias bajo su propia iniciativa. Sin embargo, los resultados están muy lejos de ser los esperados (Hernández & Cruz, 2021). Estos programas se implantaron en primarias públicas se denominó Programa Piloto de inglés, e inició dando servicio a 4 mil 915 alumnos de 64 escuelas primarias con 22 docentes (Huerta, 2017).

Así mismo desde el 2009, se comenzó con un programa piloto para la articulación del inglés en las escuelas de educación básica; es decir, la enseñanza del inglés se incluía como parte de la formación en algunas escuelas primarias y preescolares en estados como Morelos, Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila y Sonora (Medrano & Ramos, 2019).

Es importante resaltar que de los cinco estados pioneros del programa piloto de enseñanza del inglés en escuelas primarias y preescolares, cuatro de ellos son estados fronterizos y solamente uno es del centro del país; Morelos. Por ser los otros cuatro estados fronterizos, son los que en teoría tienen más contacto con el país fronterizo, Estados Unidos, y por ende se infiere que las personas que habitan en estos estados tienen más oportunidades de estar en contacto directo con el idioma y así mismo tener una práctica constante, comparado con las personas que habitan en el centro de país, en este caso del estado de Morelos.

Hasta el día de hoy, han transcurrido ya 14 años de esta práctica de enseñanza – aprendizaje en las escuelas de nivel básico y medio superior del estado de Morelos, sin embargo, en la última prueba que realizó *Education First* en 2022 Morelos obtuvo 471 puntos, quedando por debajo de Nuevo León, Aguascalientes y Guanajuato (EF, 2022). Según Treviño (2009) el Programa Estatal de inglés de Morelos espera que el alumno experimente un proceso de aprendizaje natural tomando en cuenta sus capacidades innatas, pero eso, desde mi perspectiva se encuentra alejado de la realidad.

Desde mi experiencia como docente frente a grupo y como supervisora de clases de inglés, he notado que los alumnos tienen una gran deficiencia en cuanto a las cuatro habilidades del idioma, siendo la habilidad oral la más afectada, recordemos que el inglés tiene cuatro habilidades que se busca que, durante el proceso de adquisición del idioma, el alumno logre desarrollar y consolidar, de acuerdo con Aldana (2018) “La adquisición de las cuatro habilidades es esencial en el proceso de aprendizaje del alumno. A través del fortalecimiento de estas, se le brinda al estudiante bases integrales para adquirir un nuevo idioma”.

Las cuatro habilidades del inglés son: comprensión lectora, auditiva, producción oral y escrita, para lograr las últimas se deben tener las primeras dos y se ha visto que para evaluar la adquisición se puede comprobar con base a la producción oral y escrita, de estas dos habilidades la producción oral tiene varios factores que afectan su producción, como menciona Ortega (2008) “El objetivo general de aprender una lengua extranjera no es otro que el de poder comunicarse y, para ello, el hablante deberá tener la capacidad de recibir información, procesarla y entenderla para poder producir una respuesta coherente”.

Sin embargo, se ha observado que aun con la adquisición previa de vocabulario, gramática y expresiones idiomáticas, de las cuatro habilidades, la habilidad oral es la más afectada según Brown & Yule (1983) “*Speaking might be considered the most crucial and extremely required for efficient communication on the four language skills*”. Por otro lado, y coincidiendo con Brown & Yule, Rodríguez (2023) afirma que “La habilidad del habla es una de las más difíciles de poner en práctica y desarrollar de forma correcta y adecuada”

Como señala Beltrán (2017) “Lo más importante es lograr en el estudiante del idioma inglés un desarrollo de su competencia comunicativa, es decir, lograr que el estudiante tenga la capacidad de utilizar el idioma que está aprendiendo”. Varios países tienen este mismo

problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, siendo la producción oral la más afectada, si se observa desde un enfoque pedagógico la práctica pedagógica y las estrategias didácticas podrían no ser suficientes como para que el alumno produzca o incremente la habilidad oral.

De acuerdo con la literatura, existen diferentes factores que influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero y en la producción oral del mismo. Factores como pedagógicos, sociales, económicos, culturales y psicológicos. Dentro de lo psicológico se ha demostrado mediante evidencia empírica que factores como ansiedad elevada, autoestima baja, temor a equivocarse, deficiencia de motivación, de sentido de pertenencia, carencia de apoyo social percibido y falta de autorregulación emocional son causas que impactan negativamente en los aprendices de un idioma como lo es el inglés en México.

Sánchez Carrión, (2013) afirma que la ansiedad es uno de los aspectos más analizados debido a las manifestaciones físicas como el nerviosismo, tartamudeo y rigidez que se presentan en los alumnos durante las tareas de aprendizaje, es decir, se ha observado que el estudiante, psicológicamente hablando, experimenta distintas emociones al tratar de comunicarse oralmente con otras personas. Estas emociones pueden ser positivas o negativas.

Positivas desde la seguridad en sí mismo por el conocimiento previo que puede tener del idioma y la capacidad de expresarlo oralmente con confianza y seguridad, o negativas experimentando ansiedad, miedo, estrés y desconfianza en sí mismo por evidente falta de conocimiento o simplemente por temor al hablar en público. Como afirma Rodríguez (2023) se observa en los estudiantes temor a dar desarrollo oral a las diferentes temáticas por no quedar avergonzados por la mala pronunciación de una palabra o la contextualización y estructuración de esta.

A la luz de lo anterior es importante visibilizar las emociones que un estudiante de una lengua extranjera llega a sentir cuando no se siente con la confianza o motivación suficiente dentro del aula de inglés para estructurar una idea y poder comunicarse oralmente con las personas a su alrededor. Las emociones negativas que se generan en el aprendizaje de inglés ante un estímulo específico como lo es el temor por pronunciar mal una palabra y recibir burlas por parte de sus compañeros, produce una conducta negativa que impacta directamente en su desempeño académico, lo cual afecta el aprendizaje del idioma meta y la producción oral del mismo. De acuerdo con Dirkx (2001) las emociones son fundamentales para nuestra forma de conocer y ellas pueden impedir o motivar el aprendizaje. Las emociones dirigen la atención, lo cual conduce el aprendizaje, la memoria y la resolución de problemas.

Es por eso por lo que, observado desde el enfoque psicológico y particularmente de las emociones, este proyecto surge de la necesidad de identificar y regular las emociones que disminuyan la eficacia del “speaking”, así como fortalecer los niveles de autoestima a través de una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional dirigida hacia estudiantes de inglés.

Objetivo General

Determinar el impacto que tiene una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional dirigida hacia estudiantes de LEI que presentan ansiedad y baja autoestima en la práctica del speaking.

Objetivos Específicos

1. Identificar emociones negativas que obstaculizan la habilidad del speaking.

2. Identificar a una muestra de estudiantes que tienen dificultades en el speaking por ansiedad y baja autoestima.
3. Diseñar una intervención que aplique técnicas de regulación emocional que ayuden al estudiante en la habilidad del speaking.
4. Evaluar la eficacia de las técnicas de regulación emocional del programa de intervención, mediante un instrumento para comprobar que la intervención psicoeducativa mejoró la habilidad del speaking.

Pregunta de investigación

Por lo que en función de lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional favorecerá la habilidad del “speaking” en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la UAEM?

Hipótesis

H1: Una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional favorecerá la habilidad del “speaking” en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la UAEM.

H0: Una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional no favorecerá la habilidad del “speaking” en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la UAEM.

Antecedentes

Actualmente y gracias a las investigaciones que se han realizado sobre la relación entre aprendizaje, producción de un idioma y emociones, se sabe que las emociones influyen de

diversas maneras en el aprendizaje de un individuo. Estas formas pueden impactar negativa o positivamente, en el caso particular de un estudiante pueden generar dificultades en la comprensión y retención, así como no lograr adquirir los conocimientos necesarios. Esto ha dado lugar a diversas investigaciones, a continuación, presentaré algunas de ellas que tuvieron resultados significativos en su intervención psicoeducativa.

En Ecuador, Moreno (2017) realizó un estudio descriptivo llamado “Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática” donde el objetivo fue analizar los principales factores emocionales presentes en el filtro afectivo de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Se realizó un estudio descriptivo en cuatro fases: Fase 1: de selección. Fase 2: de exploración. Fase 3: de análisis. Los resultados que se obtuvieron después del proceso de selección de bibliografía y de exploración de los artículos y tesis revisadas, se determinó que el filtro afectivo de los estudiantes influye en el aprendizaje y mucho más en la adquisición de una Segunda Lengua, en vista que da paso a creencias, comportamientos con respecto a su desempeño académico, además que bloquea o facilita su entendimiento (Moreno, 2017).

Los factores emocionales encontrados fueron motivación, ansiedad y autoestima. También se determinó que el rol del docente tiene gran importancia, pues es este quien maneja estos comportamientos dentro del aula, proporcionando ambientes de aprendizaje afectivos y colaborativos, aplicando estrategias que tengan en cuenta el estilo de aprendizaje, ritmo y nivel de los estudiantes (Moreno, 2017).

Por lo que, en conclusión los resultados del estudio descriptivo arrojaron que el docente necesita implementar estrategias cognitivas que ayuden al estudiante a regular estas emociones; dar instrucciones claras y explícitas, propiciar un ambiente de confianza con los estudiantes, crear espacios de reflexión donde el estudiante pueda analizar e incluso compartir lo que está aprendiendo y cómo se siente respecto a ello, exponer la importancia de aprender otro idioma utilizando ejemplos, hacer uso de canciones en inglés del gusto de los estudiantes, promover aprendizaje cooperativo, entre otras.

En México Méndez & Bautista (2017) investigaron el tema “*Motivating and demotivating factors for students with low emotional intelligence to participate in speaking activities*”. El objetivo de la investigación fue entender los factores que pueden motivar y desmotivar a estudiantes con inteligencia emocional baja a participar en actividades de “*speaking*” en sus clases de inglés.

Se realizó una investigación cualitativa con el propósito de explorar las percepciones de los estudiantes, asociadas con la participación activa dentro del aula y descubrir los factores que afectan la participación y producción oral del inglés.

Los participantes del estudio fueron 10 hombres y 10 mujeres estudiantes del programa de inglés de una universidad pública en el sureste de México. Los instrumentos que se utilizaron fueron: el cuestionario *The Trait Meta-Mood Scale 24 (tmms-24)* para medir la comprensión emocional, la percepción y la regulación emocionales. A los participantes seleccionados se les pidió llevar un diario de emociones una vez a la semana por un periodo de siete semanas, donde tenían que escribir sus experiencias durante sus participaciones orales en la clase de inglés, esto con la intención de identificar los factores que influyen en la participación oral de los estudiantes.

Y el tercer instrumento fue una entrevista semiestructurada con la finalidad de entender a profundidad las experiencias y motivaciones de los estudiantes y relacionar los resultados con lo reportado en el diario de emociones.

Los resultados mostraron que los hombres sienten una amplia gama de emociones negativas mientras que las mujeres experimentaron un número reducido de estas, aunque con mayor frecuencia que los hombres. Los hombres y las mujeres se diferencian en la forma en que perciben y enfrentan situaciones, y en cómo regulan las emociones originadas por estas.

Para el 2018, en Lima, Alata et al., (2018) realizaron un estudio que nombraron “Estrategia de motivación eficaz para un mejor rendimiento en la habilidad oral del idioma inglés en los estudiantes del programa de pregrado en una universidad privada en la ciudad de Lima durante el periodo 2017-3” donde el objetivo general fue identificar la estrategia de motivación eficaz para el desarrollo de la habilidad oral en el idioma inglés. La investigación se llevó a cabo en una universidad privada de Lima. Se realizó una investigación descriptiva con un diseño cualitativo-mixto.

Se evaluó la competencia comunicativa en la habilidad oral del inglés, utilizando una rúbrica que tomaba los lineamientos del Marco Común Europeo para el aprendizaje de las lenguas Nivel A1. La rúbrica evaluó vocabulario, gramática, pronunciación y entonación, fluidez y conocimiento del tema. La técnica de recolección de datos fue la observación directa.

Los resultados arrojaron que el uso de la estrategia de motivación eficaz cognitiva basada en la neurociencia favorece el incremento del vocabulario, contribuye en la fonética al tener una comunicación clara y entendible y finalmente ayuda en el desarrollo de la fluidez al mejorar la actitud de hablar fácil y de manera espontánea (Alata et al., 2018).

Mientras que en Indonesia Mulyani (2018) trabajó una investigación descriptiva cualitativa utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista y observación. La recolección de datos fue analizada por el modelo de Miles and Huberman que consiste en tres pasos; *namely: data reduction, data display, conclusion drawing and verification*. El tema de estudio fue “*Investigating Factors Causing Students’ Anxiety in Speaking English*”.

Los resultados mostraron los factores que causan ansiedad en los estudiantes ante la habilidad oral del inglés. Los factores encontrados, se clasificaron en tres categorías: factores psicológicos y lingüísticos, factores individuales y factores socio-culturales. Los factores psicológicos y lingüísticos están relaciones con el ambiente, dinámica de grupo, dificultades lingüísticas y el rol del docente. Mientras que los factores individuales están relacionados con la motivación y la falta de práctica del “*speaking*”. Finalmente, respecto a los factores socio-culturales incluyen el ambiente social, la limitante exposición con el idioma y el *self status*.

Finalmente, la investigación aporta algunas sugerencias para hacer frente a la habilidad oral del inglés: aula más amigable y menos formal, docentes amigables y que motiven y retroalimentación positiva, así como también recomiendan practicar más la habilidad oral a fuera del aula de clases para que reduzca la ansiedad que provoca el idioma.

Velázquez (2018), llevó a cabo una investigación con estudiantes de inglés de un Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) en una universidad de México. A través de una metodología ex post facto de tipo correlacional y transversal. Para ello aplicaron la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (FCLAS) de Horwitz et. al. (1986), con el fin de identificar a aquellos estudiantes con niveles altos de ansiedad.

Se contabilizaron 394 casos y a partir de ellos se realizó el análisis estadístico descriptivo. Descubrieron que estos niveles se presentan debido a factores relacionados con su percepción del dominio y dificultad del idioma relacionado principalmente con la producción oral (Velázquez, 2018).

Cuitiño, Larenas & Otárola (2019) realizaron un estudio con aprendices de inglés. El objetivo del estudio fue incrementar la fluidez y precisión oral con el uso de la técnica dramática de role-play. La población estuvo conformada por 34 estudiantes de inglés del sistema semipúblico, identificados por presentar síntomas de miedo y vergüenza al tener que hablar en inglés en clase.

Para medir los criterios de fluidez y precisión oral, se ocupó una rúbrica analítica de desempeño oral, tanto al inicio como al final de la intervención. Para medir estos criterios, se formaron parejas al azar a las que se les proporcionó una situación comunicativa en donde ellos tenían que crear una conversación, teniendo cada uno un rol, manteniendo un dialogo breve de 8 a 10 intercambios comunicativos.

Así mismo, se utilizó una entrevista semiestructurada para registrar la percepción de los estudiantes ante el idioma, la habilidad y el uso del role-play. Para identificar las diferencias significativas entre ambos registros, se utilizó la prueba de Wilcoxon. Los resultados de Wilcoxon arrojaron que respecto al factor fluidez oral el incremento fue significativo entre el pre y el post intervención (-4,882, $p < .05$). Respecto a la precisión oral, se obtuvo igualmente un incremento significativo (-4521, $p < .05$).

Juárez (2020) investigó “El desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas en el nivel básico de inglés en la Facultad de Humanidades C IV en la

UNACH”. (Universidad Autónoma de Chiapas). El objetivo general fue explorar y analizar el desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas y de conversación de estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Facultad de Humanidades en el nivel básico (A2) de acuerdo con el marco común europeo de las referencias (Juárez, 2020).

El método que se utilizó fue de corte cualitativo. Para la recolección de datos se utilizaron planes de clase, diario de estudiantes, diario de profesor, entrevistas semi estructuradas, grupos focales y videgrabaciones de clase para su observación. Posteriormente se hizo una triangulación de los datos obtenidos.

Los resultados arrojaron que las emociones negativas que los estudiantes manifiestan en actividades de práctica de la habilidad oral, pueden ser redireccionados para obtener resultados positivos mediante las estrategias socio afectivas, lo cual hace el aprendizaje más sencillo y productivo.

Para el 2021 en Colombia, Bedoya (2021) realizó una investigación sobre los “cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la Ciudad de Bogotá”. El objetivo general fue analizar los posibles cambios o transformaciones en la fluidez en presentaciones orales de estudiantes del nivel A1de inglés que hicieron parte de un programa diseñado para el fortalecimiento de competencias emocionales de consciencia y regulación (Bedoya, 2021).

Se realizó una investigación de corte mixto. La intervención se llevó a cabo mediante un taller que duró 8 semanas donde se trabajó una estrategia para desarrollar las competencias de consciencia y regulación emocional. Se trabajó con 24 estudiantes de un centro binacional

de inglés. Posteriormente se diseñaron dos talleres, el primero con un grupo experimental quienes fueron instruidos sobre cómo trabajar las competencias de consciencia y regulación emocional. El segundo grupo (grupo de control) tomó sus clases de forma regular. Adicionalmente se trabajaron diarios de campo, entrevistas y videgrabaciones que validaron cualitativamente los resultados del proceso.

Los resultados arrojaron que tanto cuantitativos como cualitativos, el grupo experimental tuvo un incremento en su fluidez oral y que el desarrollo de los talleres impactó positivamente en el desarrollo emocional de los participantes dentro y fuera del salón de clase.

Rojas et al., (2021) investigaron “La regulación emocional como herramienta efectiva para el mejoramiento pedagógico en la enseñanza de inglés” en la Universidad Estatal del Milagro en Ecuador. El objetivo de la investigación fue mejorar las prácticas educativas universitarias hacia la formación integral del alumno, permitiéndole integrarse con éxito en el mundo laboral con las suficientes habilidades emocionales y sociales. Se realizó una investigación acción de tipo descriptiva reflejando las incidencias en notas de campo a través de la observación, cuestionarios y entrevistas, analizando su contenido para la reflexión y teorización (Rojas et al., 2021).

En los resultados se encontraron que los estudiantes mostraban principalmente ansiedad, miedo y frustración al aprender inglés. Se implementaron estrategias pedagógicas como el uso de podcast, videos interactivos con la finalidad de mejorar la habilidad oral, auditiva, vocabulario y pronunciación. Así mismo se implementaron estrategias de regulación emocional cognitiva centradas en las emociones negativas, esto con la finalidad de fomentar la aceptación de errores como parte del proceso de aprendizaje.

López-Fernández (2022) realizó una intervención sobre “Técnicas de liberación emocional (EFT) para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera” en la escuela de idiomas de la Universidad APEC, en República Dominicana. El objetivo de la intervención fue indagar cuáles son los efectos de las técnicas de liberación emocional (EFT, por sus siglas en inglés) al utilizar el tapping o toque en los puntos meridianos de las manos, en cuanto estrategia para reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera e incidir en la mejora de su capacidad de expresión oral (López-Fernández, 2022).

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño preexperimental, se aplicaron pruebas antes y después de la aplicación del estímulo. La población muestra de 39 participantes (estudiantes de inglés) estuvo distribuida por género en 22 mujeres (56%) y 17 hombres (44%). El rango de edades de los participantes fue de 5 de 18 años (13%), 15 de más de 18 años y menos de 30 (38%), y 19 con más de 30 años (49%).

Al inicio los estudiantes hicieron un test de ansiedad general “*Quick Anxiety Screening Test*” (2020) donde los datos reflejaron parámetros normales de la población seleccionada. El segundo test que se aplicó fue la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera de Horwitz, Horwitz y Cope. En seguida se realizaron entrevistas antes y después de la intervención, que tuvo como duración 7 semanas.

La intervención que se llevó a cabo fue el procedimiento básico de EFT implementado por Bohne (2015), el cual tiene cuatro fases: primera fase: identificación de la molestia y ponerle nombre al sentimiento. Segunda fase: Identificación de frases que contengan un revés psicológico. Tercera fase: corrección mediante frases de revés psicológico y cuarta fase: *Tapping* o golpeteos en meridianos específicamente en las manos.

En conclusión, esta investigación confirma que los estados de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera pueden disminuir utilizando las técnicas de EFT. Estas técnicas, aplicadas antes del momento de hablar en público en la lengua meta, reducen los niveles de ansiedad ya que la técnica de *tapping* o toque de manos demostró ser una alternativa discreta y efectiva (López-Fernández, 2022).

Rodríguez (2023), realizó una investigación pre-experimental. Se evaluó el impacto del programa “*Emotions and Learning*”, basado en la teoría de inteligencia emocional de Goleman, en el rendimiento académico de alumnos del curso de inglés I. La muestra estuvo compuesta por 20 estudiantes, a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica antes y después de la intervención, la cual se desarrolló durante 12 semanas (48 horas académicas). Los resultados, analizados mediante la prueba T de Student, demostraron mejoras significativas en el rendimiento académico, siendo la expresión oral la habilidad comunicativa que mostró mayor influencia.

Los estudios analizados abordan la relación entre factores emocionales y el aprendizaje del inglés en diversos contextos. En Ecuador, Moreno (2017) destaca la influencia de la motivación, ansiedad y autoestima en el filtro afectivo de los estudiantes, resaltando el papel crucial del docente. En México, Méndez & Bautista (2017) exploran los motivadores y desmotivadores de estudiantes con baja inteligencia emocional en actividades de habla en inglés. En Lima, Alata et al. (2018) identifican estrategias cognitivas efectivas basadas en neurociencia para mejorar la habilidad oral. En Indonesia, Mulyani (2018) clasifica factores de ansiedad en tres categorías y sugiere prácticas para reducirla. En Aguascalientes, Velázquez (2018) identificó los factores relacionados con la percepción del dominio y la

dificultad del idioma en estudiantes de inglés. En Uruguay, Cuitiño, Díaz & Otarola (2019) buscaron promover la fluidez y precisión oral en inglés, a través de la técnica de role-play.

A su vez, en Chiapas, Juárez (2020) utiliza estrategias socioafectivas para redirigir emociones negativas hacia resultados positivos. En Bogotá, Bedoya (2021) evidencia mejoras en la fluidez oral mediante competencias emocionales. En Ecuador, Rojas et al. (2021) aplican estrategias pedagógicas y de regulación emocional para abordar ansiedad, miedo y frustración de estudiantes. En República Dominicana, López-Fernández (2022) emplea técnicas de liberación emocional para reducir ansiedad y mejorar la expresión oral.

A la luz de la evidencia empírica que arrojaron los estudios mencionados previamente, se confirma una relación directa y significativa entre las emociones y el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Los autores coinciden en que las emociones pueden influir negativamente en el entendimiento, memoria y producción oral. Los factores emocionales principalmente identificados fueron ansiedad, motivación, autoestima, miedo y frustración. De acuerdo con lo anterior, estos factores afectan el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes, así como habilidades específicas como comprensión, retención y principalmente producción oral.

Así mismo se menciona el rol crucial del docente y la influencia del entorno de aprendizaje en el que se encuentre el estudiante. En este sentido el docente es la figura que gestiona las emociones en el aula y se encarga principalmente de fomentar un ambiente de confianza, colaborativo y afectivo. De igual forma los autores coinciden con la efectividad de diversas estrategias psicoeducativas que demostraron ser efectivas en las investigaciones presentadas, estrategias como psicoeducación, role play y técnicas de regulación emocional, mismas que contribuyen a reducir la ansiedad y el miedo, incrementar la motivación y participación e

igualmente fomentar la aceptación de errores. Todo lo anterior es crucial para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas para lograr un aprendizaje efectivo y con ello impactar positivamente en la habilidad oral del inglés, por lo que se confirma la necesidad de implementar intervenciones desde lo psicológico con técnicas de regulación emocional, para hacer frente a la problemática a la que se enfrentan los estudiantes de inglés al aprender este idioma y producirlo oralmente.

Marco teórico

Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje del inglés

1.1 Enseñanza del inglés como idioma universal

Actualmente el inglés es considerado un idioma globalizado, ya que en diversos países es utilizado como idioma madre, así como segunda lengua o idioma extranjero en otros. Por esta razón es que las instituciones educativas alrededor del mundo lo implementan en su programa de asignaturas. Se espera que el alumno domine las cuatro habilidades del inglés, que son; escuchar, leer, escribir y hablar, y con esto lograr un aprendizaje integro donde el alumno es capaz de comunicarse en cualquiera de las cuatro habilidades básicas.

La enseñanza del inglés alrededor del mundo ha ido evolucionando, esto a partir de las necesidades que han ido surgiendo a través del tiempo. En el pasado la forma de enseñanza en las instituciones educativas era tradicional, es decir, se centraba en lo que el docente tenía que enseñar, por lo que el alumno era solamente el receptor. Sánchez (2009) dice que el método de gramática-traducción o tradicional, presta especial atención a la instrucción de reglas gramaticales. Las explicaciones del profesorado se sustentan en la lengua materna o en la oficial. Hoy en día, la práctica de enseñanza-aprendizaje es diferente, se busca que el estudiante sea el centro de la enseñanza y que el docente sea un guía o facilitador del idioma.

La enseñanza se encarga de guiar y facilitar el aprendizaje, dándole la oportunidad al estudiante de aprender, por medio de estrategias previamente elegidas por el educador para este fin (Piñeiro & Navarro, 2014).

1.2 Enseñanza del inglés en México

En México, el inglés se enseña de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas. A partir de 1992, algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés en escuelas primarias bajo su propia iniciativa (Reyes et al., 2011). Los estados pioneros, interesados por trabajar con estos programas fueron Tamaulipas, Nuevo León, Sonora, Coahuila y Morelos. Fueron estos cinco estados pioneros quienes le apostaron a la importancia de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas, partiendo y considerando la importancia del desarrollo cognitivo, cultura y académico del estudiante. Uno de sus objetivos fue fortalecer la educación primaria pública a través de la enseñanza del idioma inglés como una herramienta que permita al alumno ampliar su universo del conocimiento, así como expresar sus ideas en ese idioma (Montero et al., 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el organismo encargado de promover la alfabetización, preservación de lenguas, enseñanza de idiomas indígenas, acceso a la educación de calidad y la colaboración internacional. La UNESCO (2003) considera que las lenguas no son únicamente medios de comunicación, sino que representan la verdadera fábrica de expresiones culturales; son portadoras de identidades, valores y visiones del mundo. Por esto, busca fomentar el multilingüismo en los estudiantes.

Por otro lado, El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o sus siglas en inglés (*CEFR*) *Common European Framework of Reference for Languages*, es el organismo que está encargado de regir todas las lenguas extranjeras. En el caso del inglés se comienza en el Nivel A1, donde el estudiante puede decir palabras sencillas y crear frases cortas, sin llegar a una comunicación formal. En el Nivel A2, la comunicación es más fluida y se utilizan otro tipo de estructuras y nivel de vocabulario. A continuación, está el nivel intermedio B1/B2 en estos niveles, la comunicación ya no es básica, el estudiante se centra en cosas más específicas, puede pedir algún servicio, preguntar direcciones, dar opinión personal, etcétera. Este último nivel, en teoría podría alcanzarse al concluir la secundaria, ya que los libros de inglés están diseñados en ese orden.

A su vez, México ha promovido programas bilingües y de biculturalidad, donde se busca que los estudiantes vivan experiencias más cercanas a la lengua meta, y con esto tengan más familiaridad con el idioma, se sientan menos ajenos y sean más capaces de adquirirlo. Aunado a esto se creó el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB), en dicho programa se manejan cuatro ciclos de programa. 1. Primer ciclo: 1° y 2° de primaria. 2. 3° y 4° de primaria. 3. 5° y 6° de primaria. 4. 1°, 2° y 3° de secundaria. La función del PNIEB es diseñar planes y programas desde tercero de preescolar hasta sexto de primaria, readecuar los tres grados de secundaria, elaborar materiales educativos, establecer lineamientos y efectuar la capacitación docente (Reyes et al., 2012).

Con respecto al nivel medio superior, que corresponde a nivel preparatoria o bachillerato, la Secretaría de Educación Básica (SEP) incluye la asignatura de enseñanza del inglés como parte del plan de estudio en muchas de las instituciones, desde 1868. Este plan de estudios

tiene objetivos muy precisos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En la SEP existe un documento que se llama Orientaciones para la Enseñanza de Inglés en el Bachillerato General, habla de brindarles herramientas necesarias para el conocimiento y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escucha, habla, lectura y escritura), y su propósito es determinar las orientaciones para la enseñanza de inglés en los subsistemas dependientes de la Dirección General del Bachillerato (Orozco et al., 2010, pp.3 citado en Montero et al., 2020 pp.5).

Así mismo se pueden agregar otros factores importantes a considerar; por ejemplo, el estudiante aprende aspectos culturales relacionados con países de habla inglesa, llámese historia, literatura o música. Así como también hacer uso de la tecnología, ya que muchos de los recursos en línea, las aplicaciones y software educativo ayudan y complementan la comprensión y producción del idioma. Y finalmente, otro factor a considerar es la preparación para exámenes de certificación. Velasco et al., (2017) citado en Flores (2020), refieren que certificar el uso del lenguaje conlleva aprobar la demostración del idioma que tiene una persona.

En la actualidad existen varios tipos de certificaciones realizados y evaluados por la Universidad de Cambridge y por la empresa *Educational Testing Service (ETS)* que están al alcance del estudiante para que éste pueda ser evaluado y acreditar su nivel en el idioma. Algunos ejemplos de las certificaciones son; *TOEFL*, *EFSET (EF Standard English Test)*, *KET (Key English Test)*, *PET (Preliminary English)* y *CPE (Certificate of Proficiency in English)*.

En México, La Secretaría de Educación Pública creó el examen Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), documento que permite referenciar de manera confiable y objetiva el nivel de conocimiento de un idioma determinado, tanto en lo general, como en lo posible, de manera específica en diversas habilidades lingüísticas (Secretaría de Educación Pública, 2023). Este examen evalúa las cuatro habilidades básicas del inglés, así como la interacción oral y la interacción escrita.

El inglés que se enseña entre el nivel medio superior y nivel superior varía en objetivos, enfoques y especialización. Ambos son importantes y por eso están dentro de los programas de estudio de la secretaria de Educación Pública en México. La enseñanza del inglés en el nivel medio superior tiene un enfoque académico básico, establecer una base sólida en el idioma, es decir, se espera que el estudiante reconozca (de lo aprendido en los niveles anteriores), adquiera y produzca el idioma, pero en muchos de los casos sin ninguna especialización, solamente de manera general, alcanzado tal vez de un nivel básico (A2) a un nivel intermedio (B1), basándose en el MEQR. En nivel medio superior el enfoque es más general y encaminado a habilidades comunicativa esenciales. Se espera que cada plantel educativo adopte las medidas necesarias para garantizar que exista continuidad entre lo aprendido en el nivel preescolar, la educación primaria, educación secundaria y preparatoria, a fin de evitar que el aprendizaje del inglés vuelva a iniciar de cero en cada nivel (SEP, 2015).

Por otro lado, en el nivel superior, las instituciones educativas esperan que los estudiantes perfeccionen lo aprendido en niveles educativos anteriores, haciendo uso de gramática intermedia, teniendo dominio de las cuatro habilidades básicas del idioma, y dando tal vez mayor valía a la comprensión lectora y producción oral. Uribe (2012), afirma que en la educación superior se espera que los estudiantes recién egresados sean capaces de

comprender textos complejos que se encuentren dentro de su área de conocimiento y puedan expresarse con cierto grado de fluidez cuando se comuniquen con otras personas en inglés.

Durante la formación universitaria los estudiantes se especializan en la licenciatura y esto le exige tener mayor dominio del idioma, por ejemplo, en comprensión lectora, literatura, escritura académica, comunicación dentro de contextos específicos y en muchos de los casos realizar alguna certificación, para avalar el nivel de idioma. Hoy en día cualquier investigador o profesional que quiera estar al día o acceder a libros especializados necesita irremediablemente saber inglés para estar informado de los rápidos avances que están teniendo lugar en su área de conocimiento (Quezada, 2011). Así como los estudiantes que entran a estudiar un posgrado, tienen la obligación de tener un cierto nivel de inglés, para poder comprender las lecturas científicas que exige una investigación, por ejemplo, o la redacción de textos científicos.

Y justo por la gran demanda del mundo laboral al que los egresados universitarios se enfrentan, es que se pretende que estén capacitados y cualificados para comunicarse con personas de diferentes partes del mundo, por tal motivo es que se ha hecho indispensable que la enseñanza del inglés forme parte de los programas de estudios universitarios. *In Latin America, young professionals have oriented their training in a second language exclusively to English as a strategy to improve their job opportunities by enhancing their CVs and professional development* (Joya & Cerón, 2013). Por otro lado, y complementando lo que dicen Joya & Cerón, García et al., (2020) afirman que, la mayoría de las organizaciones consideran que el dominar un segundo idioma es una necesidad para todos sus trabajadores y lo ven como una clara fuente de riqueza. Por lo que se puede afirmar que saber idiomas es esencial en el ámbito profesional.

1.3 El inglés y sus cuatro habilidades básicas

Este proceso de enseñanza-aprendizaje involucra las cuatro habilidades del idioma, con el objetivo de lograr un aprendizaje íntegro donde el alumno sea capaz de asimilar, comprender y hacer uso de éstas para comunicarse.

Para lograr que el estudiante pueda comunicarse efectivamente en inglés, es indispensable que haga uso íntegro de las cuatro habilidades del idioma. Las cuales son: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Aunque cada habilidad, en mucho de los casos, se enseñe de manera aislada, con la integración de todas ellas es como se logra una comunicación efectiva. Aldana (2018) afirma que la adquisición de las cuatro habilidades es esencial en el proceso de aprendizaje del alumno. A través del fortalecimiento de estas, se le brinda al estudiante bases integrales para adquirir un nuevo idioma, mediante el uso de estrategias didácticas de enseñanza que codifiquen y consoliden un aprendizaje pedagógico, enfatizando la interacción con el contexto y las situaciones cotidianas, que resaltan la importancia de fortalecer la competencia comunicativa.

Actualmente, las metodologías de la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera se centra en la realización de tareas comunicativas que involucren el uso auténtico y efectivo de la lengua que se aprende, integrando diversas destrezas en una misma actividad de aprendizaje ya sea de forma simultánea o sucesiva (Hinkel, 2006). Ante la demanda actual de que los estudiantes logren una comunicación oral efectiva, hoy en día el modo de trabajar de los docentes ha cambiado, ya que ahora se busca que el estudiante haga uso adecuado e íntegro de las cuatro habilidades del idioma.

La comprensión lectora (*Reading*) es la habilidad de leer y comprender un texto escrito, presentado en un algún medio físico o electrónico. Para que el estudiante logre una comprensión lectora y no solo realizar la lectura, en primer lugar, necesita tener conocimientos previos de reglas gramaticales y vocabulario para así darle un contexto y finalmente lograr una comprensión integral de la lectura. La comprensión del mensaje comienza con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno (Nuñez, 2011). La comprensión lectora es sin duda una herramienta de suma importancia para el estudiante, pues mediante ella puede descifrar, analizar, comprender y adquirir todo el conocimiento que se encuentra escrito.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel” (Redondo, 2008, pp. 3).

Por otro lado, la comprensión auditiva (*listening*) es la habilidad de comprender lo escuchado en inglés, esto puede ser a partir de una conversación, música, programa de radio, podcast o películas. La comprensión auditiva está ligada con la interpretación del discurso oral y requiere la participación activa del oyente.

El receptor recibe lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva), construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa) (Córdoba et al., 2005, pp.2)

La expresión escrita (*writing*), se entiende como la habilidad de redactar o escribir en inglés. Se espera que los estudiantes al desarrollar esta habilidad logren redactar textos (ensayos, informes, artículos, cartas, correos) con coherencia, fluidez, estructura y uso adecuado de la gramática. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión escrita es una habilidad lingüística que se refiere a la producción del lenguaje escrito.

Hedge (2000), se refiere a la escritura como el resultado del empleo de estrategias para manejar el proceso de composición, que corresponde a gradualmente desarrollar un texto a través de un número de actividades tales como la organización de información, seleccionar apropiadamente el lenguaje, hacer borradores, leer y revisar y finalmente revisar y editar.

Finalmente, la cuarta habilidad es la expresión oral. La expresión oral (*speaking*) es la capacidad que tiene el estudiante de comunicarse oralmente en inglés, haciendo uso de gramática, vocabulario, expresiones idiomáticas, teniendo a su vez fluidez, coherencia y buena pronunciación. Al desarrollar esta habilidad, el estudiante es capaz de mantener conversaciones, hacer presentaciones, expresarse, dar opiniones y participar activamente en discusiones.

En esta habilidad, aparte de hacer uso de léxico y gramática, también tiene carga de conocimientos socioculturales y pragmáticos. Sin embargo, Chandía (2015) señala que la expresión oral probablemente es la habilidad que más dificultad trae a los aprendices de

inglés como segundo idioma debido a las diferencias existentes entre la pronunciación de diferentes fonemas de la lengua meta y los temores que éstos tienen de no ser entendidos al comunicarse y, además, como afirma Bygate (1987) es la habilidad en la cual los alumnos se sienten más juzgados.

Estas cuatro habilidades desempeñan un papel fundamental en el proceso de adquirir y emplear el idioma inglés, y se apoyan mutuamente. Para alcanzar la competencia en inglés, es esencial fomentar y ejercitar todas estas habilidades. Aunque el énfasis en cada una de estas competencias puede cambiar según los objetivos de aprendizaje, en términos generales, se busca alcanzar un equilibrio entre todas ellas con el propósito de lograr una comunicación efectiva en este idioma.

La importancia que ha cobrado este idioma es por el mundo interconectado y globalizado en donde vivimos, donde hoy en día viajar al extranjero, consumir literatura o cinematografía, así como tener acceso a investigaciones científicas y tener contacto con personas que hablan inglés como lengua nata es más común. El uso de la TICS en definitiva ha contribuido considerablemente en este cambio, ya que a través de un click se tiene acceso a información de cualquier parte del mundo, y se sabe que esta información en su mayoría está en inglés.

Es por ello que, en las instituciones educativas de nuestro país, se espera que los aprendices de inglés como lengua extranjera adquieran y dominen las cuatro habilidades básicas del idioma. En definitiva, el léxico que los estudiantes adquieren durante este aprendizaje es crucial, sin embargo, si el estudiante no es capaz de integrarlo y utilizarlo eficazmente mientras redacta un texto, entabla una conversación, demuestra comprensión auditiva y comprensión lectora, se infiere que el idioma no se ha adquirido como se esperaría. Aunado a esto, es importante considerar los diferentes factores psicológicos que influyen en la

adquisición estas cuatro habilidades, y cómo estos impactan de manera positiva o negativa en el aprendizaje, comprensión y producción del idioma. El trabajo que realizan los docentes de inglés dentro del aula debe ser muy puntual respecto a las estrategias pedagógicas que se utilizan sin dejar de considerar a su vez, la importancia de las cuestiones psicológicas que están inmersas, cuestiones que pueden derivarse a partir del contexto del que viene el estudiante, de la autoestima, de los años que lleve estudiante el idioma, de algún acontecimiento previo que le pudo haber causado inseguridad, etc. y cómo dar las herramientas necesarias para autogestionarlas y así promover un ambiente de confianza, de manejo de habilidades psicológicas y con ello buscar la excelencia dentro del aula.

1.4 Los problemas de aprendizaje del inglés en especial del speaking: las cuestiones psicológicas en el speaking

Hoy en día, hay estadísticas que afirman que el nivel de inglés en México es bajo. En México, el inglés que se imparte en las escuelas públicas es básico, de ahí que el promedio en el nivel del idioma de la población ronde entre el A1 y el A2 del marco común europeo de referencia (Malacara, citado en Expansión, 2023). Una manera de inferir si el estudiante está comprendiendo y produciendo el inglés es a través de la capacidad que tiene para comunicarse oralmente, habilidad del speaking. Existen dos términos para poder abordar esta variable; competencia comunicativa y competencia lingüística. Tradicionalmente el inglés se ha enseñado a partir de la memorización o comprensión de la gramática, es decir, creación de oraciones gramaticales y memorización de reglas de gramática, así como de vocabulario. La competencia lingüística se refiere a la capacidad que tenemos para crear oraciones precisas en el idioma, por lo que la oración es el objetivo cuando hablamos de competencia

lingüística (C. Richards, 2012). La competencia comunicativa hace referencia a como usamos nuestro conocimiento del lenguaje en la comunicación.

Según el MCE la competencia comunicativa se compone de tres elementos: la pragmática, la lingüística y la socio-lingüística. La competencia lingüística hace referencia al dominio de la gramática, el vocabulario y la pronunciación. En el pasado, los docentes, en el proceso de enseñanza, le daban más peso únicamente a la competencia lingüística, se esperaba que el estudiante memorizara y supiera aplicar la gramática y el vocabulario, en la construcción de oraciones, por ejemplo.

Por otro lado, en la competencia pragmática, el estudiante está consciente de las funciones del idioma, por ejemplo, si quisiera hablar sobre sus últimas vacaciones, el estudiante es capaz de identificar y hacer consciente que el tiempo gramatical es en pasado simple o pasado perfecto, según sea el caso. Así como también, el estudiante es capaz de identificar cómo se estructura un discurso hablado o escrito de forma coherente para así lograr una comunicación eficaz. Respecto a la competencia socio-lingüística, el estudiante es capaz de utilizar el idioma de manera apropiada, dependiendo del contexto social en el que se encuentre.

Generalmente los libros que se utilizan durante la educación básica, media superior y en muchos casos educación superior, están centrados en el uso de la gramática. Esto representa un problema porque si bien, el estudiante desarrolla una competencia en cuanto a la gramática que puede relacionarla con la comprensión lectora, o la expresión escrita, sin embargo, la expresión oral se va quedando de lado y cuando el estudiante tiene la necesidad de producir el idioma oralmente no logra hacerlo. *Most students often evaluate their success in language learning as well as the effectiveness of their English course based on how much they feel they have improved in their speaking proficiency* (Juhana, 2012).

Este problema puede estar originado por varios factores, como la falta de práctica regular, que es evidente cuando el docente, dentro del aula de clase se centra en el trabajo escrito, tanto en libro como en cuaderno, aunado a esto, la falta de exposición al idioma, es decir el estudiante no tiene oportunidad de interactuar en un entorno donde el idioma se hable de manera cotidiana.

Otro factor para considerar es la falta de vocabulario, donde en el estudiante no cuenta con el vocabulario suficientemente amplio o tiene vocabulario memorizado, pero, por falta de práctica, no sabe cómo utilizarlo, es decir, tiene un vocabulario pasivo. El vocabulario pasivo es conocido como receptivo es aquel que el hablante reconoce o comprende en un mensaje oral o escrito, pero que no usa en forma productiva (Moreno, 2013). El problema de pronunciación es otro factor, en Latinoamérica, la pronunciación de palabras en inglés puede ser complicado, por la diferencia de fonemas que hay entre idiomas.

Y finalmente, el último factor sería el aspecto psicológico, donde entran otros factores como la falta de confianza, bloqueo mental y emociones negativas. Todos estos factores pueden dificultar la fluidez y la comunicación efectiva. Mota et al., (2014), *said that, among all human skills, speaking is considered the most complex due to the emotional factors as shyness, fear, motivation, self-esteem that surround communication.*

Las emociones tienen un impacto importante en el conocimiento de los estudiantes, que se basan en las experiencias adquiridas dentro del contexto en que se desenvuelven. Las emociones motivan a las acciones y afectos cuando existe interacción, pues se basan en la dirección del pensamiento y las acciones, de acuerdo con una función reguladora que permite adquirir nuevos patrones de comportamiento (Tuesta, 2020).

Las competencias comunicativas se definen como las habilidades que demuestra una persona para comunicarse exitosamente en contextos de la vida real, esto dentro del campo de la enseñanza de los idiomas (Morales et al., 2018). Esta competencia conlleva toda una serie de habilidades en donde el estudiante es capaz, por ejemplo, de integrar en su discurso; vocabulario, gramática adecuada, tener coherencia y fluidez. Ante esto, Bermúdez & González (2011), afirman que la competencia comunicativa implica, una serie de procesos saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación.

Este trabajo busca encontrar la relación que existe entre la habilidad de producción oral en estudiantes universitarios con las emociones. ¿De qué manera las emociones influyen positiva o negativamente en la capacidad de comunicarse en inglés? utilizando esta como lengua extranjera.

Santos & Barcelos (2018) citado en Dos Santos (2020) *said that English speaking in university context were connected with the fear of making mistakes, being judged by others, and shyness. This suggests the significant role that emotions play in the classroom and the learning of a foreign language. Some researches on this topic have shown how this skill is connected with social emotions (shyness, fears, anxiety, and low self-esteem) (Pp. 6).*

Aguayo (1947), complementa lo anterior, diciendo que con el auténtico aprendizaje sólo se verifica cuando el estudiante está realmente interesado, motivado y empeñado en aprender. Sólo aprendemos aquello que corresponde a una necesidad, a un interés y a un ideal que se afirma en nuestra conciencia. Se puede partir hablando del factor motivación, de donde se

puede inferir que mientras el estudiante tenga motivación en el aprendizaje y la producción del idioma, las emociones negativas no tendrían el mismo peso.

A lo que Risk (1964) citado en Bilbao (2017), añade que la motivación es el desarrollo en los alumnos de un interés y una favorable actitud hacia las actividades que debe dar por resultado un aprendizaje eficaz. Si al alumno no se le despierta el interés por aprender, no va a rendir de la misma manera que otro que tenga objetivos claros para su aprendizaje.

Herrera et al., (2004), indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento).

Se puede tomar la motivación como un punto de partida para la comunicación oral del inglés, para ello se identifican las emociones que influyen negativamente en el estudiante al momento de adquirir el idioma y aún más remarcado, al tener que producirlo oralmente. Las emociones que se identifican hasta el momento son: ansiedad, miedo, vergüenza y estrés.

1.5 Ansiedad generalizada, ansiedad social y su relación con la ansiedad hacia el idioma extranjero

Ansiedad generalizada: La ansiedad es un fenómeno complejo que afecta a un porcentaje considerable de la población y que puede manifestarse de manera generalizada o en contextos específicos. En el ámbito educativo, la ansiedad interfiere con su capacidad para concentrarse, rendir académicamente y participar activamente en actividades educativas, y a su vez influye en el bienestar emocional y el desarrollo personal. Esta ansiedad se manifiesta

a través de preocupaciones constantes sobre el rendimiento, miedo al fracaso y síntomas físicos como dolores de cabeza, sudoración excesiva, malestar general, etc.

En términos generales y de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos mentales (DSM-IV-TR) la ansiedad generalizada se caracteriza por una ansiedad y preocupación en exceso sobre una variedad de acontecimientos durante más de seis meses que afectan la vida de la persona presentándose síntomas como inquietud, irritabilidad, dificultad para concentrarse, por mencionar algunos.

Navas y Vargas, (2012) definen la ansiedad como una emoción que surge ante situaciones ambiguas, en las que se anticipa una posible amenaza, y que prepara al individuo para actuar ante ella mediante una serie de reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales.

Sin embargo, de acuerdo con la literatura se reconoce que existen formas más específicas de ansiedad y que emergen solamente en situaciones particulares, un ejemplo de ello sería el Trastorno de Ansiedad Social (TAS) o también llamada fobia social.

Trastorno de ansiedad social (TAS): la TAS afecta a un 13.3% de la población en general, manifestándose sobre todo en mujeres, Robles, Caballo, Salazar y el Equipo CISO-A México (2007), demostraron que las mujeres mexicanas, en comparación con los hombres, presentan una mayor intensidad de ansiedad social, ya que en países occidentales las mujeres son consideradas socialmente más activas. Este problema interfiere en el rendimiento académico, en el estado de ánimo y en las relaciones interpersonales.

La ansiedad social está relacionada con el miedo a la evaluación negativa. Shaefer y Rubi (2015) definen la TAS como miedo o ansiedad intensa en una o más situaciones sociales en las que el individuo está expuesto al posible examen por parte de otras personas.

El miedo a la evaluación negativa puede definirse como la aprensión o malestar psicológico proveniente de preocupaciones acerca de ser juzgado desfavorablemente o tratado con hostilidad por otros (Robles García et. al, 2008). Por su parte Watson y Friend (1969) la definieron como una experiencia de estrés, discomfort o miedo y evitación deliberada de situaciones sociales, que involucra miedo a ser evaluado negativamente por los demás.

La ansiedad social se divide en dos tipos de ansiedad: generalizada y no generalizada. La generalizada es el temor que tiene una persona a muchas situaciones sociales diferentes y la no generalizada es el temor que se tiene a una o dos situaciones específicas. De acuerdo con Aderka et al., (2012) el subtipo generalizado se asocia más con el miedo a las relaciones interpersonales, mientras que el no generalizado se relaciona, mayormente, con el miedo a las situaciones de rendimiento.

Diferentes investigaciones han encontrado que este trastorno impacta en el aprendizaje de los estudiantes provocando un aprendizaje ineficaz, que comienza afectando la memoria de trabajo. Al procesar la información nueva se almacena provisionalmente mientras se procesa con la información previa y posteriormente se almacena en la memoria a largo plazo, sin embargo, si el estudiante sufre de ansiedad social (por miedo a ser evaluado negativamente) hay una sobre carga en la memoria de trabajo lo cual dificulta el proceso de la información nueva y por ende el aprendizaje es ineficaz o nulo.

Bados (2009) afirma que las experiencias más temidas por los adolescentes con ansiedad social son aquellas en las que son evaluados —formal o informalmente—, en particular por personas que tienen un estatus de autoridad, o que mantienen una relación de jerarquía o poder con respecto a ellos. Esta ansiedad es especialmente relevante en ambientes académicos en donde los estudiantes deben de exponer sus ideas, interactuar y participar de

manera activa frente a otros, a la vez que el docente representa una figura de autoridad en los estudiantes, lo cual puede intensificar la sintomatología de la ansiedad dentro del aula.

A la luz de lo anterior, se encuentra una relación de la ansiedad social de tipo no generalizada con cómo se sienten los estudiantes en el aula de un idioma extranjero, ya que esta ansiedad la puede presentar un estudiante cuando se encuentra en un contexto específico como la clase de un idioma extranjero y ante la dificultad que puede presentar alguna de las cuatro habilidades de la lengua meta.

MacIntyre, Gardner (1991) sugieren que la ansiedad social interfiere con la capacidad cognitiva del aprendiz para absorber procesar y producir un idioma extranjero. Por su parte, Jong Chen et. al, (2009) añaden que la ansiedad ante el idioma extranjero consume recursos de procesamiento de la memoria de trabajo, dejando menos capacidad para las tareas cognitivas.

A partir de esta relación se ha encontrado que la ansiedad hacia el idioma extranjero comparte características con la TAS ya que se esta se activa frente a situaciones específicas, en el caso del aprendizaje y producción de un idioma, particularmente cuando el estudiante debe expresarse oralmente en una lengua distinta a la materna.

Horwitz et. al. (1986) afirman que la ansiedad específica en una lengua extranjera está compuesta principalmente por tres elementos: 1º El miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna, de la que se posee un conocimiento limitado; 2º Miedo a fallar en los exámenes; y 3º Miedo a una evaluación negativa, de acuerdo con la creación de una escala que ellos crearon para medir la ansiedad en los estudiantes dentro del aula de lengua

extranjera. Y es así como surge la Teoría de la ansiedad hacia el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz and Cope.

1.6 Teoría de la ansiedad hacia el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz & Cope.

La ansiedad puede ser una barrera significativa en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y a su vez en la producción de este, específicamente hablando de la habilidad oral del inglés. Con frecuencia, los estudiantes se enfrentan con aspectos emocionales y cognitivos al intentar comunicarse en inglés. Según diversas investigaciones por expertos en el tema, la ansiedad es un factor que afecta significativamente al estudiante en su intento de producción oral, donde con frecuencia lleva al estudiante a tener un bloqueo mental, al ser invadido por nerviosismo, miedo a ser mal evaluado o criticado por sus compañeros del aula.

Para el contexto propiamente de una lengua extranjera, aquel tipo de ansiedad que se presenta específicamente en esta disciplina es la denominada como *Ansiedad hacia el idioma Extranjero* (FLA: Foreign Language Anxiety) (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Investigadores como Horwitz, Horwitz & Cope (1986), afirman que la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero es un tipo de ansiedad de situación específica, representado por el sentimiento de preocupación que surge bajo alguna circunstancia determinada por lo que se debe observar como un tipo de ansiedad exclusivo del aprendizaje de un idioma extranjero e independientemente de otro tipo de ansiedades.

La ansiedad ante una lengua extranjera es el tipo de ansiedad que se presenta específicamente ante el aprendizaje y la producción de una lengua extranjera. Como señalan MacIntyre & Gardner, (1994) la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera es un sentimiento de

tensión y aprensión asociado específicamente a contextos que se dan en la adquisición de segundas lenguas incluyendo la producción oral, la comprensión oral y el aprendizaje.

Esto puede surgir a partir de diversos factores como la preocupación a tener una mala evaluación, miedo al cometer un error gramatical o de pronunciación al hablar en el idioma extranjero, específicamente en inglés, ser víctima de burlas de los compañeros del aula, entre otros. Ya que es una ansiedad específica en el aprendizaje de una lengua extranjera, esta ansiedad se presenta dentro del aula de lengua extranjera ante el aprendizaje y producción de este.

Para el estudiante ansioso la clase de lengua extranjera será una experiencia incómoda en la que no participará de forma voluntaria ni se arriesgará a utilizar expresiones nuevas, o que no domina, por miedo a equivocarse y a la evaluación negativa (Silva, 2005).

El temor a experimentar vergüenza o ser humillado, la sensación de inseguridad y la falta de confianza actúan como obstáculos que frenan el avance y dificultan el logro en el proceso de aprendizaje del idioma. Estos sentimientos impiden que los estudiantes se involucren plenamente y de manera abierta en actividades de expresión oral en el aula. Es común encontrarse con estudiantes que a pesar de que son muy buenos en otras materias se frustren durante el aprendizaje de una lengua extranjera (Velázquez, 2016).

Sin embargo, es importante mencionar que la ansiedad hacia la lengua extranjera no se considera una ansiedad relacionada con el rendimiento general académico, ya que está se encuentra relacionada directamente hacia la ejecución de alguna actividad en la lengua que se pretende aprender (Horwitz, 2000).

Horwitz et. al. (1986) agrega que los estudiantes con un alto nivel de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras normalmente tienen problemas con actividades de expresión y comprensión oral (*speaking* y *listening* respectivamente), con la discriminación de sonidos y la gramática; por último, con la memorización de vocabulario. Del mismo modo, no están dispuestos a hablar si sienten que les están evaluando.

Del mismo modo, McMillan (1991) coincide con que se despierta ansiedad entre los aprendices de lenguas extranjeras porque no dominan la lengua y se les priva del uso de su lengua materna, por ello la expresión y comprensión oral son las más afectadas en este aprendizaje.

Por su parte, Pérez (2015) afirma que el método de enseñanza puede influir, ya que determinados estudiantes se sienten muy incómodos haciendo actividades como hablar en público, estos prefieren trabajar por parejas o individualmente evitando así las “evaluaciones” de los compañeros o del profesor; otras veces este sentimiento puede aparecer al no comprender las instrucciones o explicaciones del docente.

La ansiedad hacia el idioma extranjero como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula, la cual se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje (Horwitz, 2001).

Contribuyendo con la investigación de Horwitz, Horwitz and Cope, Macintyre & Gardner (1989) distinguieron dos principales tipos de ansiedad: ansiedad de rasgo y ansiedad de estado.

La ansiedad de rasgo refleja la existencia de las diferencias individuales tendientes a responder con ansiedad al anticiparse a situaciones amenazantes. Dicha reacción puede deberse a un tipo de metodología usada en el aula (Pérez, 2015).

La ansiedad de estado es definida como una excitación emocional desagradable al enfrentarse a demandas o peligros amenazantes. Puede afectar al plano cognitivo, físico y de actuación del individuo, de modo que este tipo de ansiedad se centra más en el campo de la psicología (Spielberger, 1972).

La ansiedad de rasgo es la que diferentes investigadores en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras han abordado, relacionándolo a ansiedad en los estudiantes ante situaciones específicas como hablar en público o contestar un examen. MacIntyre y Gardner (1991) han resaltado la influencia negativa de la ansiedad, es decir, sus efectos: académicos, cognitivos, sociales y personales.

Para estos autores, las principales fuentes de ansiedad el lenguaje en el aula son la comunicación oral y las diferentes manifestaciones de miedo en la evaluación. Mantienen que hay algo en el aprendizaje de lenguas extranjeras que puede desencadenar respuestas ansiosas en ciertos individuos (Pérez, 2015).

1.7 Principios teóricos para la adquisición de segundas lenguas: Teoría de adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen

A partir de la teoría de la ansiedad hacia el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz & Cope, en donde afirman que existe una ansiedad específica dentro del aula de lengua extranjera en donde el estudiante experimenta esta ansiedad presentando características muy específicas al momento de tener que aprender o comunicarse en la lengua meta. Para ello, y a partir de la

teoría desarrollaron una escala a la que denominaron “Escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera (Horwitz et. al., 1986)” la cual cuenta con tres dimensiones: aprehensión en la comunicación, ansiedad hacia los exámenes y miedo a la valoración negativa.

Por otro lado, la teoría de adquisición de lenguaje de Stephen Krashen también conocida como “La teoría del aprendizaje de segundas lenguas” estudia cómo los sujetos adquieren una segunda lengua. Esta teoría surge a partir de lo que Horwitz et. al. encontraron en su teoría. Krashen afirma que si bien ya existe una ansiedad específica hacia el aprendizaje en el aula de inglés, esto puede deberse a cinco variables diferentes, por lo que dividió su teoría en cinco hipótesis: 1) hipótesis de la adquisición del lenguaje, 2) hipótesis del orden natural, 3) hipótesis del monitor, 4) hipótesis del input e 5) hipótesis del filtro afectivo.

Hipótesis de la adquisición del lenguaje

Existen dos maneras distintas de desarrollar la competencia lingüística, el sujeto lo puede hacer desde el aprendizaje o desde la adquisición. La adquisición del lenguaje es la forma natural de desarrollar la capacidad lingüística y es un proceso subconsciente (Krashen & Terrel, 1983). Es decir, el sujeto realiza este proceso de forma inconsciente, dentro de un contexto comunicativo y de forma natural, por eso justamente se dice que se adquiere, no se aprende.

Así mismo, Krashen & Terrel (1983) agregan que, el aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello. Aquí sí se puede afirmar que el sujeto aprende un idioma de forma consciente, donde hay una instrucción formal y que esta puede estar basada únicamente en el aprendizaje de la gramática de un idioma.

La adquisición de la lengua es un proceso inconsciente, similar al de los niños: de esta manera, quienes la adquieren no son conscientes de ello, sino que actúan por la necesidad de comunicarse; por otro lado, el aprendizaje de una lengua es la segunda forma que se hace mediante un proceso consciente por el cual se conocen las reglas gramaticales necesarias para hablar una segunda lengua (Krashen, 1982).

Hipótesis del orden natural

Existe un orden natural en el que se adquieren las estructuras gramaticales de la lengua, haciendo semejanza a cómo el sujeto adquiere la lengua materna de forma de natural y el orden en el que las reglas son internalizadas. Escuchando, hablando (repitiendo), leyendo y escribiendo, estableciendo que la adquisición de las estructuras gramaticales se hace en un orden predecible donde algunas habilidades se aprenden antes que otras (Krashen, 1982).

Learners acquire grammatical features in a predictable order regardless of age, L1 (mother tongue), background and learning condition (Méndez, 2014).

Hipótesis del monitor

Así mismo, Krashen (1983), define la hipótesis del monitor cuando un enunciado es procesado por nuestro sistema de adquisición del lenguaje, el conocimiento que obtenemos del aprendizaje del idioma (aprendizaje consciente) será el encargado de la corrección de nuestras expresiones.

Dicho de otro modo, cuando hay un aprendizaje consciente de otra lengua es más fácil que se active lo que Krashen llamaba la “sensación de corrección” que se refiere a que mientras el sujeto se está comunicando, simultáneamente está viviendo un proceso interno de revisión gramatical que le permite observar si está cometiendo algún tipo de error durante su discurso.

El conocimiento de la lengua que tenemos entra en juego cuando corregimos nuestras declaraciones ya sea antes, en el momento o inmediatamente después de que hayan pronunciadas (Cerdas & Ramírez, 2015). *The monitoring is an editing device that learners can choose to apply to edit the language they produce* (Méndez, 2014).

Hipótesis del input

La siguiente hipótesis es la del input que hace referencia a que el sujeto maximiza el aprendizaje de una segunda lengua cuando está expuesto a un input. El input es un estímulo lingüístico que es más avanzado del nivel de conocimiento, a nivel vocabulario o estructuras gramaticales, que en ese momento tiene el sujeto. (1+1)

Dicho en otras palabras, se busca que el sujeto se tenga que esforzar en entender el estímulo lingüístico que se le presenta en un nivel más avanzado que el propio. Krashen afirma que, para adquirir una lengua, el estudiante necesita suficiente información de entrada que tenga dos características: debe ser comprensible y debe incluir formas que estén un poco más allá del desarrollo lingüístico actual del estudiante (Hasbun, 1990).

Hipótesis del filtro afectivo

Finalmente, la hipótesis del filtro afectivo afirma que, si el sujeto está presentando algún tipo de emoción negativa, como ansiedad, miedo o desmotivación su filtro afectivo estará alto por lo tanto no tendrá la capacidad para recibir el input y por lo tanto lograr la adquisición de la lengua. En otras palabras, si el sujeto está distraído por estas emociones negativas, no logrará concentrarse en lo que está aprendiendo.

Entre menos motivación el filtro afectivo es más alto y al aprendizaje baja. Sin embargo, si el sujeto tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, tendrá más éxito en la

adquisición de la lengua extranjera que las personas que no están motivadas (Krashen & Terrel, 1983).

Krashen claims that learners with high motivation, high self-confidence, and low level of anxiety are better equipped for success in second language acquisition while learners with low motivation, low self-confidence and high level of anxiety would experience a raise in the affective filter and form a mental block that prevents comprehensible input from being used for acquisition (Méndez, 2014). [Krashen afirma que los aprendices con motivación alta, confianza en sí mismos y un bajo nivel de ansiedad están mejor preparados para la adquisición de un segundo idioma mientras que los aprendices con motivación baja, baja autoestima y un alto nivel de ansiedad experimentarían un aumento en el filtro afectivo y formarían un bloqueo mental que evitaría la adquisición del mismo].

La hipótesis del filtro afectivo pone de relieve la relación entre las variables afectivas y el proceso de la adquisición de una segunda lengua; igualmente afirma que el aprendizaje en los adquirientes varía de acuerdo con la fuerza o nivel de su filtro afectivo (Krashen, 1982).

Así mismo y relacionado con el filtro afectivo menciona tres factores psicológicos que influyen directamente en la adquisición o el aprendizaje de una segunda lengua: la motivación, la confianza y la ansiedad. Los estudiantes que tienen buena motivación, confianza en sí mismos y baja autoestima tienen mayor disposición a adquirir o aprender una segunda lengua.

Arenas (2011), menciona que el incremento del filtro afectivo interfiere en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dicho filtro bloquea cualquier tipo de mensaje que intente

llegar al cerebro del aprendiz, con lo cual se impide el procesamiento de la información y el posterior aprendizaje.

La enseñanza del inglés, así como otros idiomas llevan un proceso de interiorización antes de lograr la comunicación en cualquiera de sus formas, esto puede ser visto desde diferentes teorías. Chomsky afirma que los seres humanos nacen con una capacidad innata para adquirir cualquier lengua natural. A esto le llama Gramática Universal, es decir, los seres humanos tienen en común principios gramaticales para todas las lenguas, los cuales siguen la misma línea y ayudan a la construcción gramatical del idioma. Por otra parte, habla del Dispositivo de Adquisición de Lenguaje “LAD” (*Language Acquisition Device*) donde asegura que los niños nacen con este dispositivo innato en el cerebro humano quien es el responsable de la capacidad de adquirir la lengua de manera rápida y eficiente.

Por su parte, Jean Piaget creó la teoría constructivista donde pone al niño como un agente constructor. El conocimiento se construye, entonces solo a través de la interacción entre ciertos modos innatos de procesamiento disponibles al niño y las características reales de objetos físicos y eventos (Lapegna, 2002). También afirmó que existe una relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico, es decir, el niño pasa por diferentes etapas de desarrollo cognitivo durante su maduración. El experimentar estas etapas del desarrollo permite que el niño adquiera nuevas experiencias y por ende consolidase el lenguaje.

Es un proceso paulatino en el que experiencias sucesivas de acomodación dan origen a esquemas de asimilación novedosos, con lo que se alcanza un nuevo estado de equilibrio, cada estadio del desarrollo cognitivo representa un nivel cualitativo mayor respecto al modo de conocer o pensar (Piaget, 1991; Piaget & Inhelder, 1997 citado en Raymundo & Peralta, 2017, pp. 3).

A su vez, en su teoría Piaget afirma que el proceso de aprendizaje es un proceso de acomodación y asimilación, ya que el sujeto aprende cuando encuentra el equilibrio entre la acomodación y la asimilación. Para que haya un equilibrio el sujeto debe experimentar primero un desequilibrio y un vivir un proceso simultaneo entre acomodación y asimilación. Según Piaget (1976), asimilación es la acción transformadora del organismo sobre los objetos o sistemas del entorno con los que interactúa mientras que la acomodación representa la transformación de sus propias estructuras, a fin de equilibrarse con su entorno sistémico. Se comprende como asimilación al fenómeno de dar sentido a nuevos fenómenos a partir de conceptualizaciones previas (Birchenall, 2009).

Piaget se enfoca en la construcción del conocimiento a partir de la interacción del sujeto con el medio. Según Benitez-Vargas (2023), El constructivismo educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

Existen tres ideas fundamentales necesarias del constructivismo del aprendizaje; el alumno es el último responsable de su propio proceso de aprendizaje, la enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno y el alumno no es activo solamente cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador (Benítez-Vargas, 2023).

Capítulo 2: Regulación emocional

Las emociones y la regulación emocional son dos aspectos importantes para considerar durante la adquisición y la producción de un idioma, recordando que los seres humanos somos seres que sentimos, pensamos y actuamos. Una emoción es una reacción que se

expresa a través de un lenguaje no verbal y que con lleva una reacción fisiológica. Las emociones se pueden estudiar desde dos variantes, lo biológico y lo psicológico. Desde el lado biológico, Damasio, (1994), dice que una emoción es un conjunto de cambios corporales que se encuentran respondiendo a objetos, situaciones o pensamientos que se constituyen en imágenes mentales que han activado un sistema neural específico, un patrón distintivo de respuestas químicas y neuronales que pueden ser parte del repertorio de respuestas filogenéticas (emociones primarias) o aprendidos a lo largo de la vida (emociones secundarias). La visión biológica o básica considera que las emociones son un patrón observable específico y limitado de respuestas desencadenadas por la interpretación de una situación u objeto como amenazante para el bienestar y la supervivencia (Deigh, 2010; Ekman, 1999 citado en Gómez & Calleja, 2016, pp. 97).

Así mismo, Maturana (1999), afirma que la expresión facial, las actitudes y movimientos del cuerpo, la gesticulación y las modificaciones en la emisión de la voz, son consideradas los mejores indicadores de los contenidos emocionales. Para Ekman (1994) las emociones “básicas” son las emociones biológicas obtenidas mediante el proceso de evolución, así mismo establece el modelo de emociones básicas, las cuales están constituidas por la ira, el miedo la tristeza, el disfrute o goce, el asco y la sorpresa.

Desde la variante cognitivista, las emociones son un mecanismo alimentado por nuestros pensamientos, a lo que W. James afirma que una emoción es la percepción mental de algún hecho que provoca la disposición mental llamada emoción y que este estado mental da lugar a la expresión. Las emociones guían en gran medida nuestro pensamiento y nuestras acciones, son una fuente de sentido en nuestras vidas, constituyen una parte esencial de la vida justa y buena, y definen lo que somos como personas (Solomon 1993 citado en Pereira 2019).

Así mismo, desde las teorías cognitivas, autores como Arnold & Singer, 1962 citado en Rodríguez, 2016, afirman que lo que da cuenta de los sentimientos conscientes es la tendencia sentida a dirigirse hacia objetos y situaciones deseables, y a alejarse de los no deseables. Aunque las evaluaciones puedan ser conscientes o inconscientes, se tiene acceso consciente a los procesos de evaluación tras el hecho estímulo, evaluación, tendencia a la acción y emociones.

Por otra parte, las neurociencias consideran que las emociones son en esencia un conjunto de cambios fisiológicos, expresivos y comportamentales causados por ciertos patrones de activación neuronal, que a su vez son activados por determinados estímulos del medio ambiente (Damasio 1994; LeDoux 1996 citado en Pereira 2019). Las emociones modifican o afectan la conducta y el aprendizaje y pueden ser provocadas por estímulos internos o externos. Se producen en el Sistema Límbico denominado así por Paul MacLean (1949-1975). Conocido también como el cerebro del sentir o el cerebro de las emociones humanas, el cual se ubica debajo de la neo corteza y exactamente detrás de la nariz, compuesto de varias estructuras donde se originan los afectos o estados emocionales.

Maturana (1995) considera que todo sistema racional emerge como un sistema de coordinaciones, es decir interacciones, teniendo como base las emociones vividas en el instante en que se piensan, es decir, que las emociones tienen un punto de inflexión junto al factor cognitivo el cual hace uso de su memoria a largo plazo para recordar algún acontecimiento emotivo para el ser humano, por ello las emociones son adaptativas, el cual analiza o evalúa para generar una actitud hacia cierta situación (Pp.3)

Desde la teoría psicofisiológica, autores como James, Lange, Cannon, Bard y otros, manifestaban que las emociones precedían de los cambios corporales luego de haberse producido el estímulo. Y finalmente, desde la teoría evolucionista de Darwin, se planteó que los movimientos corporales y las expresiones faciales cumplen un papel de comunicación entre los miembros de una especie, transmitiendo información acerca del estado emocional del organismo, es decir que estas tienen un valor funcional que le ayudan al ser humano a acoplarse o defenderse en relación con su medio, incluida las situaciones sociales.

Una emoción es una respuesta del individuo ante los estímulos del entorno que coordina diferentes sistemas y tiene como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades (Gómez & Calleja, 2007).

La respuesta emocional se compone de un conjunto de sistemas que incluyen, principalmente, la experiencia personal (pensamientos, apreciación de la situación y sentimiento), la expresión (facial, corporal, verbal), las respuestas fisiológicas periféricas y el comportamiento (Gross et. al., 2005 citado en Gómez & Calleja, 2007).

2.1 Modelos teóricos del procesamiento emocional

A través del tiempo se han creado marcos conceptuales que buscan explicar cómo los seres humanos procesamos y experimentamos las emociones, estos son los modelos teóricos del procesamiento emocional. El modelo del pensamiento de las emociones básicas plantea la existencia de unidades mínimas de emociones que son discretas (Armony, 2008). Las mismas se caracterizan por ser innatas, universales, de procesamiento automático y sin influencia sociocultural (Sander y Scherer, 2009; Ekman y Cordaro, 2011).

La teoría de la emoción de James-Lange fue la primera en asegurar que las emociones no solo se sienten en la psique, sino que se a su vez están asociadas a estados corporales. Anterior a esto, se decía que la emoción era el resultado de una sensación y en consecuencia se producía una respuesta física. Sin embargo, la teoría de James-Lange dice que las emociones que experimentamos surgen de cambios fisiológicos en respuesta de eventos ambientales. Mi tesis es que los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho, y que nuestra sensación [*feeling*] de esos mismos cambios mientras ocurren es la emoción (James, 1884 citado en Vidal, 2017).

Lo normal sería que, si nos encontramos en peligro, por ejemplo, la emoción a sentir sería miedo en respuesta al peligro, y la acción siguiente sería huir o correr. La sugerencia de James apunta a invertir la secuencia anterior, sin dejar fuera a ninguna de las variables que intervenían (Melamed, 2016). Por lo tanto, podríamos afirmar que cuando nos enfrentamos a una amenaza de peligro, los cambios en nuestro cuerpo se producen de inmediato, y nuestra sensación de miedo se origina a partir de la percepción de estos cambios fisiológicos y comportamentales. James y Lange proponen que sentimos tristeza porque lloramos, y estamos asustados porque temblamos, y no al revés. La percepción de la reacción fisiológica es, por consiguiente, el elemento central de la emoción (Pinedo et al., 2017).

La teoría del proceso oponente, de Richard L. Solomon

R. Solomon y J.D. Corbit crearon la teoría del proceso oponente que afirma que en las respuestas del organismo ante un estímulo existen dos procesos afectivos: proceso-a y proceso-b:

La presentación de un estímulo y la aparición de la respuesta afectiva del individuo ante este, el organismo produce una segunda respuesta opuesta a la primera, y que tiene como objetivo restablecer el estado de equilibrio que se alteró por la presencia del estímulo (Vargas & Jiménez, 2018, pp. 225).

Con esta teoría se buscaba explicar cómo las emociones evolucionan y cambian con el tiempo, después de una emoción inicial ante un estímulo, emerge una emoción opuesta más débil, esto se debe a la homeostasis emocional, que es un equilibrio interno que el cuerpo hace para regular la emoción.

La teoría de la motivación del proceso oponente consiste en una explicación homeostática, que describe un proceso útil para mantener una estabilidad emocional y evitar desviaciones excesivas. Para ello, ante los estímulos que provocan una emoción, que generan una reacción que hacen salir de la neutralidad al organismo (procesos-a), se requieren otras respuestas de signo contrario (procesos-b) que restablezcan el equilibrio (Virgüez, 2018, pp. 18).

La propuesta de Solomon y Corbit de una respuesta natural del organismo que busca restablecer el equilibrio alterado, también se aplica a los efectos de las sustancias adictivas, y esta respuesta puede verse modificada por un proceso de aprendizaje como el Condicionamiento Clásico (Vargas & Jiménez, 2018).

Teoría de los marcadores somáticos, de Antonio Damasio.

Antonio Damasio fue un neurocientífico portugués, quien creó la hipótesis de los marcadores somáticos. Damasio, 1994 citado en Gordillo et. al 2011, afirma que las respuestas viscerales aprendidas por asociación en experiencias pasadas (marcadores somáticos) son mecanismos

que permiten sesgar nuestras decisiones, al reducir la probabilidad de elegir determinadas opciones que han sido asociadas a un marcador negativo. Es decir, las emociones se consideran fundamentales en la toma de decisiones. Los marcadores somáticos son respuestas físicas y emocionales ante distintos estímulos e impactan directamente en la toma de decisiones. Estos marcadores somáticos se pueden definir como experiencias emocionales almacenadas en el cerebro y asociadas con emociones o respuestas físicas específicas, que, ante un nuevo estímulo, surgen de nuevo y traen consigo la emoción guardada.

Los Marcadores Somáticos (MS) quedaron establecidos como un caso especial de sentimientos generados por emociones secundarias que guían los procesos de elección mediante la activación del sistema nervioso y que permite al individuo advertir qué opción es más peligrosa con base al aprendizaje anterior (Gordillo et al., 2011).

Ante esto, Damasio puntualizó la distinción entre una emoción y sentimiento. Con el término emoción se designa un grupo de respuestas desencadenadas desde algunas partes del cerebro hacia otras partes del cuerpo, como también las producidas en zonas cerebrales y que revierten a otras zonas cerebrales, utilizando rutas neuronales y humorales (Damasio, 1998 citado en Gordillo et al., 2011). Por otro lado, los sentimientos son un complejo estado mental, resultado del anterior estado emocional (Damasio, 1998 citado en Gordillo et. al 2011).

Ante la toma de una decisión, el cerebro localiza los marcadores somáticos y con ello evalúa las opciones disponibles y así mismo las asocia con una emoción, registrada ante algún estímulo que generó una emoción ante una vivencia en el pasado, y con base en ello es que el sujeto hace la toma de decisiones.

Teoría de las emociones de Paul Ekman

Conceptos de las emociones básicas de Ekman. Paul Ekman, fue un psicólogo que se especializó en el tema de expresiones faciales de las emociones. Una de las teorías más importantes que realizó fue la teoría de las emociones universales. P. Ekman encontró que las emociones se expresan a través del cuerpo. Estas expresiones no son determinadas culturalmente; más bien son universales. Por consiguiente, tienen un origen biológico, tal y como planteaba la hipótesis de Charles Darwin (Corbera, 2017 citado en Mallitasig, 2018).

A lo largo de los años, se consideraba que las emociones eran aprendidas como un bagaje cultural y que venían del exterior al interior del sujeto, sin embargo, con esta teoría y experimento realizado con un grupo de personas se identificaron, en primer lugar, seis emociones universales. Entre las expresiones que él clasificó como universales se encuentran aquellas que expresan la ira, la repugnancia, el miedo, la alegría, la tristeza y la sorpresa (Mallitasig, 2018). Así mismo, se identificó que cuando se fuerza una determinada expresión emocional se siente y se conecta directamente con la emoción, demostrando así que las emociones no solo van de fuera hacia adentro, sino que el mismo sujeto puede provocarse una emoción.

Y finalmente, respecto a las micro expresiones, Ekman, citado en Mallistasig (2018), afirma que, las micro expresiones ocurren cuando una persona trata conscientemente de ocultar todos los signos de cómo se siente; es decir, que la persona sabe cómo se siente, pero no quiere que ninguna otra persona lo sepa, así también, las micro expresiones pueden ocurrir cuando la inhibición de la expresión ocurre fuera de la conciencia, cuando la persona no sabe conscientemente cómo se siente él o ella.

Partiendo de la pregunta, ¿de qué manera influyen las emociones en la adquisición del conocimiento? Seligman (2005), en el marco de una Psicología Positiva, plantea que en el contexto escolar se deben desarrollar fortalezas positivas y habilidades socioemocionales para lograr que los estudiantes alcancen la felicidad, el funcionamiento social y su propio bienestar.

Así mismo, Rodríguez, (2016) coincide diciendo que se ha demostrado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que, si la experiencia de aprendizaje es agradable a los estudiantes, ellos lograrán aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales negativos que generará una conducta de huida hacia la disciplina que administre el docente en su momento y entre los diversos estudios generados sobre ella (Pp.2).

Del mismo modo en el informe Delors de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI de la Naciones Unidas (1996) citado en Guillén (2008), plantea en sus líneas principales que la Educación debe estar centrada en cuatro pilares fundamentales aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales deben consolidarse mutuamente con el fin de que se tome en cuenta al ser, no sólo desde su desarrollo cognitivo como se ha abordado recientemente, sino también desde lo afectivo.

Por otra parte, la teoría del valor-control de las emociones de logro, de Pekrun (2006), señala que, si un estudiante se siente seguro en el dominio de un material y lo percibe interesante, tenderá a tener emociones positivas como el disfrute; de no ser así, es posible que emerjan emociones como la ira y la frustración.

Emotions in adult learning became the focus of Dirkx (2008), who is interested in the ways emotions influence adults in different academic situations. In his research, Dirkx (2008) shows that adults are influenced by emotions strongly and offers different teaching methods to reduce negative impact (Pp. 2).

Emociones y adquisición del inglés

Durante el proceso de la adquisición del inglés, como lengua extranjera, por ejemplo, las emociones positivas son un factor clave, ya que si el estudiante se encuentra motivado y receptivo estará más propenso a retener lo que está aprendiendo. El auténtico aprendizaje sólo se verifica cuando el estudiante está realmente interesado, motivado y empeñado en aprender. Sólo aprendemos aquello que corresponde a una necesidad, a un interés y a un ideal que se afirma en nuestra conciencia (Aguayo, 1947 citado en Bilbao, 2017).

La enseñanza del Inglés desde la Pedagogía de la Emociones se puede fortalecer para lograr que los estudiantes alcancen felizmente las capacidades y destrezas lingüísticas del idioma, es decir, se trata de formar a la nueva generación con una postura sensitiva donde el ser humano se reconozca en su dimensión afectiva, emocional, de forma empática con el fin de que los procesos educativos se conviertan en aprendizajes para la vida a través de la interacción con los semejantes quienes piensan, sienten, se emocionan y aprenden en comunión (Roríguez, 2014, pp.1).

En la teoría del filtro afectivo de Stephen Krashen (1987) atribuye a los factores emocionales, elementos que se encuentran directamente relacionados durante el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Para Krashen (1985), la adquisición de lenguaje es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, por otro lado, el

aprendizaje es visto como un proceso consciente, como el resultado del conocimiento formal sobre la lengua.

En la adquisición no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición se hace necesaria una gran interacción del aprendizaje con la lengua meta. Por fuerza de las necesidades comunicativas, adquieren la lengua local sin poseer ningún (o poco) conocimiento formal y explícito sobre esa lengua (Barrocal, 2021, pp.6).

Es decir, el sujeto adquiere una lengua de manera natural, similar a lo forma en la que se adquiere la lengua materna y esto se produce a través de la exposición directa del sujeto con la lengua meta en contexto reales, como conversaciones cotidianas y actividades significativas. Ya que el proceso de adquisición es un proceso inconsciente el sujeto no está al tanto de la gramática formal que está utilizando para escuchar, escribir, leer o hablar.

En lo que concierne al aprendizaje, el individuo es capaz de explicar las reglas existentes en la lengua meta, sin embargo, para Krashen el aprendizaje nunca llegará a un nivel de competencia comunicativa que pueda ser comparada a la de un nativo, lo que ocurrirá solo si hubiese adquisición. La situación de aprendizaje contribuirá solo para un discurso poco fluido, ya que los alumnos estarían más preocupados con la forma de cómo el mensaje debe ser transmitido (Martines-Paredes et al., 2019, pp. 6).

Así mismo, Krashen (1982) habla de la hipótesis del filtro afectivo. En sus investigaciones, se observa que la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos y otros factores

emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición de una lengua extranjera. La ansiedad como uno de los factores afectivos que actúa de forma negativa en la adquisición de una lengua (Krashen, 1982). Así mismo, Jane Arnold (2001) afirma que para facilitar un aprendizaje efectivo y afectivo en las clases de lenguas hay que despertar sensaciones, reflexiones, pasar a la acción con estrategias cooperativas y tareas enriquecedoras. Memoria y emoción están íntimamente ligadas. Cuando lo que aprendemos nos despierta emociones, somos capaces de memorizar más rápidamente. El manejo adecuado de las emociones hace que el proceso de aprendizaje se beneficie, ya que las emociones interactúan con los procesos cognitivos (Vieco, 2019).

De acuerdo con Arenas (2011), el efecto del filtro afectivo tiene un efecto muy profundo creando un bloqueo del Dispositivo de Adquisición de la Lengua (capacidad humana innata de adquirir el lenguaje según la teoría de Chomsky) evitando que la información sea procesada y asimilada correctamente. La experiencia que los estudiantes tienen con respecto al aprendizaje de un idioma puede ser positiva o negativa- Si esta es positiva, puede ser utilizada en beneficio de la clase; al contrario, si es negativa, fortalecerá una posición de resistencia hacia el aprendizaje (pp.3).

La hipótesis del filtro afectivo explica el papel de los factores afectivos durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sugiere que las variables emocionales pueden hacer que una parte importante del input que se enseña en clase no llega a la parte del cerebro responsable del aprendizaje *“He found that a high level of stress and anxiety creates a filter that impedes learning, blocks the intake, and reduces L2 acquisition. When the filter is up, input can’t reach those parts of the brain where acquisition occurs”* (Krashen 1981 en Vieco, 2019).

Esta hipótesis plantea que el estado emocional del sujeto actúa como un filtro que influye en la adquisición de una lengua, es decir, cuando un estudiante se encuentra en un estado emocional negativo, con emociones negativas como ansiedad, estrés o frustración su capacidad para adquirir una lengua se ve afectada. Sin embargo, si el estado emocional del estudiante es positivo, sintiéndose relajado o motivado, su adquisición de lengua se ve favorecido.

La hipótesis del monitor, de Krashen, lo describe como un corrector que actúa antes o después de la producción de un enunciado por el aprendiz. Así mismo afirma que el conocimiento consciente de las reglas gramáticas (aprendizaje) tiene también una (y única) función: actuar en la producción de los enunciados como un monitor, un corrector, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas (Martínez-Paredes et al., 2019, pp.5).

En la hipótesis del filtro afectivo, se dice que cuando el filtro afectivo está alto (como consecuencia de emociones negativas), el monitor se activa y permite que el estudiante esté consciente de los errores que pueda ir cometiendo al momento de comunicarse oralmente, y esto le produce aún más emociones negativas, como frustración, y a su vez hace que el estudiante se bloquee. Por otra parte, si el filtro afectivo se encuentra bajo, debido a las emociones positivas, el monitor se desactiva y hace que la comunicación sea fluida y más natural.

2.2 Regulación emocional

Aunado a esto, la regulación emocional es otro factor para considerar, ya que este permite que los estudiantes que son conscientes de sus emociones y que emplean una regulación

emocional sistematizada tengan más control sobre lo que están aprendiendo y más seguridad respecto a lo que están produciendo. La regulación emocional implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones de forma positiva. Thompson (1994), define regulación emocional como el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta.

La regulación emocional (RE) es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994). Así mismo, Lopes et al., (2005), señalan que la regulación emocional es la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo.

En este orden de ideas, las perspectivas biológica y construccionista consideran que las emociones poseen en sí mismas mecanismos autorregulatorios para alcanzar la homeostasis, un estado neutro o no emocional que permite optimizar energía física y cognitiva (Brasndstätter, 2007; Fridja, 2008; Kappas, 2011). De igual manera, Gross & Thompson (2007), señalan que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión. Dicho en otras palabras, *emotional regulation may be defined as the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features* (Thompson, 1991).

Hoy en día, las emociones y la regulación emocional que tiene un estudiante dentro del aula se consideran importante, ya que diversos estudios han comprobado que a mayor emoción positiva y control emocional mayor aprendizaje. Delors et al., (1996) afirman que, en la actualidad, resulta innegable la importancia que presenta la dimensión afectiva para el desarrollo integral del alumnado y como recurso para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sánchez (2010), describe un proceso de regulación emocional que inicia con los estímulos provenientes del entorno cultural y social, y se vincula con estrategias específicas para cada etapa; preevaluación, ejecución y postevaluación y con la emoción básica experimentada.

Durante la adquisición de un idioma como lengua extranjera, se puede considerar base el control y la regulación de las emociones, ya que sería normal sentir algún tipo de emoción negativa como ansiedad y estrés. Los estudiantes que suelen tener ansiedad o estrés durante el aprendizaje de un idioma nuevo, pueden tener problemas para retener información, concentrarse, recordar vocabulario y en general, concentrarse durante sus clases. Según, MacIntyre (1999) la ansiedad puede ser causada por rendir un examen, hablar en público, conocer a los padres de la pareja o intentar hablar en otro idioma. Por otro lado, la ansiedad ante situaciones específicas se define como la probabilidad de sentirse ansioso ante una situación particular como cuando se está dando un examen, solucionando un problema de matemáticas o hablando en un segundo idioma (Adrianzén, 2021).

Horwitz (1986) y Aida (1994) afirman que niveles altos de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera están asociados a niveles bajos de rendimiento académico en el curso de idiomas. En relación con esto, Horwitz et al. (1986) *FLA is a distinct complex construct of*

self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process (Foreign Language Anxiety).

La aprensión comunicativa: se asocia a la timidez del estudiante en contextos donde tiene comunicarse. Es decir, el estudiante se siente frustrado al no entender a otras personas cuando no se puede comunicar de manera eficiente. Para Horwitz et al. citado en Adrianzen (2021) existen tres situaciones que desarrollan este componente: hablar en público, hablar con otra persona o hablar en un grupo escuchando un mensaje hablado (Adrianzen, 2021, pp.60).

La ansiedad en el aprendizaje se puede manifestar como falta de interés, poca participación en clase, perfeccionismos exagerados. También se podrán observar reacciones físicas como: retorcerse, moverse continuamente, tartamudear, mostrar falta de contacto ocular y hostilidad (Moreno, 2017). Así mismo, la ansiedad puede ser provocada por un estímulo externo como una evaluación negativa hacia el estudiante, en este sentido Sánchez (2013), afirma que las narraciones orales y las presentaciones delante de la clase han sido identificadas como generadoras de ansiedad: los estudiantes no se atreven a participar por temor a equivocarse.

Es por ello, que se considera importante que los estudiantes cuenten con las estrategias necesarias para identificar y regular sus emociones. La regulación facilita la identificación de lo que es relevante o no en una determinada situación; además, permite que la persona disminuya el uso de energía que muchas veces es utilizada de manera innecesaria (Gross y Thompson, 2007).

La teoría sobre regulación emocional postulada de Gross y Thompson busca explicar de qué manera las personas logran regular sus emociones frente a diversas situaciones. Esta teoría

afirma que la regulación emocional se lleva a cabo mediante dos formas: la reevaluación cognitiva y la supresión.

Por un lado, la reevaluación cognitiva consiste en modificar el proceso de surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que dicha emoción tendrá en la persona. Esta estrategia se centra en los procesos anteriores a la respuesta emocional. Por otro lado, la supresión consiste en inhibir la expresión de la respuesta emocional; se centra en modificar el aspecto comportamental, no modifica la emoción (Gross & John, 2003 citado en López, 2016, pp.8).

Dicha autorregulación emocional se desarrolla en cuatro momentos diferentes del desenvolvimiento emocional: 1) selección o modificación de la situación: evitar o modificar la situación, 2) modificación de la atención: enfocar la atención en otra actividad que cambie el estado emocional, 3) modificación de la evaluación: cambiar la interpretación de los elementos o situación, y 4) supresión de la expresividad: modular la respuesta emocional (Gross & John, 2003).

A su vez, para Gross (1998), la regulación emocional afectaría a nuestro bienestar a través de, básicamente, dos procesos: el primero, estaría implicado en la generación de la emoción y se encargaría de la regulación de los antecedentes del proceso emocional, donde los procesos de reestructuración cognitiva o reevaluación de la situación serían las estrategias esenciales; y el segundo, implicado en la respuesta emocional, es decir, en su modulación, a través de, por ejemplo, reducir el impacto de las emociones negativas y mantener o potenciar el de las positivas (citado en Cañete, 2020, pp.10).

El ser humano es ser vivo con emociones, con la capacidad de conocer, entender y regular sus emociones. Cuando se llega al segundo paso, de entender y regular esas específicas emociones, como docentes, podemos crear las estrategias que ayuden como detonante para la adquisición efectiva de un idioma. Cuando entendemos cómo funcionan, por qué y qué efectos tienen en el contexto educativo podemos intervenir en varios momentos con instrumentos, técnicas y estrategias con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este caso específico, apoyar al estudiante, fortaleciendo su carácter y que pueda producir oralmente ideas coordinadas y coherentes en el idioma inglés. De esta manera, la presente investigación se enfocará en la búsqueda, desarrollo, y aplicación de técnicas de regulación emocional con la finalidad de contribuir en la mejora de la producción oral del inglés en estudiantes universitarios.

2. 3 Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional

Por otro lado, y como una propuesta alternativa al Modelo de Gross, el Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional, es un modelo propuesto por Gonzalo Hervás (2011) incluido en su obra “Psicología de la regulación emocional”. El procesamiento emocional, es el cual cada persona trata activamente de conocer y entender las propias emociones y sus significados (Hervás, 2017).

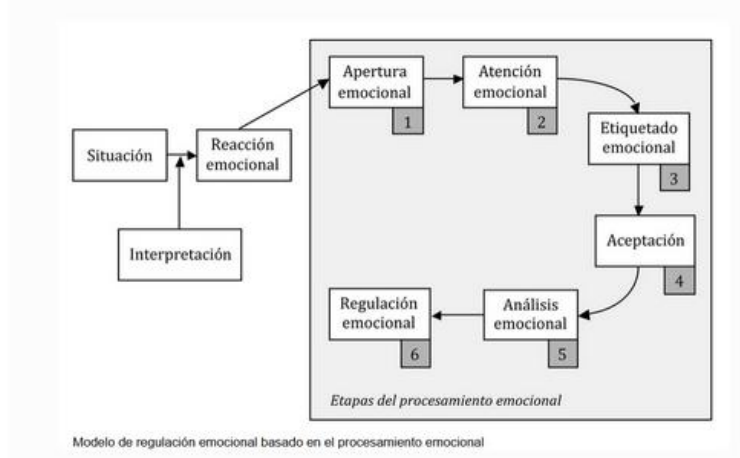
A su vez, Rovella et al., (2018) agregan que la regulación adaptativa de las emociones consiste en modular las experiencias emocionales en vez de eliminarlas, posibilitando que el sujeto aumente el control que tiene sobre su comportamiento, y contar con la capacidad para inhibir impulsos o conductas inapropiadas o desadaptativas.

Por su parte, Ruesta (2020), precisa que la regulación emocional es aquel proceso que favorece al ser humano no siempre de forma voluntaria, modificando la vivencia de las emociones, tanto agradables como desagradables, durante este proceso la persona puede hacer uso de diversas estrategias que le sean efectivas para lograr una meta personal o social, las cuales pueden variar según el contexto en el que se encuentre.

Hervás (2011) plantea que la regulación emocional no se limita al control o la supresión de las emociones, sino más bien es un proceso complejo compuesto por seis fases (apertura, atención, etiquetado, aceptación, análisis y regulación) que permiten comprender, procesar y modular las emociones en cada individuo. La apertura emocional es la disposición que el individuo tiene para hacerle frente a la emoción y no evitarla. La apertura es la capacidad de la persona para tener acceso consciente a sus emociones, el grado más desarrollado sería la lograda tras un entrenamiento continuado en atención plena o mindfulness (Lane y Schwartz, 1987; Taylor et al., 1988).

Figura 1

Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional



Nota. Modelo de Hervás (2011).

La atención, hace referencia a predisponer recursos atencionales a la información emocional (Hervás, 2011). Es decir, la persona dirige su atención conscientemente hacia la situación que le está causando incomodidad con la finalidad de hacerle frente, identificando la emoción y con esto pasamos a la siguiente fase que es etiquetado. Una vez puesta la atención en la emoción, se prosigue a ponerle nombre de acuerdo con lo que se está sintiendo. Gratz y Roemer (2004), lo definen como la capacidad de una persona para nombrar con claridad sus emociones.

De acuerdo con Hervás (2011), la aceptación emocional, es entendida como la ausencia de juicio negativo ante la propia experiencia emocional. Una vez que la persona le puso nombre a la emoción, en esta siguiente fase se busca que esta emoción se acepte tal cual es, sin que haya un juicio negativo de por medio y con ello pasar a la fase de análisis en donde, en primer lugar, la persona tiene la capacidad de hacer una reflexión sobre lo que está sintiendo, cómo se está manifestando y a qué conducta lo está llevando y con ello comprender por qué esa emoción en específico se está manifestando. El análisis emocional, que consiste en la habilidad de la persona para reflexionar y entender el significado de sus emociones (Hervás, 2011).

A la luz de la fase de análisis emocional, Hervás agrega que dentro de esta fase existen cuatro subprocesos: origen, mensaje, validez y aprendizaje. Cuando la persona está analizando la emoción, se inicia la reflexión desde ¿de dónde viene esta emoción? ¿Cuál es su origen? Al lograr identificar el origen, se puede inferir el mensaje que está dando la emoción, después viene la validez, desde una mirada objetiva se busca comprender si lo que se está sintiendo es a partir de algo válido o real. Y finalmente el aprendizaje se da cuando la persona logra comprender la emoción, evalúa toda la situación y aprende de ello, entiendo por ejemplo que

cierta conducta la puede estar manifestando a partir de una emoción específica pero que el impacto que esta tiene puede provenir de algo que no es real o que no va a suceder.

Y finalmente, la última fase de este modelo: regulación. Este modelo en particular, a diferencia de otros, integra la fase de regulación, con uso de estrategias de regulación emocional, en la última sección, en dónde previamente ya se llevó a cabo un proceso de identificación, etiquetado, aceptación y análisis emocional, para posteriormente pasar a la fase de regulación o modulación emocional, que de acuerdo con Gratz & Roemer, (2004), la regulación se refiere a la capacidad de la persona para modular sus respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias ya sean éstas emocionales, cognitivas o conductuales.

Es por lo que el Modelo de Hervás es coherente con el enfoque cognitivo-conductual, pues sus diferentes fases pueden integrar técnicas de regulación emocional tales como reestructuración cognitiva, exposición gradual, mindfulness y defusión cognitiva, todas ellas utilizadas en la fase de intervención de esta investigación.

2.4 Regulación emocional desde el enfoque Cognitivo Conductual

La Terapia Cognitivo Conductual es un enfoque de psicoterapia de tiempo limitado, orientado hacia el presente, que se esfuerza en hacer que el paciente actúe como su propio agente de cambio. El terapeuta y el paciente establecen una relación de colaboración, funcionando el terapeuta como profesor o entrenador para enseñar a los pacientes nuevas habilidades y fomentar nuevas formas de contemplar las situaciones y la experiencia de la ansiedad (Luterek, Eng & Heimberg, 2003).

Así mismo, Escobar & Uribe (2014) afirman que esta terapia (TCC) se orienta a modificar los pensamientos catastróficos del paciente, preparándolo para que pueda asimilar los síntomas que se le van a presentar, manteniendo la calma y sin exagerar ni aventurar interpretaciones, brindando el soporte necesario para sobrellevar y superar este trastorno.

Arroyo (2021) agrega que la TCC se centra en la premisa de que nuestros pensamientos y sentimientos determinan e influyen en nuestro comportamiento, esta terapia contribuye a que el sujeto cambie la forma de pensar (cognitivo) y actuar (conductual), a la vez que contribuyen en cambios que repercuten y hacen sentirse mejor.

Con el objetivo de y de acuerdo con Ponce, Arrendondo & Mera (2021) la terapia cognitivo conductual ayuda a los pacientes a identificar y a evaluar sus pensamientos y comportamientos disfuncionales y a actuar en consecuencia. Así mismo las sesiones de la TCC están estructuradas, de tal forma que se enseña al paciente a ser consciente y se les permite que él mismo identifique lo que piensa, lo que siente y lo que hace o pretende hacer, para ello el terapeuta utilizara una variedad de técnicas de acuerdo con el proceso, con el fin de modificar los pensamientos, emociones y conducta (Hernández, 2018).

A través de diversas investigaciones se ha comprobado que la ansiedad puede ser tratada efectivamente a través de la Terapia Cognitivo Conductual, donde se espera que el individuo logre identificar y cambiar patrones de pensamiento y comportamiento que contribuyen a la ansiedad, esto a partir de diferentes técnicas de regulación, tales como: psicoeducación, identificación de pensamientos distorsionados y rumiativos, técnicas de relajación, exposición gradual, entre otras.

Los principales componentes de la TCC que se han descrito y estudiado en el tratamiento del trastorno de ansiedad social son la exposición, la reestructuración cognitiva, la relajación aplicada y el entrenamiento en habilidades sociales (Luterek, Eng & Heimberg, 2003).

La TCC utiliza entrenamiento para darse cuenta de los estímulos internos (cogniciones, emociones, sensaciones) y eventos externos que producen ansiedad y de las reacciones a los mismos. Esto se hace mediante autorregistros, imaginación en la consulta de los estímulos provocadores de ansiedad y petición al cliente de que comience a preocuparse en sesión sobre algo y que note las sensaciones, pensamientos e imágenes asociados. Todo esto permite que el cliente sea consciente de los factores que mantienen su ansiedad y que aprenda a identificar tempranamente los cambios que hacen que se ponga ansioso. Además, el terapeuta señala que la ansiedad es generada por los pensamientos e imágenes del paciente dirigidos a un futuro no existente, pero que esta ansiedad no se produce si uno se centra en el momento presente (Bados, 2015, pp. 53).

La literatura afirma que cualquier tratamiento dirigido hacia enseñar al paciente técnicas de regulación emocional beneficiaría al mismo de diversas maneras, logrando en él una comprensión, en primer lugar de sus emociones, pensamiento y conductas ante un estímulo externo o interno que se presente en una situación social, específicamente hablando del contexto educativo, dentro del aula de inglés, y que este estímulo provoque en el estudiante ansiedad para una producción oral del inglés de cantidad y calidad y esto tenga consecuencias como no permitir el aprendizaje del idioma, aislamiento del estudiante, nerviosismo, miedo, bloqueo, bajo rendimiento en el aula, malestar físico, preocupación, menor interés por la lengua meta, menor participación en las actividades de producción oral así como

consecuencias emocionales tales como baja autoestima, motivación y disminución de la autoeficacia.

Entre las técnicas más usadas en el campo cognitivo conductual (Acevedo, 2014) para el abordaje de la ansiedad social encontramos, el entrenamiento de habilidades sociales, las técnicas de exposición y reestructuración cognitiva, la relajación y respiración y la psicoeducación.

Psicoeducación: La psicoeducación es una técnica que entrega información al paciente en aspectos referidos a su problemática, al capacitarlo se espera corregir la idónea errónea que impulsaba conflictos o conductas negativas (Belomé & Neto, 2017).

Arroyo (2021), afirma que es una explicación que se le hace al paciente de los conceptos y factores que han desencadenado la amenaza y como las distorsiones cognitivas afectan sus emociones y comportamiento.

La efectividad de los tratamientos orientados al desarrollo de habilidades de regulación emocional se relaciona a su naturaleza educativa; de acuerdo con Fruzzeti et al. (2003) con regularidad, la psicoeducación es el requisito fundamental para desarrollar habilidades de afrontamiento (Reyes & Tena, 2016).

La psicoeducación se considera una intervención necesaria para el desarrollo de una regulación emocional efectiva porque permite reconocer los elementos de la experiencia emocional (pensamientos, sensaciones, impulsos), ayuda a observar a su brevedad, normalizarlas y disminuir el temor que los consultantes pudieran tener sobre su supuesta incontrolabilidad o peligrosidad, ayuda a tratar la alexitimia y a identificar metas personales indicadas por las emociones (Roemer & Orsillo, 2009).

Mindfulness: Mindfulness son ejercicios que mejoran la consciencia de los contenidos de la mente momento a momento y que a su vez favorecen en el paciente la flexibilidad psicológica, conjunto a un contacto constante con el presente (Altman, 2017).

La relajación aplicada implica ayudar a los pacientes a utilizar las habilidades de relajación como un medio de afrontar su activación fisiológica en situaciones sociales provocadoras de ansiedad (Öst, 1987).

Las técnicas de relajación son más eficaces en el tratamiento de trastorno de la ansiedad social si se aplican en las situaciones sociales temidas (Jarremalm et. al., 1986).

El mindfulness es el tratamiento para gestionar el ámbito fisiológico de las reacciones emocionales, a través de ejercicios graduales el paciente puede sentirse más predispuesto al trabajo psicoterapéutico, para lo cual se practica la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva acompañado de música adecuada (Arroyo, 2021). La consciencia plena se define como tener disposición al momento al momento presente de una forma compasiva y no sentenciosa (Silberstein, Tirsch & Leahy, 2012).

The features of mindfulness definitions most consistent with ACT include describing, acting with awareness, and accepting without judgment (Hayes & Shenk, 2004). Mindfulness is also related to self as perspective since observing self can only be experienced by the self in the present moment here/now (Bach & Morat, 2008).

Defusión cognitiva: Los ejercicios de defusion cognitiva son ejercicios dirigidos a debilitar el control que el pensamiento ejerce sobre la conducta del paciente, de manera que, aunque éste siga en su campo psíquico, no continuará siendo una barrera para la acción (Pilecki &

McKay, 2012). Defusion is based on the premise that fusion with thoughts is problematic (Bach & Morál, 2008).

Metáforas: Las metáforas son fórmulas verbales diferentes del problema que plantea el paciente, pero funcionalmente equivalentes. Es considerada una estrategia poco invasiva, la cual no disminuirá la posibilidad de activar mecanismos de defensa en el paciente (Queraltó, 2006).

Reestructuración cognitiva: La reestructuración cognitiva ayuda a los pacientes a identificar sus propios pensamientos automáticos negativos que tienen lugar antes, durante o después de las situaciones sociales provocadores de ansiedad (Luterek et. al., 2003).

Esta técnica modifica los esquemas, a partir del entrenamiento en focalización atencional tratando de cambiar la forma de interpretar, en donde el centro de atención es uno mismo, pero hacia el exterior y la utilización de *video-feedback* que permite que el sujeto se observe externamente (Arroyo, 2021).

La reestructuración cognitiva según, Ellis & Eliot (2005), es preliminar en la terapia y están predeterminada a cambiar o modificar el modo de interpretar y el grado de valoración subjetiva que se alcance, mediante diferentes técnicas como, el diálogo socrático, la modelación y la práctica de hábitos cognitivos, donde la conducta anómala esta originada por pensamientos distorsionados. In cognitive restructuring, the goal of the therapist is to change the client's irrational thoughts and to modify problematic feelings and desires (Ellis, 2003). The emphasis is on changing the content of private events (Bach & Morál, 2008).

Automonitoreo: Hace referencia a cualquier comportamiento que sirve para observar in vivo la relación funcional existente entre los eventos ambientales, la emociones, las estrategias de

regulación emocional y sus competencias (Reyes & Tena, 2016). Así mismo discriminar estos elementos ayuda a las personas a identificar y nombrar sus emociones, permite discriminar entre emociones primarias y secundarias, e identificar reacciones involuntarias y voluntarias (Fruzzeti & Levensky, 2000).

Fruzzeti et. al., (2003) sostienen que el automonitoreo facilita la identificación de metas personales y selección de acciones congruentes con el contexto. Esto promueve el desarrollo de mayor flexibilidad conductual y retroalimentan al usuario sobre la relación que existe entre sus estrategias de regulación y sus valores y metas personales (Linehan, 1993).

Por otro lado, la desensibilización sistemática es una técnica común que se utiliza en el enfoque cognitivo conductual para reducir los niveles de ansiedad o fobias en una persona. Esta técnica se utiliza exponiendo a la persona gradual y controladamente frente al estímulo que le provoca miedo o ansiedad. De esta manera la persona aprende a manejar su ansiedad dando respuestas más relajadas y menos temerosas.

La DS consta de cuatro pasos (Olivares et al., 2014): 1) entrenamiento en relajación, 2) construcción de la jerarquía, 3) evaluación y práctica en imaginación y 4) desensibilización sistemática propiamente dicha. En primer lugar, se enseña a la persona a tener una relajación progresiva, para en segundo momento hacer una lista de jerarquía de estímulos que le provoque ansiedad, yendo desde situaciones que provoquen de menor a mayor ansiedad. Posteriormente se lleva a la persona a evaluar e imaginar las situaciones que le causan ansiedad y pensar cómo pueden ser modificadas de manera positiva o racional, para finalmente practicar la desensibilización sistemática utilizando las técnicas de relajación.

Considerando lo expuesto, y la importancia del inglés a escala global, es necesario que se sumen esfuerzos para mejorar el nivel de inglés en México, ya que a pesar de lo que se ha realizado por parte de las instancias educativas gubernamentales, persiste una brecha en el aprendizaje y especialmente notoria en la producción oral del idioma. El enfoque que los docentes le dan al inglés dentro del aula es otro elemento crucial para abordar, ya que se ha encontrado que el enfoque que predomina en las escuelas de nuestro país sigue siendo el tradicional, que aunque es útil para otras habilidades, descuida la producción oral, formando estudiantes que comprenden y manejan vocabulario, auditiva o visualmente pero no logran producir el idioma oralmente, generando una barrera lingüística.

Esta barrera lingüística puede deberse a diversos factores psicológicos, y como se menciona en la revisión de la literatura, un factor psicológico que predomina es la ansiedad, una ansiedad específica dentro del aula de lengua extranjera, como lo mencionan Horwitz, Horwitz and Cope en su teoría. Este factor explica gran parte de la dificultad a la que se enfrentan los aprendices de inglés ante el speaking. Dado el impacto de las emociones negativas durante el proceso de aprendizaje es fundamental identificar y abordar estos factores para mejorar e incrementar la habilidad oral del inglés. Es por lo que, es pertinente brindar a los estudiantes herramientas psicológicas de autorregulación emocional, desde el enfoque cognitivo conductual, que les ayuden a identificar y gestionar todas aquellas emociones negativas que impacten en el aprendizaje y producción oral del idioma. Cabe mencionar que este enfoque es conocido por brindar estrategias prácticas y medibles para la gestión de emociones y pensamientos. Como lo afirma Krashen en su Hipótesis del Filtro Afectivo, si un estudiante no se encuentra regulado emocionalmente, en un ambiente

agradable y de confianza, es difícil que adquiriera las competencias necesarias para comunicarse en inglés.

Capítulo 3: Método

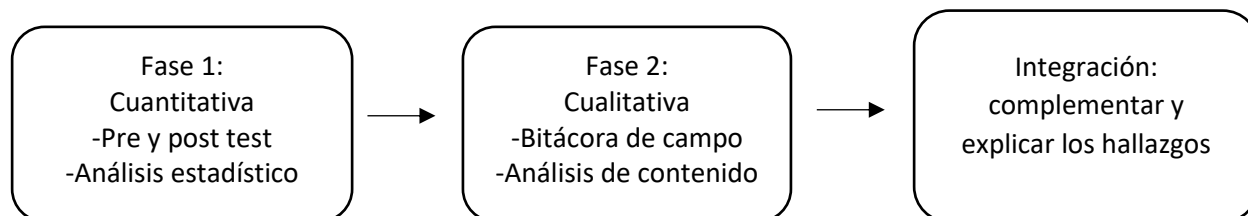
Tipo de estudio

Esta investigación es de modalidad mixta debido a que se acudió a dos instrumentos para realizar el análisis cuantitativo y a un análisis de contenido para lo cualitativo. Según Sampieri (2018), los métodos mixtos pueden estructurarse en diferentes diseños según el orden y la finalidad de la integración de datos. En este caso, se optó por un método mixto con un diseño secuencial explicativo (cuantitativo → cualitativo) con la finalidad de complementar y dar mayor solidez a los resultados obtenidos en la fase cuantitativa.

Fase cuantitativa: la modalidad cuantitativa consistió en un diseño preexperimental, con una muestra elegida por conveniencia, a la que se le aplicó una intervención con el objetivo de impactar en la habilidad del speaking y en la regulación de la ansiedad como variables dependientes. Así mismo, antes y después de la intervención psicoeducativa se aplicó un pretest y un posttest con el objetivo de evaluar el impacto de esta a partir de un análisis estadístico de los datos para valorar los cambios en la regulación de la ansiedad y la habilidad del speaking.

Fase cualitativa: por otra parte, la modalidad cualitativa consistió en registrar en una bitácora de campo los comportamientos, actitudes y declaraciones que los participantes mostraban y expresaban en cada sesión con el objetivo de realizar un análisis de contenido que permitiera comprender los estados psicológicos mostrados, posibles avances o bien dificultades.

Finalmente, los datos cualitativos sirvieron para explicar y ampliar la interpretación de los datos cuantitativos lo que permitió obtener una visión integral del cambio.



Escenario

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Participantes

Los participantes fueron 17 estudiantes (7 hombres y 10 mujeres) de primer semestre del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Licenciatura de la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Contexto

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) que es una institución pública de nivel superior, que se caracteriza por ser autónoma. Esta máxima casa de estudios del estado de Morelos, ofrece diferentes programas de licenciatura y posgrado en nivel superior. De acuerdo con un censo que se hizo en 2019, la UAEM recibe estudiantes de diferentes estados de la república mexicana, la mayoría proviene de Morelos, Guerrero y Ciudad de México. Al ser esta universidad pública, con costos accesibles y con una amplia oferta educativa, es que tiene tanta demanda. Como parte de su oferta educativa, dentro del Campus de Ciudad Universitaria (Chamilpa) se encuentra el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) el cual se estableció en 1985 como una

institución educativa para formar profesionales de educación que requieren las instituciones educativas de nivel medio superior y superior. Esta unidad académica ofrece tres programas de posgrado y 6 de licenciatura, entre ellas la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), que forma docentes especializados en el área de inglés.

La Licenciatura en la Enseñanza del Inglés tiene como objetivo formar docentes de la lengua inglesa que se desempeñen en distintos procesos, niveles y contextos educativos, con un alto sentido crítico que les permita valorar la diversidad cultural existente en el mundo contemporáneo, y la relación entre sociedad, cultura y entorno, basado en una filosofía humanista de la educación, mediante las bases teóricas y metodológicas propias de la lengua inglesa y las culturas anglófonas, para valorar la diversidad y multiculturalidad existente en el mundo, con sentido ético, compromiso y responsabilidad social (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, s. f.).

Esta carrera es de modalidad escolarizada, con una duración de 9 semestres. Es importante mencionar que el perfil de ingreso para esta licenciatura consiste en contar con un mínimo en Nivel A2 en inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), con esto se hace hincapié en que los estudiantes que ingresan a esta licenciatura ya deben contar un nivel mínimo de inglés, abarcando las cuatro habilidades básicas del idioma, con el objetivo de que el estudiante sea capaz de realizar análisis y síntesis de información, así como comunicarse oral y por escrito de manera correcta tanto en su lengua materna como en este idioma extranjero.

Al momento de egresar, se espera que el estudiante sea capaz de dominar las cuatro habilidades del idioma, haciendo énfasis en la producción oral, ya que como docentes de inglés se espera un dominio de esta habilidad frente a grupo, en donde al hacer uso de esta se

estimula al estudiante auditivamente, y así se familiariza con el idioma y adquiere la confianza para producirlo en todos sus modos, así como el manejo de estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje de este. De igual forma, busca generar y difundir investigaciones en este campo de formación, que atiendan problemáticas relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua a través del análisis, la reflexión y la praxis (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, s. f.).

Los estudiantes que participaron en la intervención de este proyecto de investigación pertenecen a un contexto socio cultural diverso, lo cual es propia de una universidad pública como la UAEM. El nivel socio económico va de medio a medio bajo, esto puede implicar que algunos estudiantes tengan que combinar el estudio y asistir a clases con actividades laborales, este factor es importante porque se puede asumir que esto influye en el proceso de aprendizaje, así como en el tiempo que se le dedica. No es lo mismo el estudiante que solo se dedica a estudiar y realizar tareas académicas a quien tiene que trabajar y venir a la universidad a tomar clases y adicionalmente cumplir con tareas académicas. Aunque se tenga compromiso, el impacto en el aprendizaje es diferente.

Respecto a la trayectoria académica con el inglés, un porcentaje significativo ha tenido contacto con el idioma desde educación básica, sin embargo, ha sido formación mayormente escolarizada, esto quiere decir que ha tenido un enfoque principalmente en estructuras gramaticales y listas de vocabulario que se aprende de memoria y que se convierte en vocabulario pasivo, al no ser vocabulario que se utilice activa y frecuentemente en la producción oral o escrita. Otro porcentaje de los estudiantes afirmó haber tenido contacto real con el idioma hasta que curso el nivel medio superior. En esta investigación se considera contacto real con el idioma cuando un estudiante lo utiliza cotidianamente para comunicarse

con otras personas dentro y fuera del aula. Así mismo, algunos estudiantes manifestaron haber aprendido vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones idiomáticas a través de películas, series, podcast, video juegos, música y literatura. Lo cual representa algo sumamente valioso, sin embargo, si el estudiante no es capaz de comunicarse oralmente se entiende que no se ha alcanzado la adquisición de esta lengua extranjera.

La Licenciatura en la Enseñanza del inglés exige un dominio integral de las cuatro habilidades, que ahí es donde se puede inferir si existe o no una adquisición del idioma meta, y se hace un especial énfasis en la producción oral, sin embargo pocos estudiantes han tenido oportunidades reales de estar expuestos al idioma en contextos reales fuera del aula, lo cual genera una brecha entre el conocimiento teórico que se tenga del idioma y la comunicación oral, y esta falta de práctica impacta directamente en la confianza y la fluidez que el estudiante domine oralmente. En general los estudiantes que participaron en esta investigación manifestaron que la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés fue su primera opción, lo cual muestra alta motivación y sentido de pertenencia hacia la universidad, la carrera y grupo.

Ahora, si bien esta intervención fue diseñada para regular emociones, como la ansiedad, en estudiantes de LEI frente a la habilidad del speaking a través de técnicas de regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual y del Modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011), este modelo es adaptable a otras asignaturas como ciencias, matemáticas, etc. ya que el objetivo es brindar herramientas psicológicas a los estudiantes dentro de cualquier contexto educativo. Con estas técnicas el estudiante es capaz de identificar emociones incómodas y autorregularse emocionalmente frente a cualquier proceso de aprendizaje, ya que es bien sabido que, para agilizar y lograr un aprendizaje integral, los

estudiantes deben contar con motivación, autoconfianza y capacidad de regulación emocional.

En síntesis, los estudiantes de la LEI de la UAEM que participaron en esta investigación se caracterizaron por provenir de un contexto sociocultural diverso con trayectorias académicas mayormente escolarizadas y con poca exposición real con el idioma, no obstante, muestran gusto y compromiso con su licenciatura, que recordemos, no se centra solo en mejorar su nivel de inglés sino en adquirir las habilidades y estrategias necesarias para facilitar el aprendizaje de este. A la luz de lo anterior, es que se consideró pertinente el diseño y aplicación de una intervención psicoeducativa para regular emociones en estudiantes de LEI que tuviera impacto en la producción oral del inglés.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.
- Estudiantes de primer semestre.
- Ser mayores de 18 años.
- Realizar examen de ubicación de inglés. (Placement Test)
- Obtener puntajes de moderados a altos durante la etapa de diagnóstico en la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera.
- Obtener puntajes de moderados a bajos durante la etapa de diagnóstico en la Escala de Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera.
- Aceptar participar voluntariamente y firmar el consentimiento informado.
- No se excluirán estudiantes con necesidades educativas especiales inscritos al programa de inglés.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no sean de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.
- Estudiantes que no sean de primer semestre.
- Ser menor de edad.
- No realizar el examen de ubicación de inglés. (Placement Test)
- Obtener puntajes bajos durante la etapa de diagnóstico en la Escala de Ansiedad en el aula de lengua extranjera.
- Obtener puntajes altos durante la etapa de diagnóstico en la Escala de Autoestima en el aula de lengua extranjera.
- No firmar el consentimiento informado.

La selección de los participantes se realizó de acuerdo con el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión ya establecidos.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en el pretest y en el postest fueron:

Análisis cuantitativo:

1. Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS)
2. Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (SEFLS)
3. Examen de Ubicación de nivel de inglés (Placement Test, Cambridge University)

Análisis cualitativo:

1. Bitácora de campo

Ficha técnica de la Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS)

(ver anexo 1)

En 1986 Horwitz, Horwitz & Cope crearon el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) con la finalidad de medir los niveles de ansiedad en estudiantes de lenguas extranjeras. Se realizó un estudio llamado “Support Group for Foreign Language Learning” en la Universidad de Texas. La FLCAS, que consta de 33 ítems, fue administrada a un grupo de estudiantes para evaluar su consistencia interna y su validez.

Los ítems se puntuaban en una escala Likert de 5 puntos, desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo". El puntaje va desde 33 hasta 165 puntos. La puntuación baja indica niveles más altos de ansiedad, ya que los estudiantes indican estar completamente de acuerdo con los ítems que sugieren cuestiones relacionadas con mayor ansiedad (Ortega, 2021).

Los resultados indicaron que la escala era confiable y válida para medir la ansiedad específica en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .93. El análisis factorial y correlacional aplicado en esta escala indicaron que la ansiedad hacia el idioma extranjero es separable de la ansiedad general.

Los resultados demostraron que los estudiantes con ansiedad en el aula de lengua extranjera pueden ser identificados ya que muestran características en común. Los estudiantes que obtuvieron niveles altos de ansiedad afirmaron tener miedo a hablar en una lengua extranjera. La ansiedad ante una lengua extranjera se identifica como un conjunto específico de creencias, percepciones y sentimientos, lo que la hace distinta de otros tipos de ansiedad. (Horwitz et al., 1986).

Este instrumento mide tres dimensiones: aprensión ante la comunicación, ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. La aprensión ante la comunicación aparece cuando los alumnos entran en una comunicación real con otros (Bagher-Shabani, 2012), incluyendo tanto la producción como la recepción (hablar delante de otros, así como recibir y responder a mensajes hablados). La ansiedad ante los exámenes se refiere a la aprensión hacia la evaluación académica que nace del miedo a no ser suficientemente buenos o hacer un mal trabajo (Horwitz & Young, 1991) y El miedo a la evaluación negativa que se define como la aprensión ante evaluaciones ajenas, con la consiguiente necesidad de evitar las situaciones de evaluación y esperar constantemente una evaluación negativa, sin ser necesariamente un examen (Westra et al., 2005; citado en Bagher-Shabani, 2012).

Posteriormente se realizó la validación y confiabilidad de la “Escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera” en el idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicanos en Tepic, Nayarit (García et al. 2016). Los investigadores identificaron que en el contexto mexicano también existe ansiedad específica dentro del aula de lengua extranjera, por lo que fue necesario obtener la validez y confiabilidad de la escala original para adaptarla al contexto educativo mexicano.

Se tomó una traducción al español hecha previamente por Pérez y Martínez (2001) de la Universidad de Murcia, España y se adaptó para su uso en el contexto mexicano. Los participantes del estudio fueron 53 estudiantes de una universidad pública en México, con una edad promedio de 21 años.

Para obtener la validez del instrumento, se llevó a cabo el procedimiento de “*face validity*”. Se solicitó el apoyo de 8 profesores de inglés, y se les solicitó realizaran de manera independiente el análisis del instrumento en general y cada uno de sus ítems. Para el análisis

estadístico de confiabilidad se obtuvieron los resultados estadísticos mediante el uso del *Statistical Package for the Social Sciencies (SPSS)* (García, Ochoa & Hernández, 2016).

De acuerdo con el análisis realizado por los profesores, se obtuvo que el 100% de los profesores consideraron el instrumento totalmente válido y cuenta con características requeridas para su implementación. Respecto al análisis estadístico, el instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de .84.

El instrumento validado permitirá contar con una herramienta en el idioma español aplicable al contexto mexicano, el cual podrá ser empleado por los profesores investigadores de lenguas extranjeras y específicamente del idioma inglés para identificar los niveles de ansiedad que manejan los estudiantes y de ser posible implementar técnicas y métodos que les permitan reducir niveles de ansiedad en caso de existir (García, Ochoa & Hernández, 2016).

Ficha técnica de la Escala de autoestima en la clase de lengua extranjera (SEFLS) (ver anexo 2)

La escala de autoestima en la clase de lengua extranjera es una escala tipo Likert, que mide el nivel de autoestima en el aula de estudiantes de una lengua extranjera, creada y validada en 2022 por Cano Jiménez, en España. Cuenta con 10 ítems, divididos en tres dimensiones: competencia lingüística, desempeño de habilidades y apoyo social percibido. La competencia lingüística, que incluye ítems relacionados con la autopercepción de los estudiantes sobre su rendimiento académico, autoeficacia, confianza en sí mismos, aptitud para los idiomas y nivel de competencia en el idioma que están aprendiendo.

La segunda dimensión mide el desempeño de habilidades que se centra en cómo los estudiantes perciben su desempeño en habilidades lingüísticas específicas como hablar, leer, escuchar y escribir. Y finalmente, la tercera dimensión mide el apoyo social percibido: Esta dimensión refleja cómo los estudiantes perciben la aceptación y el apoyo de sus compañeros en el aula de idiomas extranjeros. Esta escala fue validada en España, con hablantes nativos de español que estudian una lengua extranjera. Obtuvo un coeficiente alpha de confiabilidad de .92.

Respecto al contexto mexicano, si bien la escala utilizada aún no ha sido validada en México, para los fines de esta investigación es fundamental, ya que permite evaluar el impacto de la enseñanza de un idioma extranjero en la autoestima de los estudiantes, un factor clave en su proceso de aprendizaje y en la mejora de su competencia lingüística. Dado su alto nivel de especificidad con el tema de mi tesis, su validación psicométrica en otros contextos hispanohablantes, y el hecho de estar en castellano, el comité tutorial ha aprobado su uso, a pesar de no estar validada en el contexto mexicano.

Se ha considerado que la validación psicométrica de la escala para el contexto mexicano requeriría un proceso que no se ajusta a los tiempos de la maestría. Sin embargo, dado que es un instrumento adecuado para medir estados anímicos en relación con la habilidad de speaking en inglés, y considerando que este idioma tiende a ser enseñado de manera similar en los países de habla hispana, se considera apropiado para su aplicación. Es importante destacar que esta escala se utilizará de manera exploratoria, reconociendo las limitaciones inherentes a su validación en un contexto cultural similar pero no idéntico.

Los ítems de la escala se centran en la percepción personal y la autoevaluación de los estudiantes, sin abordar aspectos que puedan generar malestar, incomodidad o riesgos

psicológicos. Además, el comité de ética en investigación ya ha aprobado su uso, asegurando que la aplicación de la escala no representa ningún riesgo para los participantes. Todos los resultados serán tratados con estricta confidencialidad y ética, respetando la privacidad y bienestar de los estudiantes. El objetivo principal es identificar posibles correlaciones entre la autoestima y el desempeño en la habilidad oral durante la adquisición del idioma inglés.

Ficha técnica del Examen de ubicación (Placement Test) (ver anexo 3)

Con la finalidad de evaluar el nivel de inglés, respecto a la habilidad oral, se realizará un examen de ubicación: *Placement Test* tomado del catálogo de exámenes de Cambridge University Press. Este examen está diseñado para la ubicación de los estudiantes, respecto al nivel de inglés en el que se encuentren. Los niveles van desde A1 (básico) hasta C1 (avanzado). Así mismo, el examen está dividido en dos secciones; *writing and oral ability*. En esta ocasión, nos enfocaremos en la aplicación del test para evaluar la habilidad oral, la cual esta seccionada en seis partes (cada parte evalúa un nivel diferente de inglés) más una sección con preguntas de introducción. El total de los reactivos es de 30.

El examen contiene una hoja de puntaje (Score sheet), donde se hace un registro con los datos del estudiante, el puntaje que va obteniendo según va avanzando el examen, así como el puntaje global, que indica el nivel de inglés según el Marco Común Europeo (MCER). Cada sección tiene cinco preguntas y se recomienda que al menos se pregunten cuatro de ellas.

De esta manera los niveles ayudan a entender que competencia lingüística debería tener el estudiante respecto a cada nivel. Los descriptores de nivel van en el siguiente orden:

Nivel A1-A2: Evidencia de comprensión a un nivel básico, pero las inexactitudes frecuentes en la gramática y el vocabulario pueden afectar la comprensión del mensaje. La inseguridad

y las inexactitudes en la pronunciación dificultan la comprensión. Enunciados dejados sin desarrollar.

Nivel B1-B2: Evidencia clara de comprensión. La gramática y el vocabulario son suficientes para transmitir el significado deseado y extender las respuestas de manera efectiva. Las expresiones son razonablemente relevantes y coherentes con solo pocos intentos fallidos. Sin embargo, se evitan el vocabulario complejo y las estructuras gramaticales (excepto en enunciados claramente bien ensayados).

Nivel C1: Las preguntas son completamente comprendidas. Uso preciso y adecuado de una variedad de formas gramaticales simples y complejas, y de vocabulario, para desarrollar respuestas completas. Enunciados inteligibles y vinculados de manera coherente y lógica con errores mínimos y con la capacidad de corregirse inmediatamente.

Bitácora de campo

Para el análisis cualitativo se utilizó la bitácora de campo en la cual se documentaron sistemáticamente los comportamientos, actitudes y declaraciones verbales que los participantes expresaron en cada una de las sesiones del taller. La bitácora de campo consistió en un instrumento de observación cualitativa donde se registraron los comportamientos y actitudes, así como las percepciones y opiniones de los participantes. Este instrumento permitió registrar, categorizar y analizar las dinámicas individuales y grupales de los participantes, así como los cambios que fueron ocurriendo a lo largo de la intervención.

La información recolectada se procesó utilizando la técnica de análisis de contenido cualitativo, la cual permitió identificar y clasificar dimensiones de análisis con categorías y subcategorías, según fuera el caso. Las dimensiones encontradas fueron las siguientes:

Dimensión 1 “razones para sentir ansiedad ante el speaking” emergieron seis categorías: autopercepción negativa con dos subcategorías: por falta de autoconfianza y por incomodidad, búsqueda de validación externa, bloqueo mental, malestar físico por ansiedad, miedo a ser juzgado y miedo al error.

Dimensión 2 “evolución hacia una mayor seguridad ante el speaking” emergieron tres categorías: el taller como un espacio de bienestar emocional, autoconfianza en el speaking y autorregulación emocional. Dentro de la categoría de autorregulación emocional, surgieron dos subcategorías: autorregulación emocional por estímulo interno y externo.

Dimensión 3 “razones de una autoestima desfavorable ante el speaking” emergieron cuatro categorías: miedo a ser juzgado, autopercepción negativa con dos subcategorías: por pensamientos distorsionados y por falta de autoconfianza, autoexigencia y autocrítica.

Dimensión 4 “fortalecimiento de la autoestima ante el speaking” emergieron 3 categorías: autoconfianza con dos subcategorías: por cambio de pensamiento y por sentido de pertenencia, apoyo social percibido y autorregulación emocional con una subcategoría: aceptación del error como parte del aprendizaje.

Definición de variables

Variable independiente:

Intervención psicoeducativa basado en el Modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011)

La variable independiente consistió en el diseño y la aplicación de una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional, racionales y vivenciales, con el objetivo de que el estudiante fuera capaz de reconocer, expresar y regular sus emociones,

disminuir la ansiedad, así como fortalecer su autoestima, todo esto con la finalidad de favorecer su habilidad de producción oral en inglés.

El diseño de esta intervención se fundamentó en el Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional, de Hervás (2011), compuesto por seis fases: apertura, atención, etiquetado, aceptación, análisis y regulación. A su vez, se integraron técnicas de regulación emocional desde el Enfoque Cognitivo Conductual: reestructuración cognitiva, defusión cognitiva, mindfulness, acción opuesta y exposición gradual con el objetivo de brindar a los y las participantes herramientas para afrontar y modular emociones negativas que emergen frente a la habilidad oral del inglés. El diseño y las técnicas utilizadas en la intervención se consideraron a partir de lo planteado por Krashen (1982) en su hipótesis del filtro afectivo y la Teoría de la ansiedad dentro del aula extranjera de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), las cuales subrayan la importancia de brindar herramientas de regulación emocional para disminuir los niveles de ansiedad y con ello crear condiciones favorables para que ocurra la adquisición y producción del idioma. Lo anterior justificó la viabilidad de esta intervención para regular factores afectivos que impactan negativamente en el speaking.

Técnicas de regulación emocional (ECC) y el Modelo de procesamiento emocional (Hervás, 2011)

Técnica de regulación emocional (ECC)	Definición	Modelo de procesamiento emocional (Hervás, 2011)	Ejemplo aplicado en la intervención
Psicoeducación	Fruzzeti et al. (2003) afirman que la efectividad de los	Apertura y etiquetado: al utilizar esta técnica se	Explicación de la rueda de emociones y el acrónimo

	tratamientos orientados al desarrollo de habilidades de regulación emocional se relaciona a su naturaleza educativa; con regularidad, la psicoeducación es el requisito fundamental para desarrollar habilidades de afrontamiento. A través de esta técnica, se brinda información sobre las emociones, sus componentes y cómo funcionan. Se explora la rueda de las emociones, la curva emocional y el acrónimo MATEA (Miedo, Afecto, Tristeza, Enojo y Alegría).	identifica y se pone nombre a la emoción y con ello comprender su funcionamiento.	MATEA para que los participantes reconocieran las emociones negativas que emergen frente al speaking.
Defusión cognitiva	Pilecki & McKay (2012), sostienen que la defusión cognitiva son ejercicios dirigidos a debilitar el control que el pensamiento ejerce sobre la conducta del paciente, de manera que, aunque éste siga en	Atención y regulación: favorece tomar distancia simbólica de los pensamientos ansiosos que bloquean el speaking y con ello resignificar.	Ejercicio de repetir en voz alta un pensamiento negativo (ex. me voy a equivocar) hasta que el pensamiento pierde fuerza, para disminuir el impacto antes de comenzar a hablar en inglés.

	su campo psíquico, no continuará siendo una barrera para la acción.		El rol play es otra técnica que se utilizó para ayudar a los participantes a observar con perspectiva la emoción negativa y su reacción ante esta, para darle resignificado.
Mindfulness	Se practican ejercicios de mindfulness para fomentar la autorregulación emocional y la gestión de las emociones. En la tradición analítica conductual, el mindfulness es un tipo de auto discriminación o auto observación que juega un papel importante en el desarrollo del Yo y ayuda a permanecer ante estímulos aversivos porque brinda la oportunidad de reorientar el comportamiento en búsqueda de refuerzo (Kohlenber et al. 2009).	Atención y aceptación: el mindfulness ayuda a reflexionar sobre el significado de la emoción y aceptarla sin emitir un juicio negativo.	Ejercicios breves de respiración consciente antes de una presentación en inglés y uso de metáforas (ex. la casa y los muebles) para hacer consciente que las emociones negativas se pueden modular y quitarles peso.
Acción opuesta	Las estrategias de acción opuesta se refieren al intento	Atención, análisis y regulación: la acción opuesta	Cuando el participante quería evitar participar durante la

	deliberado por actuar de una forma incompatible o contraria de los impulsos que acompañan la experiencia emocional (Reyes & Tena, 2016). Se recomienda la aplicación de los talleres de Role play, como una innovación estratégica educativa para los estudiantes, generando la socialización, comunicación, fortalecimiento en sus emociones, fomentando que los estudiantes sean los autores de su propio aprendizaje (Córdova, 2023).	es una técnica que promueve actuar de forma contraria a los impulsos emocionales identificados.	intervención, se le invitó a alzar la mano y participar con todo y la emoción negativa, de igual forma, se les invitó a realizar una conducta diferente a la habitual mientras estaba exponiendo (ex. si al exponer no hacía contacto visual con el grupo, ahora lo realizó).
Desensibilización sistemática	La DS contribuye de mejor forma a la reducción de la ansiedad, a través de la relajación, la presentación gradual y el aprendizaje duradero de una respuesta alternativa bajo un contexto	Regulación: la desensibilización sistemática sirve como exposición progresiva que disminuye la ansiedad, en este caso, ante el speaking.	Se realizaron actividades como leer en voz alta o exponer frente al grupo y observar su reacción ante posibles errores en situaciones de exposición en inglés, con la finalidad de exponer el

	estimular variado que favorece la generalización (Berenguí & Castejón, 2021).		síntoma de la ansiedad y gestionar la emoción.
Reestructuración cognitiva	La reestructuración cognitiva, Clark (2015) menciona que es un procedimiento técnico que busca transformar los pensamientos distorsionados que conllevan a un malestar emocional y de frustración. reestructuración cognitiva que mejore la problemática de autoconcepto, promoviendo un cambio de pensamiento y valoración en cada estudiante.	Análisis y regulación: a través de la técnica de reestructuración cognitiva el participante es capaz de análisis el pensamiento intrusivo que se genera a partir de la ansiedad y el impacto que esta tiene en su conducta frente al speaking, una vez hecho este análisis se logra una regulación de la ansiedad y se le da un resignificado al pensamiento intrusivo.	Identificación de pensamiento intrusivo “si me atrevo a dar mi opinión en inglés me voy a equivocar” y sustituir por “equivocarse es parte del proceso de aprendizaje”.

Variables dependientes:

Regulación de la ansiedad

La regulación emocional (Gross, 1998) se refiere a aquellos procesos externos e internos responsables de auto observar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas (Thompson, 1994, p. 27-28). Así mismo se considera primordial para crear un entorno noble que facilite el aprendizaje y la producción de un idioma al facilitar la

gestión y el reconocimiento de las emociones, fomentando la motivación y la comodidad del estudiante.

Se precisa que la regulación emocional es aquel proceso que favorece al ser humano no siempre de forma voluntaria, modificando la vivencia de las emociones, tanto agradables como desagradables, en dicho proceso la persona puede hacer uso de diversas estrategias que le sean efectivas para lograr una meta personal o social, las cuales pueden variar según el contexto en el que se encuentre (Ruesta, 2020).

Bertoglia (2015) señala que la ansiedad es propia de estudiantes de educación superior ya que afrontan situaciones estresantes producto del contexto en el cual se encuentran inmersos y no son capaces de canalizar o exteriorizar de manea asertiva la ansiedad produciendo consecuencias nefastas en su salud mental.

Así mismo Segovia et al., (2021) agregan que la ansiedad en el aula extranjera se presenta a través de tres componentes durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera influyendo de manera negativa y afectando el desenvolvimiento de los estudiantes. Por esta razón, es vital identificar las manifestaciones de ansiedad que muestran de diversas maneras los estudiantes para poder ayudarlos a sobrellevar dicha situación oportunamente y no verse perjudicados.

Fortalecimiento de la autoestima

La autoestima se refiere a un “estado mental”. Es un concepto valorativo sobre sí mismo o misma, en términos positivos o negativos. Además, es un estado que se aprende a lo largo de la vida, construido con todas las emociones, vivencias y sentimientos que se van experimentando y asimilado, y que puede modificarse y mejorarse (Arguedas, 2007, pp.4).

Según Acevedo et. al., (2016), la autoestima influye directamente en el comportamiento humano reflejándose en aspectos comportamentales y actitudinales creadas por fuerzas sociales, culturales y en gran porcentaje por la familia, de estas fuerzas depende que la misma sea alta o baja, que sea digna o depresiva, ansiosa equilibrada.

Habilidad oral del inglés (speaking)

La competencia comunicativa, es definida como la habilidad para la producción del lenguaje en forma situacional y socialmente aceptable; en otras palabras, es la habilidad de saber qué decir, cómo hablar o a quién, cuándo, de qué manera hacerlo y sobre qué (Rico et. al., 2016). Asimismo, Rodríguez (2010) afirma que la expresión oral tiene muchas funciones; a través de esta, las personas pueden establecer relaciones personales, encontrar información, comparar sus puntos de vista con otras y en el caso particular de los futuros profesores de inglés, es el instrumento básico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua extranjera.

Thornbury (2006), nos dice que de acuerdo con *Cambridge Certificate in English Language Speaking Skills (CELS) - Test de Speaking* - hay cuatro dimensiones consideradas para la evaluación de la expresión oral (Citado en León, 2014).

- **Pronunciación:** Se refiere a la habilidad del estudiante para producir enunciados comprensibles los cuales se basan en la producción individual de sonidos, la apropiada conexión lógica de palabras y el uso de la acentuación y la entonación para transmitir el significado pretendido.
- **Comprensión:** Componente de la expresión oral que evalúa la habilidad de integrar las implicaciones y significados explícitos de palabras y oraciones del lenguaje

hablado. Esta habilidad incluye la atención auditiva, la memoria y la percepción, así como la comprensión real.

- **Fluidez:** Se refiere a la habilidad de hablar con facilidad y espontaneidad. El estudiante habla con coherencia usando una velocidad adecuada en la longitud de las oraciones.
- **Dominio del discurso:** Componente de la expresión oral que evalúa la habilidad de expresar ideas y opiniones en un discurso coherente y lógico usando estructuras exactas y complejas de acuerdo con diferentes enunciados o situaciones.

Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se realizó en III fases.

Fase I: Se hizo una presentación del protocolo de esta investigación ante las autoridades correspondientes del Instituto de Ciencias de la Educación, con el objetivo de que la intervención fuera aceptada y dieran las facilidades de realizarla. Posteriormente se entregó un consentimiento informado y aviso de privacidad donde los participantes fueron informados sobre el proceso de esta intervención e investigación, aceptando contestar los cuestionarios y el examen de inglés (Ver anexos 4 y 5).

Se aplicaron los tres instrumentos al grupo asignado para ver la viabilidad de la intervención. Se interpretaron los resultados de cada instrumento en un programa de análisis estadístico. Solamente los estudiantes cuyos resultados arrojaron ansiedad de media a alta en el aula de inglés, de acuerdo con la escala aplicada, fueron los participantes en la intervención. Por otro lado, los resultados de la escala de autoestima durante el pretest

arrojaron niveles de autoestima de buenos a muy buenos en los participantes, por lo que se decidió trabajar así con el objetivo de mejorar aún más estos niveles.

Fase II: En la fase II y con una duración de 10 sesiones, de 120 minutos por sesión, 1 vez por semana, se llevó a cabo la intervención, como un taller centrado en técnicas de regulación emocional racionales, desde el enfoque cognitivo conductual y el Modelo de procesamiento emocional de Hervás, dirigido a los participantes que presentaban niveles de ansiedad de medios a altos de acuerdo con los resultados arrojados por los instrumentos. Se llevó un registro en una bitácora de campo durante la intervención.

Fase III: Después de la intervención, se aplicaron nuevamente los tres instrumentos y se evaluaron con la finalidad de observar si hubo cambios estadísticamente significativos en los niveles de ansiedad y autoestima en los participantes. De igual forma, se realizó un análisis cualitativo mediante un análisis de contenido a partir de la información recabada en la bitácora de campo durante la intervención.

Este taller partió de la necesidad de regular los niveles de ansiedad en los participantes que arrojaron niveles de ansiedad de moderada a alta en la escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera, así como fortalecer el nivel de autoestima. Se buscó que los participantes logaran auto observarse, autorregularse y auto reforzarse para que cada que se encuentren ante una situación donde tengan que interactuar oralmente en inglés con otra persona no les genere ningún tipo de bloqueo y de esta manera pueda fluir la comunicación oral en inglés.

Es por lo que esta intervención estuvo dividida en tres bloques, con objetivos diferentes. Las primeras tres sesiones del taller tuvieron como objetivo que los participantes logaran identificar, comprender y aceptar sus emociones, así como entender cómo estas afectan o

fortalecen su desempeño en la práctica del speaking. Las siguientes tres sesiones buscaron fomentar en las participantes habilidades de auto observación y autorregulación emocional para gestionar y regular la ansiedad, el miedo y la inseguridad que la práctica del speaking pudiera generarles en sus clases de inglés. Y finalmente, las cuatro últimas sesiones estuvieron enfocadas en que los participantes fortalecieran su autoestima con el fin de mejorar su desenvolvimiento durante la práctica del speaking.

El contenido de esta intervención se diseñó a partir del Modelo de procesamiento emocional de Hervás y se usaron técnicas de regulación emocional racionales desde el enfoque cognitivo conductual. Estas técnicas fueron seleccionadas para ayudar al participante a identificar, comprender y regular sus emociones, con el fin de tener un manejo de los pensamientos intrusivos e irracionales los cuales repercuten en sus emociones y por ende en su comportamiento dentro del aula de inglés, ante la práctica y la producción de la lengua meta (inglés), lo que a su vez pudo fortalecer su desempeño en la práctica oral del inglés.

Cabe mencionar que la intervención se llevó a cabo en inglés, con pequeños bloques en español, para facilitar la expresión oral de los participantes al compartir con el grupo sus emociones e inquietudes, sin embargo, cada sesión tuvo un momento para que los participantes expusieran frente al grupo o compartieran ideas en parejas o tríos, totalmente en inglés. Al final de cada participación se asignó un espacio para preguntas, esto con la finalidad de observar si los participantes podían expresar sus ideas, responder a preguntas, argumentar, defender y dar su opinión respecto al tema que se trabajó durante la actividad.

Programa de intervención “Taller de regulación emocional”

SESIONES	TEMAS	OBJETIVO	TÉCNICAS
Sesión 1, 2 y 3	Conciencia emocional Reconocimiento de emociones Expresión de emociones	Identificar y comprender las emociones del estudiante y cómo estas afectan o fortalecen su desempeño en la práctica del speaking.	Psicoeducación Role-play Defusión cognitiva Metáforas Mindfulness Desensibilización sistemática
Sesión 4, 5 y 6	Entendiendo mis emociones Regulación emocional	Fomentar estrategias de autorregulación emocional del estudiante para regular y gestionar emociones negativas como ansiedad y miedo durante la práctica del speaking.	Desensibilización sistemática Role-play Psicoeducación Defusión cognitiva Mindfulness Metáfora Reestructuración cognitiva
Sesión 7, 8 y 9	Autoestima Mis fortalezas y debilidades Habilidades de autocuidado	Fortalecer la autoestima del estudiante para mejorar su desenvolvimiento y desempeño durante la práctica del speaking.	Metáfora Desensibilización sistemática Role-play Reestructuración cognitiva Mindfulness Defusión cognitiva
Sesión 10	Consolidación sobre el aprendizaje durante el taller	Los estudiantes finalizaran el taller habiendo mejorado su autoestima y autoconfianza, utilizando técnicas de regulación emocional para gestionar la ansiedad y el miedo frente a la práctica del speaking, lo que les permitirá participar de manera efectiva y segura en presentaciones orales.	Metáfora Desensibilización sistemática Role-play Reestructuración cognitiva Mindfulness

Se anexa programa de intervención (anexo 14).

Breve descripción de las sesiones

El diseño de las sesiones se estructuró a partir del Modelo de procesamiento emocional: apertura, etiquetado, atención, análisis, aceptación y regulación (Hervás, 2011). Cada sesión integró a las fases del modelo y técnicas de regulación emocional cognitivo-conductuales orientadas a disminuir los niveles de ansiedad y fortalecer la autoestima en los participantes frente a la habilidad del speaking.

Sesión 1: Introducción al taller "Emoción en Equilibrio: Taller de Regulación Emocional.

Apertura y etiquetado: La sesión 1 se centró en la introducción al taller, la exploración de las emociones y su impacto en el desempeño en el speaking, así como en la comprensión de conceptos emocionales a través de actividades prácticas y reflexivas. Técnicas: psicoeducación, role-play, defusión cognitiva, metáfora y mindfulness.

Sesión 2: Conciencia emocional “Reconociendo mis emociones”.

Apertura y etiquetado: La sesión 2 se enfocó en la conciencia emocional y el reconocimiento de las emociones de los participantes durante la práctica del speaking en inglés. En esta sesión, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre las emociones percibidas en la sesión anterior y se explicó la importancia de la mente en la vida de los participantes, así como la influencia de la forma en que reconocen, llaman y aceptan sus emociones en su manejo. Técnicas: desensibilización sistemática, role-play, defusión cognitiva y mindfulness.

Sesión 3: Conciencia emocional “Expresando mis emociones”.

Atención, aceptación y regulación: La sesión 3 se enfocó en la conciencia emocional, la expresión de las emociones y en la disminución de la ansiedad, el miedo y la inseguridad durante la práctica del speaking en inglés. A través de actividades prácticas y reflexivas, los participantes pudieron explorar y comprender mejor sus emociones para mejorar su desempeño y sentirse más seguros al hablar en público. Técnicas: desensibilización sistemática, defusión cognitiva, fantasía guiada, metáfora y mindfulness.

Sesión 4: Regulación de las emociones negativas: entendiendo la ansiedad, el miedo y la inseguridad.

Atención, aceptación y regulación: La sesión 4 tuvo como objetivo principal disminuir la ansiedad, el miedo y la inseguridad que puedan experimentar los participantes al hablar en público en clase de inglés a través de técnicas psicológicas de liberación y acción opuesta. Técnica: desensibilización sistemática, psicoeducación, defusión cognitiva, role-play y mindfulness.

Sesión 5: Regulación de las emociones negativas: entendiendo la ansiedad, el miedo y la inseguridad.

Análisis y regulación: La sesión 5 se centró en la reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades de los participantes a través de técnicas psicológicas de autoevaluación y discusiones grupales, de esta manera los participantes pudieron profundizar en su autoconocimiento, identificar áreas de mejora y fortalecer su confianza en sí mismos. Técnicas: Desensibilización sistemática, reestructuración cognitiva, acción opuesta, role-play, fantasía guiada y mindfulness.

Sesión 6: Manejo del pensamiento negativo y ansioso.

Análisis, aceptación y regulación: La sesión 6 se enfocó en el manejo del pensamiento negativo y ansioso de los participantes durante la práctica del speaking en inglés. A partir de actividades de identificación, estrategias de manejo y práctica de técnicas, los participantes aprendieron a transformar sus pensamientos negativos en positivos, promoviendo una actitud más segura y positiva en el contexto de la comunicación oral en inglés. Técnicas: Metáfora, psicoeducación, defusión cognitiva, role-play, reestructuración cognitiva, desensibilización sistemática y mindfulness.

Sesión 7: Reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades.

Análisis, aceptación y regulación: La sesión 7 se centró en que los participantes reflexionen sobre sus fortalezas y debilidades en relación con la comunicación oral en inglés, identificando aspectos positivos que puedan potenciar y áreas de mejora en las que puedan trabajar. Se incluyeron actividades de introspección, intercambio de experiencias, feedback constructivo y planificación de acciones, los participantes pudieron identificar áreas de

mejora, potenciar sus habilidades y establecer metas de desarrollo personal para mejorar su desempeño en el speaking. Técnicas: metáfora, role-play, reestructuración cognitiva y mindfulness.

Sesión 8: Fortaleciendo mi autoestima.

Análisis y regulación: La sesión 8 se enfoca en fortalecer la autoestima de los participantes y desarrollar habilidades de autorregulación emocional para gestionar sus emociones durante la práctica del speaking en inglés. A través de actividades prácticas, reflexiones grupales y dinámicas de juego, los participantes pudieron mejorar su confianza, reducir la ansiedad y potenciar su desempeño en la comunicación oral en inglés. Técnicas: Mindfulness, desensibilización sistemática, reestructuración cognitiva y role-play.

Sesión 9: Habilidades de autocuidado para fortalecer la regulación emocional.

Análisis y regulación: La sesión 9 se enfocó en enseñar a los participantes a cuidar de sí mismos para mejorar su capacidad para regular sus emociones mientras practican el habla en inglés. Mediante actividades que fomentan la reflexión, el conocimiento de sí mismo y la aceptación, los participantes aprendieron a desarrollar formas eficaces de manejar sus emociones y, así, mejorar su habilidad para comunicarse oralmente en inglés. Técnicas: Metáfora, role-play, defusión cognitiva, reestructuración cognitiva y mindfulness.

Sesión 10: Consolidación sobre el aprendizaje durante el taller.

Análisis y regulación: La sesión 10 se enfocó en consolidar el aprendizaje adquirido durante el taller y reforzar la integración de todas las fases del modelo de Hervás y las técnicas de regulación emocional para gestionar emociones incómodas que emergen durante la práctica del speaking con la finalidad de ayudar reconocer, aceptar, identificar y resignificar los

pensamientos intrusivos. Se concluyó con la importancia de la flexibilidad psicológica a través la reflexión, el autoconocimiento y la aceptación como elementos fundamentales en el proceso de regulación emocional.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos que arrojaron los instrumentos, se aplicó el estadístico de W de Wilcoxon, ya que es un estudio no paramétrico que permitió comparar e identificar diferencias significativas en las respuestas de los participantes respecto a la variable independiente. Así mismo se realizó un análisis de contenido con el objetivo de procesar la información obtenida mediante la bitácora de campo. Según Kerlinger (1988), el análisis de contenido se considera sobre todo como un método de observación y medición. En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones (p. 543).

El análisis de contenido se obtuvo a partir de la información recabada en la bitácora de campo, así como de los productos obtenidos durante las diferentes actividades y a partir de las técnicas de regulación emocional utilizadas durante las sesiones del taller, tales como el diario de emociones, ejercicios escritos de defusión cognitiva, diagramas ABC y ejercicios de role play.

El propósito básico del análisis es la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio,

medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación (Fernández, 2002, pp. 37).

Consideraciones éticas

La presente investigación estuvo sujeta al Código de ética de las y los Psicólogos Mexicanos de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México FENAPSIME, los principios establecidos en el Código de Helsinki y las Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos elaboradas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (OMS) los cuales orientan la protección de la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes en investigaciones científicas.

Revisión ética y supervisión

(Código de Helsinki: artículo 23 y CIOMS: principio 14)

Este proyecto fue sometido al Comité de Ética en Investigación (CEI) del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM, obteniendo la aprobación para garantizar que la investigación cumpliera con los estándares éticos establecidos.

Principio de autonomía: consentimiento informado

(Código de Helsinki: artículo 25 y CIOMS: principio 9)

Previo a cualquier actividad programada con los participantes, se les hizo entrega del consentimiento informado, que es considerado un componente esencial para esta

investigación. Los participantes recibieron en el documento información clara sobre los objetivos, procedimientos, confidencialidad y privacidad de sus datos, posibles riesgos, beneficios, así como su derecho de retirarse de la investigación en el momento que así lo desearan.

El artículo 98 afirma que el profesional de psicología debe solicitar el consentimiento informado por escrito a los informantes y a exponerles las implicaciones que la participación en el estudio, puedan generar en su persona y su salud (FENAPSIME, 2018).

Este documento se redactó haciendo uso de lenguaje accesible para poder ser entendido por los participantes. Al entregar el documento a los participantes, se dedicó un tiempo para explicarles a detalle cada apartado y ellos tuvieron oportunidad de hacer preguntas y aclarar dudas.

Beneficencia y No maleficencia

(Código de Helsinki: artículo 15 y CIOMS: principio 11)

El diseño metodológico de esta investigación se enfocó en maximizar al máximo los beneficios para los participantes, siendo estos como darles herramientas de regulación emocional, reconocimiento y manejo de emociones, estrategias para el fortalecimiento de la autoestima, un espacio seguro y de confianza para expresarse, así como habilidades comunicativas enfocadas en el incremento de la habilidad oral del inglés.

Así mismo, se minimizaron todos los posibles riesgos psicológicos que esta investigación pudiera tener. Se implementaron estrategias como, en primer lugar, al crear el programa de intervención se planeó bajo objetivos para el manejo de las emociones aterrizado en el rol de los participantes dentro del aula, es decir, se trabajaron las emociones desde un aspecto

superficial en donde no se profundizó para evitar llevar a los participantes a un desborde emocional.

De igual manera, por sugerencia del CEI se solicitó la colaboración por parte del Programa de Salud Mental (ProSaMe) de la Facultad de psicología para contar con la guardia de un psicólogo capacitado en primeros auxilios psicológicos los días y las horas programadas del taller. El psicólogo hacía guardia a fuera del aula para no interferir de ninguna manera en la dinámica del grupo. Los participantes fueron informados y contaban con el permiso para abandonar el aula si requerían asistencia del psicólogo.

Confidencialidad y privacidad

(Código de Helsinki: artículo 24 y CIOMS: principio 16)

Para proteger la confidencialidad y privacidad de los participantes los datos fueron almacenados en un equipo y sistema seguro con acceso restringido y codificado. También se les otorgó un seudónimo para preservar su anonimato. Se les asignó la letra E-00 (guion doble cero) y un número consecutivo, lo que permitirá no comprometer su identidad.

Los datos son de uso exclusivo de la investigadora a cargo y sólo son compartidos con la Directora de Tesis asignada por la institución. Después del uso de los datos para el análisis de la intervención, redacción y defensa de tesis, serán conservados por dos años en el área de Archivos de la coordinación de la maestría en Psicología y posteriormente eliminados.

Selección equitativa de los participantes

(Código de Helsinki: artículo 18 y CIOMS: principio 11)

Se hizo una selección equitativa de los participantes basada en los objetivos de la investigación, asegurando que todos los participantes, de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión, pudieran participar, tener las mismas oportunidades y recibir los beneficios de la intervención.

Difusión de los resultados y seguimiento

(Código de Helsinki: artículo 35 y CIOMS: principio 24)

Es importante mencionar que una vez concluida la intervención y obtenidos los resultados, se mantiene un compromiso con los participantes de entregar los resultados y ofrecer sesiones de seguimiento para atender cualquier situación que pudiera suscitarse después y a partir de la intervención.

Capítulo IV: Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados del pretest y el posttest. La muestra estuvo compuesta por 17 participantes, en donde 60% son mujeres y 40% hombres, los cuales representan el 100% de alumnos evaluados en un rango de edad de 18 a 50 años, en un nivel educativo universitario. Los datos sociodemográficos se obtuvieron a partir de un cuestionario de Google Forms que incluyó preguntas sobre edad, género y experiencia previa con el uso del inglés.

Datos sociodemográficos

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

Variable	Categoría	n	%
Edad	18 a 20 años	13	76.4

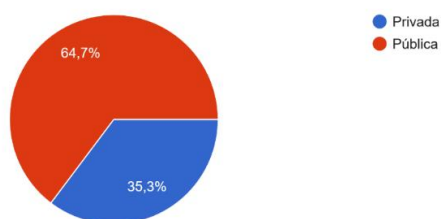
Variable	Categoría	n	%
	21 a 25 años	2	11.7
	26 a 30 años	1	5.8
	+ de 30 años	1	5.8
Género	Masculino	6	35.2
	Femenino	10	58.8
	Otro	1	5.8
Estado Civil	Soltero	16	94.1
	Casado	1	5.9
Zona de Residencia	Urbana	16	94.1
	Rural	1	5.9
Tipo de Escuela	Pública	11	64.7
	Privada	6	35.2
Nivel Educativo de los padres	Secundaria completa	3	17.6
	Preparatoria/Bachillerato incompleto	4	23.5
	Preparatoria/Bachillerato completo	3	17.6
	Universidad incompleta	2	11.8
	Universidad completa	5	29.4
Condición Económica	Básicas cubiertas sin lujos	12	70.6
	Básicas cubiertas con ahorro	5	29.4

En la figura 1 se representa el porcentaje de participantes que estudiaron en una escuela privada o pública, como se puede observar el 64.7% estudió en escuela pública mientras que el 35.3% estudió en escuela privada.

Figura 2

Escuela privada o pública

4. ¿Tu escuela era privada o pública?
17 respuestas

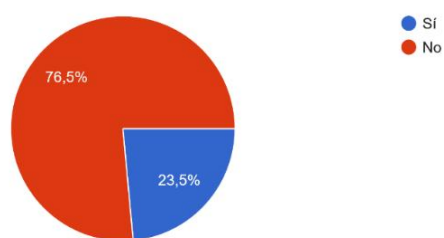


En la figura 2 se puede observar que la mayoría de los participantes, es decir el 76.5% estudió en una escuela que no era de sistema bilingüe y solamente el 23.5% estudió en una escuela bilingüe.

Figura 3

Asistió a escuela bilingüe

5. ¿Tu escuela era bilingüe?
17 respuestas



En la figura 3 respecto a si los participantes vivieron en algún momento en un país angloparlante, se puede observar que solamente el 5.9% ha vivido en un país con esta característica mientras que el 94.1% no lo ha hecho.

Figura 4

Residencia en país angloparlante

6. ¿Alguna vez has vivido en un país angloparlante?

17 respuestas

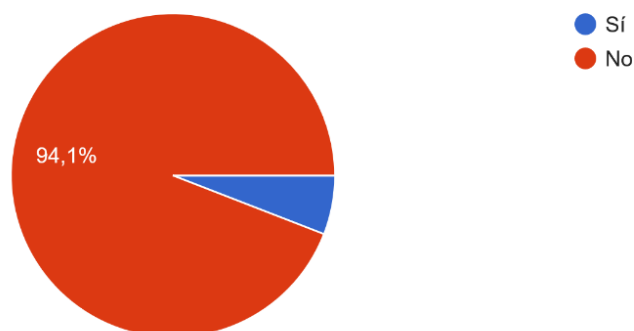
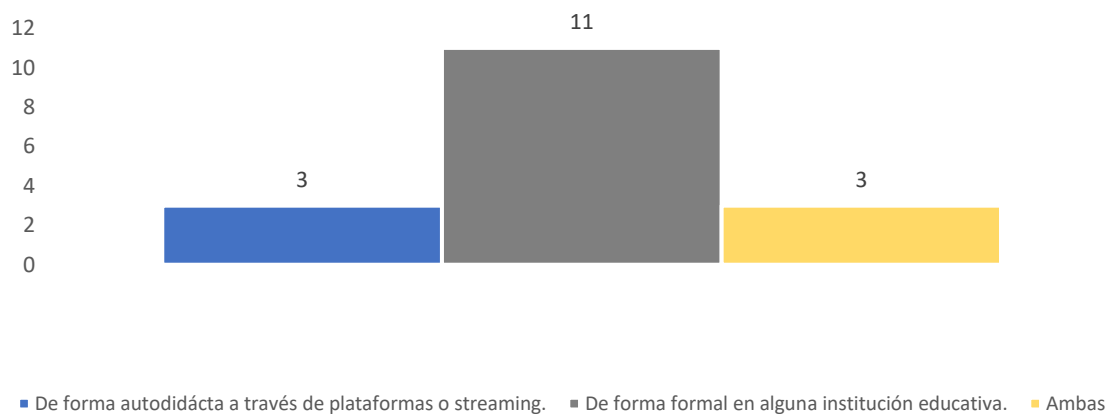


Figura 5

Respuesta de los participantes a la pregunta ¿en dónde aprendiste inglés?



Nota. Como se puede observar en la columna gris, la mayoría de los participantes aprendió inglés formalmente en una institución educativa.

La tabla 2 presenta la relación entre las variables sociodemográficas tales como condiciones de sexo (masculino, femenino y otro), edad (entre 18 y 50 años), tipo de escuela (privada o pública), sistema de la escuela (bilingüe o no), experiencia de residencia en un país

angloparlante, y los niveles de ansiedad de los participantes medidos a través de la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) en dos momentos: en el pretest y el posttest, después de la intervención.

En la aplicación del pretest, se observaron niveles de ansiedad de medios a altos, teniendo solo una excepción en bajo. Posteriormente, en el posttest se observó un cambio significativo en estos niveles, la mayoría permaneciendo en el mismo rango de ansiedad media, pero con mayor puntaje, lo cual indica menor nivel de ansiedad.

Tabla 2. *Tabla de contingencia: variables sociodemográficas y nivel de ansiedad (pretest y posttest).*

		Pretest			Posttest		
Variable	Categoría	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Edad	18 a 20 años	2	10	1	0	13	0
	21 a 25 años	0	2	0	0	2	0
	26 a 30 años	0	1	0	0	0	1
	+ de 30 años	1	0	0	0	1	0
Género	Masculino	1	5	0	0	5	1
	Femenino	2	8	0	0	10	0
	Otro	0	0	1	0	1	0
Tipo de escuela	Pública	1	9	1	0	10	1
	Privada	2	4	0	0	6	0
Residencia en país angloparlante	Sí	0	1	0	0	0	1
	No	3	12	1	0	16	0

		Pretest			Posttest		
Variable	Categoría	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Escuela bilingüe	Sí	1	0	3	0	4	0
	No	2	10	1	0	12	1

Análisis de frecuencia

Edad

Como se puede observar, la variable edad arroja que la mayoría de los participantes que están en rango de edad entre 18 y 20 años arrojaron niveles de ansiedad media tanto en el pretest como en el posttest.

Género

La variable género muestra diferencias significativas entre hombres, mujeres y otro, siendo las mujeres quienes presentan un mayor número en el nivel medio de ansiedad en el pretest. En el posttest, tanto hombres como mujeres se muestran en nivel medio de ansiedad, pero siendo nuevamente las mujeres las que arrojan un mayor número en este nivel.

Tipo de escuela

En cuanto a la variable escuela con sistema educativo público o privado, en el pretest se puede observar una mayoría de participantes que estudiaron en escuela pública con ansiedad media. En cuanto al posttest, esta mayoría permaneció en el rango de ansiedad media. Así mismo se puede observar que la minoría de los participantes asistió a una escuela privada, sin embargo, también se encuentran en el rango medio de ansiedad en ambos momentos de medición.

Residencia en país angloparlante

Como se puede observar en la tabla, una minoría vivió en algún momento en un país angloparlante, con niveles de ansiedad media en el pretest. Por otro lado, los participantes que no vivieron en un país con esta característica se encuentran en el mismo rango medio de ansiedad. En el posttest, el participante que estuvo más en contacto con el idioma mostró mejoría en cuanto al nivel de ansiedad, quedándose el resto de los participantes en el mismo nivel medio de la primera medición.

Asistencia a escuela bilingüe

En la variable escuela con educación bilingüe, durante el pretest se pudo observar que los participantes que sí tuvieron una preparación académica con la práctica de ambos idiomas, aunque fueron la minoría, obtuvieron un nivel de ansiedad bajo. Los participantes que no asistieron a una escuela bilingüe obtuvieron niveles de ansiedad media. En la segunda aplicación, posttest, ambos grupos de participantes salieron con ansiedad media.

Tabla 3. *Tabla de contingencia: variables sociodemográficas y nivel de autoestima (pretest y posttest).*

		Pretest					Posttest				
Variable	Categoría	Muy baja	Baja	Media	Buena	Muy buena	Muy baja	Baja	Media	Buena	Muy buena
Edad	18 a 20 años	0	0	1	9	3	0	0	0	5	8
	21 a 25 años	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
	26 a 30 años	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	+ de 30 años	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0

		Pretest					Postest				
Variable	Categoría	Muy baja	Baja	Media	Buena	Muy buena	Muy baja	Baja	Media	Buena	Muy buena
Género	Masculino	0	0	0	5	1	0	0	0	2	4
	Femenino	0	0	1	6	3	0	0	0	4	6
	Otro	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Tipo de escuela	Pública	0	0	1	8	2	0	0	0	5	6
	Privada	0	0	0	4	2	0	0	0	2	4
Residencia en país angloparlante	Sí	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	No	0	0	1	11	4	0	0	0	7	9
Escuela bilingüe	Sí	0	0	0	4	0	0	0	0	3	1
	No	0	0	1	8	4	0	0	0	4	9

Análisis de frecuencia

Edad

En la variable edad, en el pretest, la mayoría de los participantes de rango de edad entre 18 y 20 años salieron con autoestima buena, mientras que en el postest se observó una diferencia del mismo rango de edad, pero con mejora de autoestima, de buena a muy buena.

Género

La variable género muestra diferencias significativas entre hombres, mujeres y otro, siendo las mujeres quienes son la mayoría con niveles de autoestima buena. En la segunda aplicación, fue el mismo grupo quienes salieron con autoestima muy buena.

Tipo de escuela

En cuanto a la variable escuela con sistema educativo público o privado, en el pretest se puede observar la mayoría en los participantes que estudiaron en escuela pública con nivel de autoestima buena y en el posttest se presenta una mejora, con un incremento de la autoestima a muy buena.

Por otro lado, respecto a los participantes que asistieron a escuela privada, aunque fueron la minoría, también obtuvieron niveles de autoestima buena en el pretest y mejora en el nivel a autoestima muy buena en el posttest.

Residencia en país angloparlante

Como se puede observar en la tabla, los participantes que vivieron en un país angloparlante, en el pretest mostraron niveles de autoestima buena, incrementando el nivel a muy buena en el posttest. Así mismo se puede observar que la mayoría de los participantes, quienes no han vivido en un país angloparlante obtuvieron niveles de autoestima entre media y buena en el pretest y un incremento de buena a muy buena en el posttest.

Asistencia a escuela bilingüe

En la variable escuela con educación bilingüe, durante el pretest se pudo observar que los participantes que no asistieron a una escuela con sistema bilingüe, siendo mayoría, en el pretest obtuvieron niveles de autoestima que oscilaban entre media a muy buena, mostrando posteriormente una mejora significativa en el posttest, con nivel de autoestima muy buena.

Mientras que la minoría de los participantes, quienes sí asistieron a una escuela con sistema bilingüe en el pretest salieron con nivel de autoestima buena, manteniéndose en el mismo nivel en el posttest.

En general, los participantes mostraron un nivel de autoestima bueno en el pretest y una mejora en el posttest, después de la intervención.

Resultados cuantitativos

Se realizó un estudio con diseño pre experimental, en donde se aplicó un pretest - posttest con una evaluación intermedia. El escenario fue el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Los participantes fueron estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de primer semestre.

La intervención fue un taller de regulación emocional, en donde se fomentó el reconocimiento de las emociones, técnicas de regulación emocional y el fortalecimiento de la autoestima, aplicado desde el enfoque cognitivo conductual. El taller se desarrolló en 10 sesiones de 120 minutos, una vez por semana, en modalidad presencial.

Una vez firmado el consentimiento informado y entregado el aviso de privacidad a cada participante, se conformaron 2 grupos de los participantes seleccionados de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. Lo anterior, por el tiempo que los participantes tenían para la intervención. Con el grupo A se trabajó los martes y con el grupo B los jueves. En ambos grupos se realizaron las mismas actividades. Cabe resaltar que las autoridades del Programa de Actividades Físicas, Deportivas y/o Culturales del ICE autorizaron que este taller tuviera valor de horas culturales para los participantes.

Así mismo, por sugerencia del CEI en el taller tuvimos la presencia del Programa de Salud Mental (ProSaMe) con psicólogos entrenados en primeros auxilios psicológicos, esto para brindar el apoyo a los participantes durante el taller en el caso de requerir contención psicológica derivada de las actividades realizadas durante la intervención.

La intervención se llevó a cabo en el periodo de septiembre a noviembre de 2024. Siendo aprobada por el Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi).

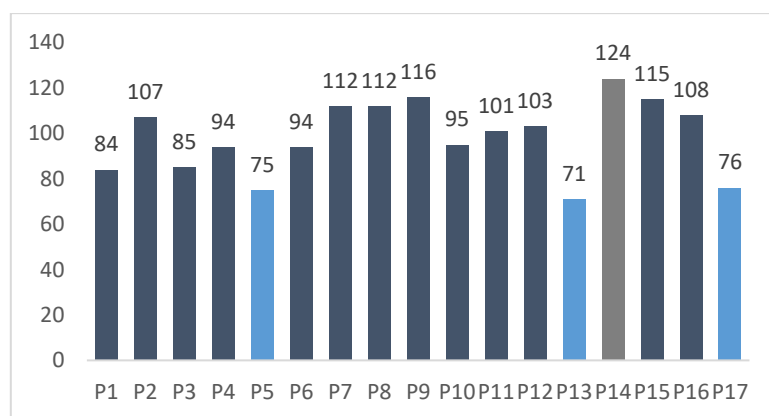
Resultados del Pretest

Para el pretest la población muestral estuvo conformada por 27 estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de primer semestre. Se aplicaron los 3 instrumentos seleccionados: Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (Horwitz, Horwitz and Cope, 1984) la Escala de Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera (Cano, 2022) y un Examen de ubicación de nivel de inglés (*Cambridge University Press*).

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en esta investigación, de los 27 estudiantes que iniciaron se presentan los resultados obtenidos de las escalas, únicamente de los 17 estudiantes que participaron en la intervención por la posibilidad de poder comparar entre ambos momentos. Los resultados arrojados en el pretest fueron los siguientes:

Figura 6

Niveles de ansiedad en el pretest

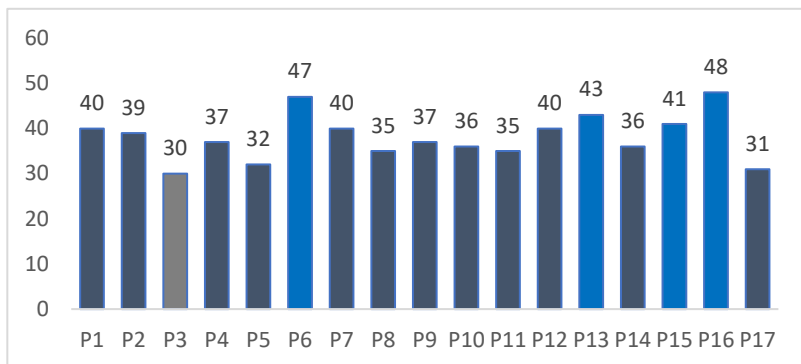


Nota. Los valores de la escala de ansiedad son los siguientes: ansiedad alta 33-77 (azul cielo), ansiedad media 78-122 (azul marino) y ansiedad baja 123-165 (gris). La letra P se refiere a los participantes.

En la figura anterior se observa que, de un total de 17 participantes, solamente 1 participante presenta niveles de ansiedad clasificados como bajo. Por otro lado, la mayoría, es decir, 13 participantes, se encuentran en un rango intermedio de ansiedad. Finalmente, 3 participantes mostraron niveles altos de ansiedad, según los criterios establecidos por la escala utilizada.

Figura 7

Niveles de autoestima en el pretest



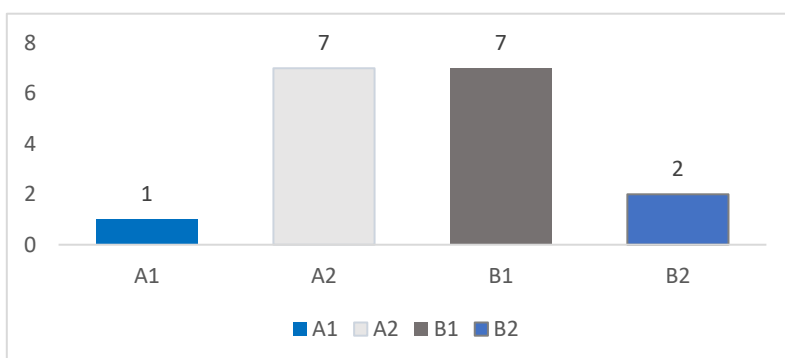
Nota. Los valores de la escala de autoestima son los siguientes: muy baja 0-10, baja 11-20, media 21-30 (gris), buena 31-40 (azul marino), muy buena 41-50 (azul cielo). La letra P se refiere a los participantes.

De acuerdo con los valores de esta escala, más de la mitad de los participantes (12) presentaron un nivel de autoestima bueno, mientras que 4 participantes mostraron un nivel de autoestima clasificado como muy bueno y 1 más con un nivel de autoestima medio. Estos resultados permiten ver que, aunque los participantes presentan un nivel de ansiedad alto, la autoestima no está afectada lo cual es un resultado favorable para regular estos niveles de

ansiedad.

Figura 8

Resumen de niveles de producción oral en el pretest



Nota. Los niveles se clasifican con base en la evaluación de producción oral.

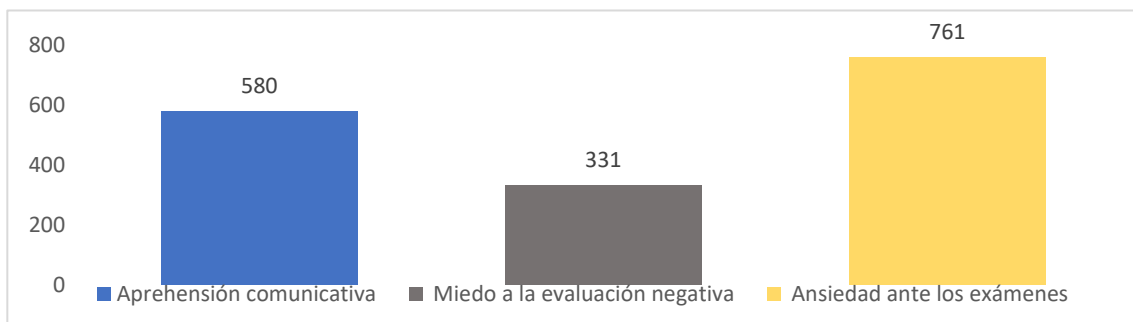
En cuanto a la aplicación del examen de ubicación de inglés, enfocado en la habilidad oral, se puede observar que la mayoría de los participantes se encuentran entre nivel A2 y B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo (MCE) lo cual significa que son capaces de presentarse, describir eventos de presente, pasado y futuro, y tienen la capacidad de hacer uso de vocabulario elemental para comunicarse oralmente.

Dimensiones en el pretest

Respecto al comportamiento de las dimensiones de cada escala en el pretest, se obtuvieron los siguientes puntajes:

Figura 9

Dimensiones de la escala de ansiedad en el pretest

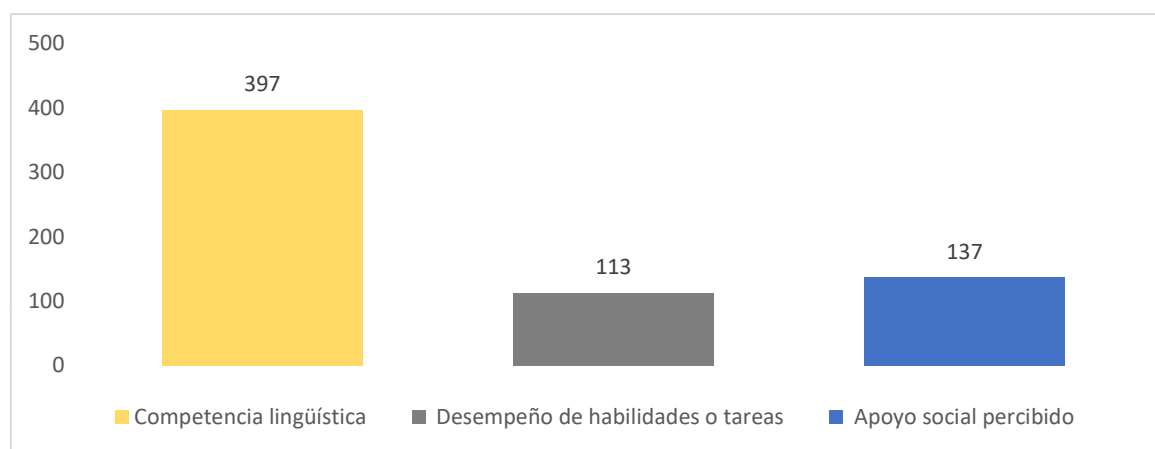


Nota. La figura representa el comportamiento de las tres dimensiones que obtuvo la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera durante el pretest.

Como se puede observar en la figura anterior, la dimensión más afectada respecto a la escala de ansiedad es la dimensión de ansiedad ante los exámenes, lo que significa que los participantes presentan este tipo de ansiedad cuando saben que tendrán que responder un examen ya sea oral o escrito, en inglés.

Figura 10

Dimensiones de la escala de autoestima en el pretest



Por otro lado, respecto a la escala de autoestima, la dimensión más afectada fue la competencia lingüística, lo cual está relacionado con la autopercepción de los participantes respecto a que tan competentes se sienten al tener que hablar en inglés involucrando tiempos gramaticales, vocabulario, pronunciación, teniendo coherencia en su discurso, etcétera.

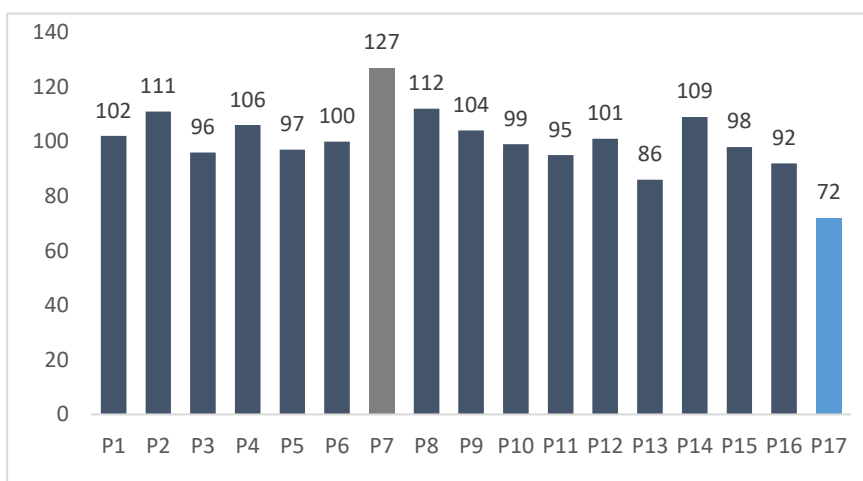
Resultados de la evaluación intermedia (entre pretest y postest)

Al término de la sexta sesión se realizó una evaluación intermedia con el objetivo de obtener un panorama general respecto a los cambios esperados por la aplicación de la intervención. Para este momento solamente se había trabajado el bloque uno sobre reconocimiento de

emociones y el bloque dos sobre regulación emocional, faltando el bloque tres sobre el fortalecimiento de la autoestima.

Figura 11

Niveles de ansiedad en la evaluación intermedia



Nota. Los valores de la escala de ansiedad son los siguientes: ansiedad alta 33-77 (azul cielo), ansiedad media 78-122 (azul fuerte) y ansiedad baja 123-165 (gris). La letra P se refiere a los participantes.

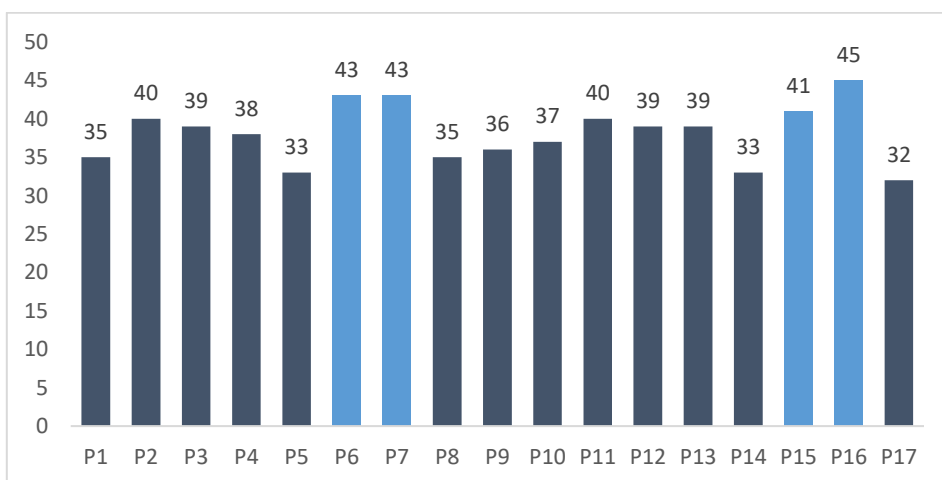
De un total de 17 participantes, los datos presentados en la figura anterior indican que un participante obtuvo un nivel de ansiedad clasificado como bajo, 15 participantes se encuentran en el nivel medio de ansiedad, y únicamente un participante presentó un nivel alto de ansiedad, de acuerdo con los criterios establecidos por la escala utilizada.

En este momento de la intervención podemos observar un avance significativo, comparado con los resultados del pretest. Se puede observar en esta gráfica que, para este momento, solamente un participante arroja niveles de ansiedad altos, mientras que en el pretest eran tres participantes con ansiedad alta. Los otros dos participantes, ahora se encuentran en el percentil de ansiedad media, de acuerdo con los valores de la escala. Por otro lado, el

participante 7, quien en el pretest salió con ansiedad media, en esta segunda aplicación mostró mejora disminuyendo su puntaje, indicando ahora un nivel de ansiedad bajo. El resto de los participantes, se mantuvieron en el mismo nivel medio, pero con diferente puntaje, mostrando un aumento de puntuación, lo cual indica una disminución de ansiedad de acuerdo con los valores ya establecidos de la escala.

Figura 12

Niveles de autoestima en la evaluación intermedia



Nota. Los valores de la escala de autoestima son los siguientes: muy baja 0-10, baja 11-20, media 21-30, buena 31-40 (azul marino), muy buena 41-50 (azul cielo). La letra P se refiere a los participantes.

En la figura anterior y de acuerdo con los valores ya establecidos, para esta evaluación intermedia se observa una autoestima buena en la mayoría (13) de los participantes y solamente 4 de ellos con valores de autoestima muy buena.

La diferencia con respecto al primer momento de evaluación, se puede observar una leve mejoría entre los niveles obtenidos. En el pretest los valores obtenidos se encontraban entre

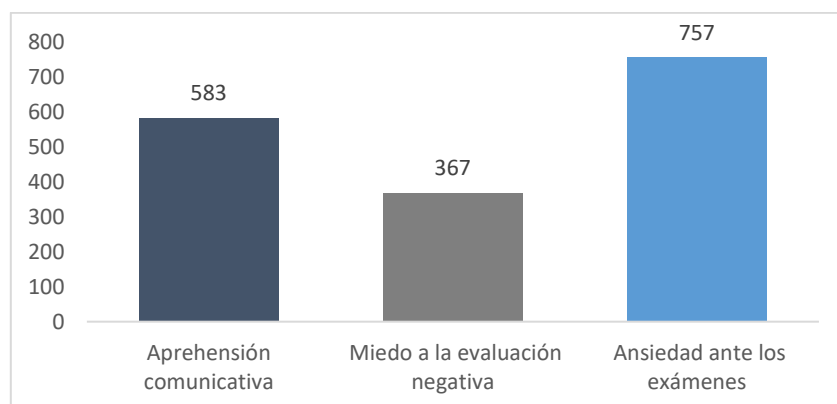
30 a 48, mientras que en la evaluación intermedia los valores están entre 32 a 45. Lo anterior muestra un cambio significativo entre los valores arrojados en el pretest y los valores obtenidos en esta aplicación intermedia. Recordando que para este momento no se había trabajado la variable autoestima, con las técnicas de fortalecimiento de autoestima que se habían planeado previamente. Este bloque de actividades se trabajó en las últimas tres sesiones del taller, sin embargo, con los resultados obtenidos podemos observar que los participantes, tal como mostraron en el pretest, ya mostraban un fortalecimiento importante de autoestima, lo cual para los objetivos de esta investigación resulta favorable, ya que mientras mejor autopercepción tenga el participante, se espera que se desempeñe mejor durante el taller y por ende mejorará su habilidad oral del idioma.

Dimensiones en la evaluación intermedia

Respecto al comportamiento de las dimensiones de cada escala en la evaluación intermedia, se obtuvieron los siguientes puntajes:

Figura 13

Dimensiones de la escala de ansiedad en la evaluación intermedia

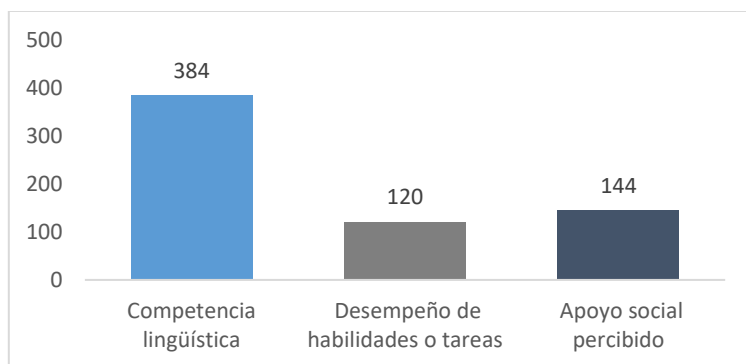


Nota. La figura representa el comportamiento de las tres dimensiones que obtuvo la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera durante la evaluación intermedia.

De acuerdo con la figura anterior, la dimensión más afectada respecto a la escala de ansiedad es nuevamente la dimensión de ansiedad ante los exámenes. Esto pareciera demostrar la relación que se ha hecho respecto a la ansiedad que sienten los participantes al tener que hablar en inglés frente al grupo, ya que la ansiedad ante los exámenes puede surgir frente a exámenes escritos u orales. Respecto a las tres dimensiones con las que cuenta la escala de ansiedad, podemos observar diferencias mínimas entre el pretest y la evaluación intermedia. La dimensión 1 (aprehensión comunicativa) muestra diferencia de 3 puntos entre ambas aplicaciones, por lo que se observa que la diferencia es mínima. Por otro lado, en la dimensión 2 (miedo a la evaluación negativa) se observa un aumento del puntaje entre ambos momentos, sin embargo, sigue siendo la dimensión menos afectada. Y finalmente, la dimensión 3 (ansiedad ante los exámenes) muestra una mínima reducción entre el pretest y la evaluación intermedia, pero sigue siendo la dimensión con el puntaje más alto, es decir, para los participantes y con base en estos resultados, de las tres dimensiones que abarca la escala, la ansiedad ante los exámenes es la que más afecta y prevalece en ellos. En general, se pueden observar pequeños cambios entre el pretest y la evaluación intermedia, salvo un pequeño incremento en el miedo a la evaluación negativa.

Figura 14

Dimensiones de la escala de autoestima en la evaluación intermedia



Nota. La figura representa el comportamiento de las tres dimensiones que obtuvo la Escala de Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera durante la evaluación intermedia.

De las tres dimensiones que tiene esta escala de autoestima, la competencia lingüística, de acuerdo con los valores obtenidos en la evaluación intermedia, es la más afectada. Esto se relaciona directamente con la autopercepción que tienen los participantes respecto a la capacidad de comunicarse oralmente con sus pares.

En lo que concierne a las tres dimensiones que abarca la escala de autoestima, en la dimensión 1 (competencia lingüística) se observa una ligera disminución entre el pretest y el posttest con una diferencia de 13 puntos. Por otro lado, la dimensión 2 (desempeño de habilidades o tareas) muestra un ligero cambio en los puntajes, pero sigue siendo, de acuerdo con estos valores, la dimensión menos afectada. Y finalmente la dimensión 3 (apoyo social percibido) muestra un ligero incremento en el puntaje.

Los cambios entre ambas aplicaciones son mínimos, pero parecieran indicar que los participantes perciben un poco más de apoyo y consideran que su desempeño de habilidades o tareas ha mejorado.

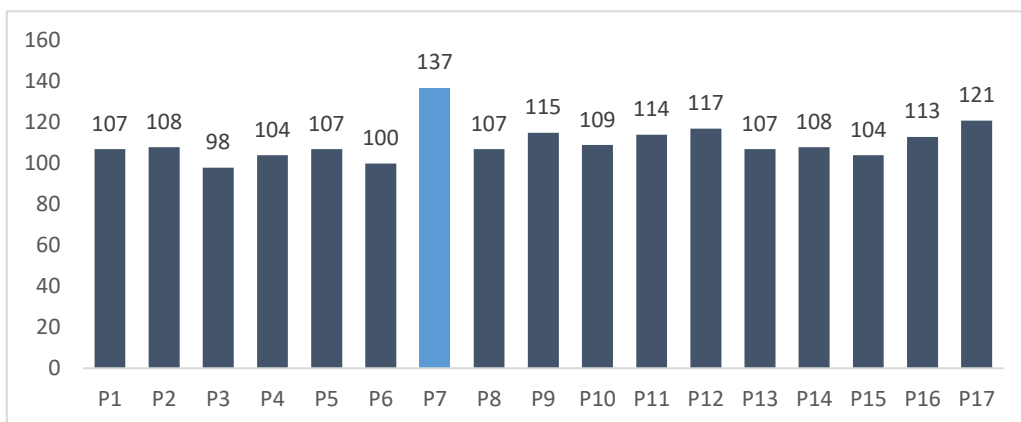
Posttest

Una vez terminadas las 10 sesiones de la intervención, se aplicaron nuevamente los 3 instrumentos iniciales: Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (Horwitz, Horwitz and Cope, 1984) la Escala de Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera (Cano, 2022) y un Examen de ubicación de nivel de inglés (*Cambridge University Press*). La aplicación de las escalas se realizó a los 17 estudiantes que participaron en la intervención.

Los resultados arrojados en el posttest fueron los siguientes:

Figura 15

Niveles de ansiedad en el posttest

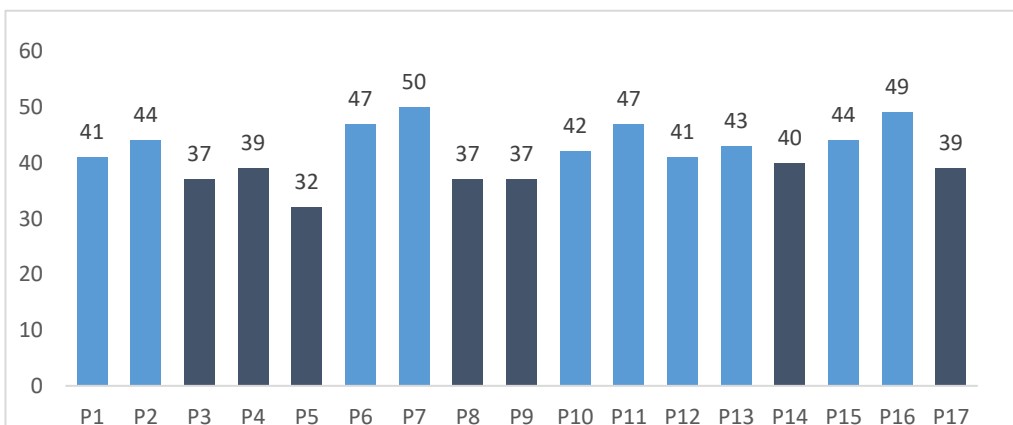


Nota. Los valores de la escala de ansiedad son los siguientes: ansiedad alta 33-77, ansiedad media 78-122 (azul marino) y ansiedad baja 123-165 (azul cielo). La letra P se refiere a los participantes.

En la figura anterior se observa que, de un total de 17 participantes, ninguno presenta niveles de ansiedad clasificado como alto. Por otro lado, la mayoría, es decir, 16 participantes, se encuentran en un rango intermedio de ansiedad. Finalmente, únicamente un participante mostró niveles bajos de ansiedad, según los criterios establecidos por la escala utilizada.

Figura 16

Niveles de autoestima en el posttest



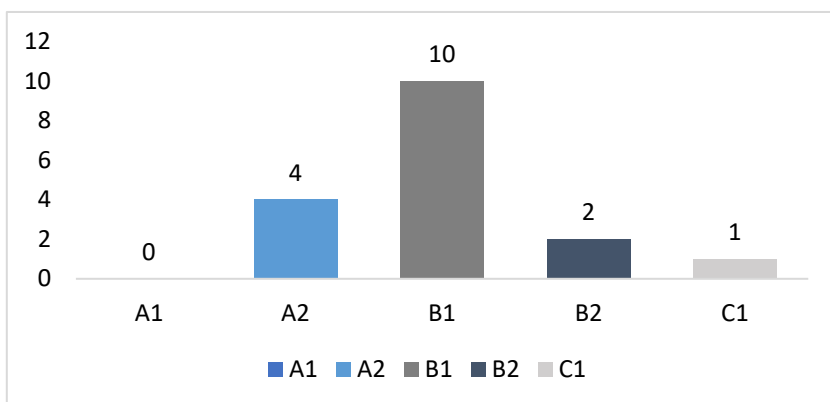
Nota. Los valores de la escala de autoestima son los siguientes: muy baja 0-10, baja 11-20,

media 21-30, buena 31-40 (azul marino), muy buena 41-50 (azul cielo). La letra P se refiere a los participantes.

De acuerdo con los valores de esta escala, más de la mitad de los participantes (10) presentaron un nivel de autoestima muy bueno, mientras que los restantes (7) mostraron un nivel de autoestima clasificado como bueno. Para este momento, ya ningún participante estuvo en los niveles medios de autoestima.

Figura 17

Resumen de niveles de producción oral en el postest



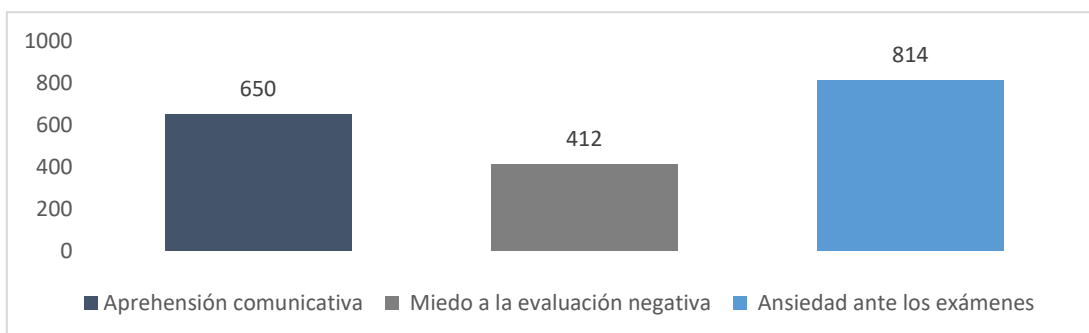
Nota. Los niveles se clasifican con base en la evaluación de producción oral.

Al finalizar la intervención, se realizó nuevamente el examen de inglés, enfocado en la habilidad oral, con la finalidad de encontrar cambios significativos entre la aplicación del pretest y la aplicación del postest. Como se puede observar en la figura anterior, algunos participantes mostraron un mejor nivel de comprensión y manejo de la habilidad oral, en los rubros como fluidez, gramática, manejo de vocabulario y confianza al tener que dar un discurso frente a otra persona, lo cual mostró que en esta aplicación la mayoría de los participantes obtuvieron el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo (MCE).

Dimensiones de las escalas en el postest

Figura 18

Dimensiones de la escala de ansiedad en el postest

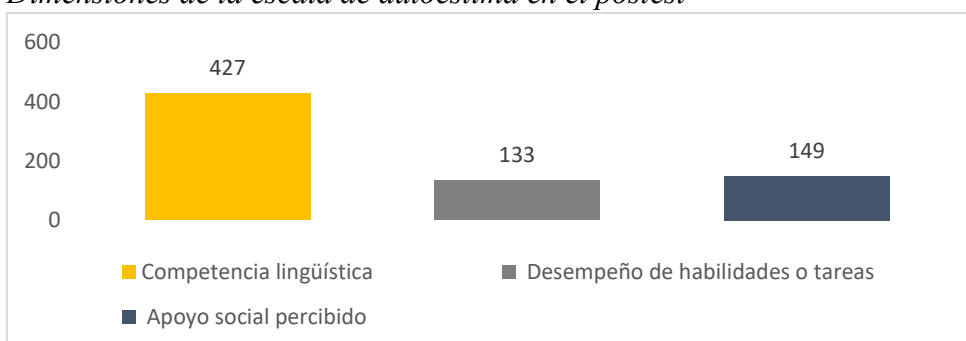


Nota: La figura representa el comportamiento de las tres dimensiones que obtuvo la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera, durante el postest.

De acuerdo con la figura anterior, y después de la aplicación de la escala de ansiedad en el postest, se puede observar que nuevamente la dimensión que representa la ansiedad ante los exámenes muestra números altos. Es decir, de acuerdo con estos resultados, se infiere que a los participantes les genera ansiedad contestar exámenes orales, pues estos se realizan con otro estudiante o frente al grupo entero, en donde tienen que presentar un tema, por ejemplo, totalmente en inglés, haciendo correcto uso de la gramática y del vocabulario de acuerdo con el nivel de inglés en el que se encuentren, así como mostrar fluidez y coherencia en su discurso.

Figura19

Dimensiones de la escala de autoestima en el postest



Nota: La figura representa el comportamiento de las tres dimensiones que obtuvo la Escala de Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera, durante el postest.

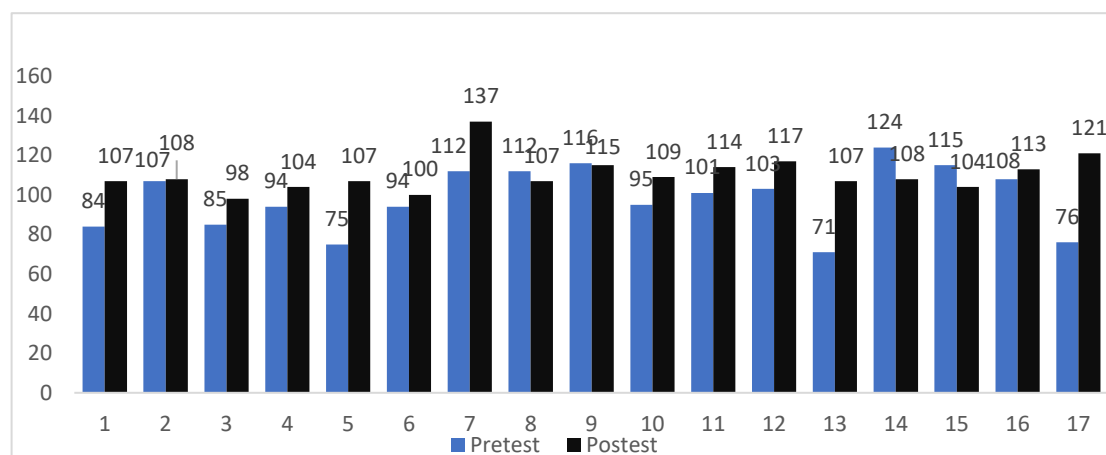
En la figura anterior se puede observar que la dimensión más afectada en la aplicación de la escala de autoestima, en el postest, sigue siendo la competencia lingüística, comparado con las dos aplicaciones anteriores a esta.

Comparativo pretest y postest

Con base en los resultados de las escalas aplicadas en el pretest y el postest, se puede observar lo siguiente:

Figura 20

Niveles de ansiedad del pretest y postest



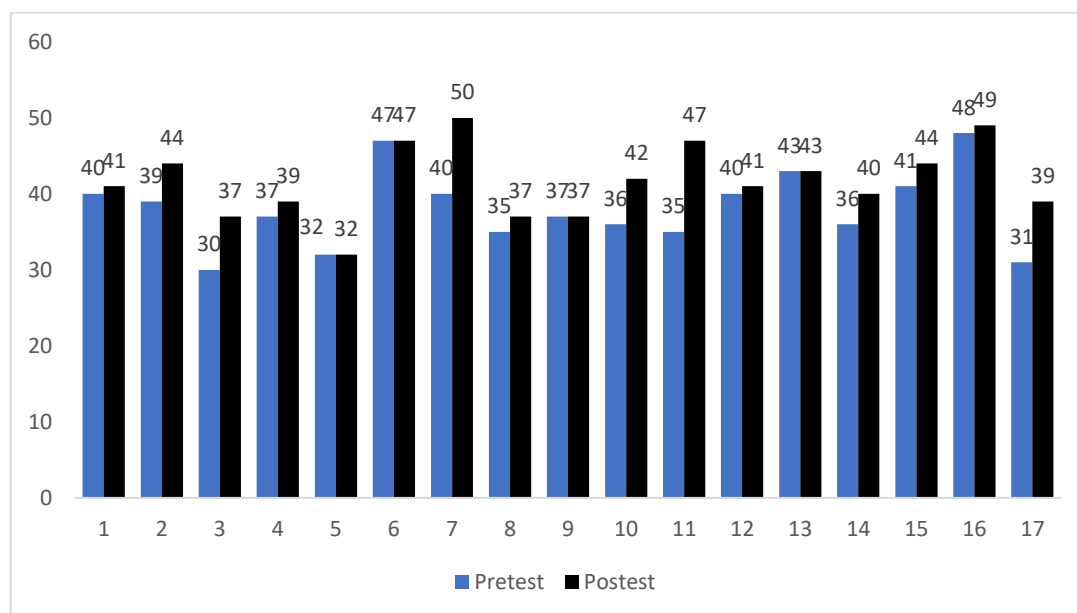
Nota. La figura representa una comparativa entre los niveles de ansiedad obtenidos en el pretest y el postest.

Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del pretest y el postest, en la figura anterior, y recordando que a menor puntaje obtenido en la escala de ansiedad se refleja más ansiedad y a mayor puntaje indica menos ansiedad, se puede observar que de los 17 participantes, a 13 (76.47%) les disminuyó el nivel de ansiedad, quedándose en el mismo

percentil pero con mayor puntaje, es decir, menor nivel de ansiedad. Por otro lado, a 4 (23.53%) de ellos les incrementó el nivel de ansiedad, quedándose también en el mismo percentil. 16 participantes se encuentran en el percentil medio de ansiedad y solamente 1 se mantuvo en el percentil de ansiedad baja.

Figura 21

Niveles de autoestima del pretest y posttest

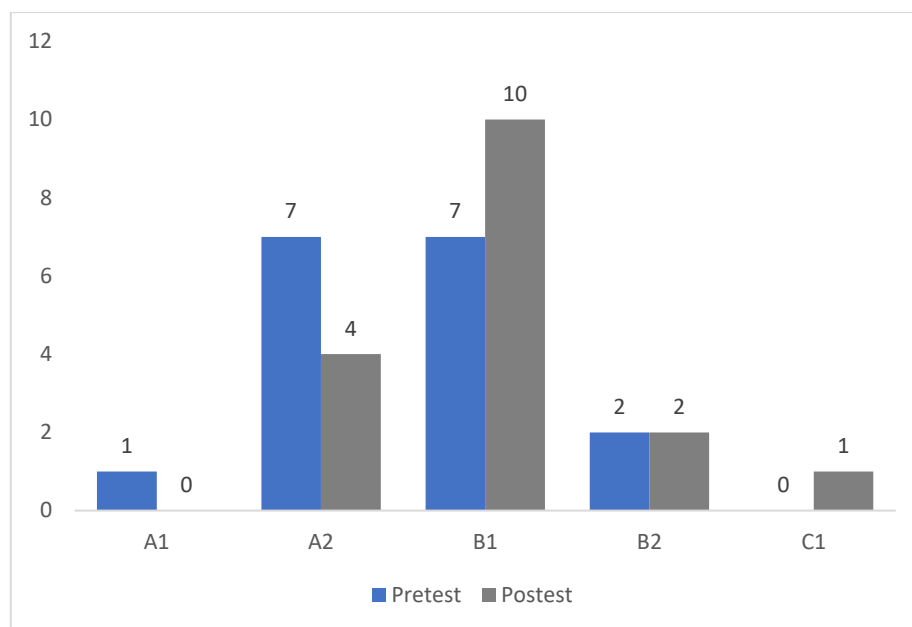


Nota. La figura representa una comparativa entre los niveles de autoestima obtenidos en el pretest y el posttest.

De acuerdo con los valores obtenidos en el pretest y el posttest, respecto a los niveles de autoestima, a 13 (76.47%) participantes, siendo la mayoría, les mejoró los niveles de autoestima, estando en el nivel de autoestima buena, mientras que los 4 (23.53%) restantes se mantuvieron en el mismo puntaje, respecto al pretest. La intervención se llevó a cabo en el semestre tres, del mes de septiembre al mes de noviembre del año en curso. Concluyendo las 10 sesiones, aplicando las técnicas de regulación emocional y fortalecimiento de la autoestima, previamente programadas.

Figura 22

Comparativa de niveles de producción oral del pretest y postest



Nota. Los niveles se clasifican con base en la evaluación de producción oral del pretest y el postest.

Como se puede observar en la figura anterior, hay diferencias en cuanto al nivel de inglés, en la habilidad oral, obtenido entre el pretest y el postest. En el pretest, hubo participantes que obtuvieron menor nivel (A1, A2 y B1) y en el posttest se pudo observar una diferencia en cuanto al nivel, ya que los participantes mostraron mayor confianza, fluidez y coherencia al exponer frente al grupo haciendo mejor uso de la gramática y del vocabulario esperado de acuerdo con el nivel.

Con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en el pretest y el postest, se utilizó la prueba de t de Wilcoxon, prueba no paramétrica pertinente para análisis comparativo de muestras pequeñas, con el objetivo de encontrar diferencias significativas entre ambas aplicaciones.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

En la tabla 4 se puede observar que en el posttest en 13 participantes (76.47%) el puntaje de la escala aumentó, lo cual significa que el nivel de ansiedad disminuyó, de acuerdo con los puntajes establecidos por el instrumento. Por otro lado, 4 de los participantes mostraron disminución en el puntaje de la escala, es decir, hubo un aumento en los niveles de ansiedad.

Tabla 4. Rangos negativos y positivos en los niveles de ansiedad

n=17 participantes

Niveles de ansiedad		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest - Posttest	Rangos negativos	4	6.00	24.00
	Rangos positivos	13	9.92	129.00
	Empates	0		
	Total	17		

Posteriormente, se analizó la siguiente tabla con la finalidad de encontrar diferencias significativas entre el pretest y el posttest.

Tabla 5. Diferencias en los niveles de ansiedad entre el pretest y posttest

Niveles de ansiedad	Pretest Posttest
Z	-2.487 (a)
Sig. asintót. (bilateral)	.013

En cuanto a las diferencias significativas de los niveles de ansiedad entre el pretest y el posttest, la tabla 2 muestra el valor de probabilidad estadístico de .013 el cual es menor que 0.05, lo que confirma que existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad entre el pretest y el posttest, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Respecto a los niveles de autoestima se puede observar lo siguiente:

Tabla 6. Rangos negativos y positivos en los niveles de autoestima

La tabla 6 muestra que en 13 participantes los niveles de autoestima encontrados en el postest son mayores que los obtenidos en el pretest y únicamente en 4 participantes se mantuvo el mismo nivel de autoestima en ambas aplicaciones.

Niveles de autoestima		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest - Postest	Rangos negativos	0	.00	.00
	Rangos positivos	13	7.00	91.00
	Empates	4		
	Total	17		

Posteriormente, se analizó la siguiente tabla con la finalidad de encontrar diferencias significativas entre el pretest y el postest.

Tabla 7. Diferencias en los niveles de autoestima entre el pretest-postest

Niveles de autoestima	Pretest Postest
Z	-3.185 (a)
Sig. asintót. (bilateral)	.001

La tabla 7 muestra las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los niveles de autoestima entre el pretest y el postest. El valor encontrado es de .001, mismo que se encuentra debajo de 0.05, lo cual confirma que sí existen diferencias significativas entre ambas aplicaciones de la escala y descarta la hipótesis nula.

Discusión

Los resultados obtenidos, tanto en los análisis de frecuencia como en la t de Wilcoxon, revelan diferencias significativas entre el pretest y el postest, lo que respaldan la efectividad

de la intervención realizada entre ambas evaluaciones. En el pretest y previo a la intervención, se registraron niveles de medios a altos de ansiedad y niveles de buenos a muy buenos de autoestima, una vez aplicadas las 10 sesiones de la intervención, en donde, en primer lugar, se tuvo como base el Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional de Hervás (2011). A su vez se y como complemento del modelo, se utilizaron técnicas del enfoque cognitivo-conductual para la regulación emocional y fortalecimiento de la autoestima ante el speaking, se respondieron nuevamente las escalas de ansiedad y autoestima dentro del aula de lengua extranjera, las cuales arrojaron disminución de los niveles de ansiedad, de niveles altos a medios a casi el cien por ciento de los participantes en el mismo percentil pero con disminución de la ansiedad.

El objetivo del estudio fue determinar el impacto que tiene una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional dirigida hacia estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) que presentan ansiedad y baja autoestima en la práctica del speaking. A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que, aunque los participantes cuentan con un nivel de inglés intermedio en donde muestran las competencias lingüísticas que necesitan para interactuar oralmente en inglés, la ansiedad y la autoestima pueden limitar su desempeño en la práctica oral.

Este resultado coincide con la Teoría de la Ansiedad hacia el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz and Cope (1986) quienes señalan que la ansiedad es una barrera que influye en el aprendizaje y la producción oral del inglés. De manera similar, Moreno (2017) reportó que el filtro afectivo de los estudiantes influye en el aprendizaje y mucho más en la adquisición de una segunda lengua, en vista que da paso a creencias y comportamientos con respecto a su desempeño académico, además que bloquea o facilita su entendimiento.

Esta ansiedad se asocia con tensión, estrés y aprensión en contextos en donde el estudiante tiene que comunicarse en inglés, explicando bloqueos mentales y miedo a ser juzgados por sus compañeros o recibir una evaluación negativa por parte del docente, como lo afirma Mulyani (2018) quien a partir de los resultados obtenidos en su investigación, sugiere que el aula debe ser más amigable y menos formal, con docentes amigables, que motiven y den retroalimentación positiva, así como también recomienda practicar más la habilidad oral a fuera del aula de clases para que reduzca la ansiedad que provoca el idioma.

En los resultados cuantitativos obtenidos se observó una disminución significativa de niveles de ansiedad entre el pretest y el posttest lo que indica el impacto positivo de la intervención en los participantes. Esto puede atribuirse a la implementación de técnicas de regulación emocional trabajadas durante las sesiones que a su vez son coherentes con los procesos del modelo de Hervás, en donde, por ejemplo, el participante fue capaz de identificar y etiquetar la emoción negativa que estaba sintiendo, aceptar y aplicar una técnica como reestructuración cognitiva en la fase de regulación emocional (fase 6). La terapia conductual se ha centrado especialmente en el desarrollo de conductas de regulación que generen experiencias positivas correctoras, es decir, la última fase del proceso (Hervás, 2011).

Este proceso favoreció la disminución de los síntomas ansiosos y se pudo observar mejoras en la producción y fluidez de la lengua meta. Lo anterior coincide con un estudio hecho por Cuitiño et., al. (2019) en donde, se utilizó la técnica de role-play para incrementar la fluidez y precisión oral. Sus resultados arrojaron mejoras significativas entre el pre y post intervención de acuerdo con la t de Wilcoxon.

Así mismo su estudio enfatiza la importancia del rol del docente para ayudar a sus estudiantes a regularse emocionalmente, creando un ambiente seguro y de confianza que les de pauta a

la producción oral del idioma. La reflexión pedagógica, al caracterizarse por ser consciente y progresiva, permitiría al docente autoevaluarse y reconocer, desde la subjetividad y la objetividad, las cualidades que lo caracterizan para luego identificar y resignificar sus fortalezas y debilidades modificando y orientando su accionar a las características y demandas de sus estudiantes (Cuitiño et., al. 2019).

Los resultados obtenidos refuerzan la idea planteada por Krashen (1982), en donde afirma que, a mayor nivel de ansiedad, el filtro afectivo se eleva y no hay un aprendizaje del idioma y por ende una producción oral, impidiendo que el estudiante utilice plenamente sus habilidades lingüísticas al enfrentarse a situaciones en donde tiene que hablar en inglés. Con el modelo de Hervás se buscó brindar las mejores herramientas de regulación emocional a los participantes. Este modelo asegura que al comprender las tareas que posibilitan un procesamiento óptimo de la emoción, se permite una regulación emocional eficaz (Hervás, 2011).

Respecto a los niveles de autoestima, en la preevaluación se observaron niveles de autoestima de buenos a muy buenos en los participantes, lo cual fue importante para la implementación del taller de regulación emocional, ya que los participantes iban estar expuestos al estímulo que les genera ansiedad cuando tienen que hablar en inglés frente al grupo, para trabajar con los pensamientos y síntomas físicos y/o psicológicos que los participantes manifestaran durante cada sesión del taller.

Lo anterior remarca la importancia de contar con niveles buenos de autoestima, ya que la autopercepción positiva contribuye con la disposición de los participantes para participar oralmente en inglés, además de potenciar la efectividad de las técnicas utilizadas durante el taller, permitiendo la participación y mejor manejo de autorregulación emocional y

fortalecimiento de sus habilidades comunicativas. Esto también concuerda con Silva (2005), quien afirma que estudiantes con baja autoestima tienen menos disposición para participar en actividades que exigen expresión oral, lo que a su vez coincide con Velázquez (2016) en donde señala que incluso estudiantes con habilidades lingüísticas adecuadas pueden experimentar frustración y bajo desempeño si los factores emocionales no se abordan adecuadamente.

Retomando a Moreno (2017), los factores emocionales encontrados en su estudio fueron motivación, ansiedad y autoestima. Afirma que los estudiantes con baja autoestima tienen un comportamiento pasivo, sin entusiasmo para trabajar en grupo y poco creativos. Por otro lado, una autoestima alta hace que el estudiante tome riesgos y participe activamente en las clases.

Como bien se ha documentado, los factores emocionales influyen positiva y negativamente en la adquisición y producción de una lengua extranjera como lo es el inglés en México. Puesto que los estudiantes no están expuestos al idioma todo el tiempo, como lo sería viviendo en un país anglosajón, al momento de tener que adquirirlo y producirlo, es decir, hablarlo, dentro de un aula de clases, les genera desregulación emocional, como ansiedad. En ello se pueden observar síntomas como sudoración, tartamudeo, dolor físico, olvido de palabras, falta de fluidez (incluso bloqueo total del discurso), falta de control de grupo (si es que están presentando algún tema), inseguridad que se ve reflejada en el tono de voz bajo, en no hacer contacto visual con el grupo y docente, en dudar acerca del discurso que están dando, etcétera.

Por ello se enfatiza en la importancia de ayudar al estudiante a fortalecer su nivel de autoestima, para que esta impacte en la adquisición del idioma y en su comportamiento dentro

del aula, lo que favorecería su capacidad de producción oral, esto sin importar el nivel de inglés que tenga, puesto que se ha comprobado que el nivel de inglés va incrementando simplemente con la práctica, y esta práctica no puede reducirse solo a la adquisición de la gramática, al uso correcto del vocabulario, a la capacidad de comprender un texto o a la facilidad de redactar un escrito.

Como aprendices del idioma, debe aterrizarse forzosamente a la capacidad de producción oral del estudiante. En ello se puede observar el uso correcto de la gramática y vocabulario de acuerdo con el nivel esperado, así como la pronunciación, fluidez y coherencia del discurso. Entonces, para el papel del docente que forma aprendices de inglés, es fundamental brindar a los estudiantes herramientas que les ayuden a regular la ansiedad y fortalecer la autoestima, enfocado en la autoeficacia y la confianza al hablar, para lograr un impacto en el desempeño de la habilidad oral en inglés, respaldada por la teoría de Horwitz et al. (1986), quienes sugieren que los estudiantes con altos niveles de ansiedad necesitan estrategias específicas para regular sus emociones y mejorar su confianza en el aula de idiomas.

En línea con lo encontrado en este estudio, Rodríguez (2023) evidenció que el programa educativo “Emotions and Learning” basado en estrategias didácticas como trabajo en pares y en grupo, lluvia de ideas, juego de roles, juegos y canciones, que a su vez se consideran estimulantes al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, mostró cambios significativos entre la pre y post prueba, haciendo uso de las estrategias antes mencionadas. La prueba t de student, demostró mejoras significativas en el rendimiento académico, siendo la expresión oral la habilidad comunicativa que mostró mayor influencia.

Los estudios previamente mencionados están más enfocados en el uso de estrategias didácticas para la regulación de factores emocionales en aprendices de inglés y

específicamente en la producción oral del idioma dentro del aula. Sin embargo, en contraste con lo reportado en investigaciones previas, en este estudio se evidenció que el uso de técnicas de regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual, es decir, desde lo psicológico, favorece la disminución de factores emocionales negativos como la ansiedad, así como el fortalecimiento de la autoestima con el objetivo de incrementar la producción oral del inglés en los aprendices.

Esto se asemeja a los resultados obtenidos por Juárez (2020) quién realizó un estudio de corte cualitativo con el objetivo de explorar y analizar el desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas y de conversación de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los resultados arrojaron que las emociones negativas que los estudiantes manifiestan en actividades de práctica de la habilidad oral pueden ser redireccionados para obtener resultados positivos mediante las estrategias socio afectivas, lo cual hace el aprendizaje más sencillo y productivo.

A su vez, en cuanto a los niveles de autoestima, en el pretest se vieron reflejados niveles de medio bueno a bueno de autoestima y después de la intervención, en el posttest se observaron mejorías, de nivel bueno a muy bueno de autoestima, esto muestra la autopercepción y la confianza que los participantes tienen dentro del aula de inglés lo cual ayuda significativamente al desempeño esperado en clase, desde la confianza de hablar con voz firme, clara y alta con el docente o los compañeros de clase, en inglés, como la habilidad de exponer frente al grupo, mostrando y transmitiendo conocimiento del tema, interacción con el grupo, manejo de fluidez, coherencia, buen uso de gramática y vocabulario así como control de grupo. Todo lo anterior es sumamente importante ya que la población con la que se trabajó son profesionistas en formación para recibir el título de Licenciatura en la

Enseñanza del Inglés, es decir, serán docentes de inglés que tendrán que manejar todas estas características de la habilidad oral del idioma.

Análisis cualitativo

Para este análisis se utilizó una bitácora de campo en la que se registraron algunas de las expresiones y experiencias manifestadas que ocurrieron en las sesiones de las cuales se pueden apreciar las siguientes dimensiones 1) razones para sentir ansiedad ante el speaking, 2) evolución hacia una mayor seguridad ante el speaking, 3) razones de una autoestima desfavorable ante el speaking y 4) fortalecimiento de la autoestima ante el speaking. Estas permiten entender tanto la evolución y progreso de la ansiedad como de la autoestima y entender los datos que arrojó el análisis cuantitativo de la investigación. A continuación, se detalla el análisis por cada dimensión.

De la dimensión 1 “razones para sentir ansiedad ante el speaking” emergieron seis categorías: autopercepción negativa (21.42%) con dos subcategorías: por falta de autoconfianza y por incomodidad, búsqueda de validación externa (3.57%), bloqueo mental (10.71%), malestar físico por ansiedad (32.14%), miedo a ser juzgado (25%) y miedo al error (7.14%).

Con respecto a la dimensión 2 “evolución hacia una mayor seguridad ante el speaking” emergieron tres categorías: el taller como un espacio de bienestar emocional (25%), autoconfianza en el speaking (33.33%) y autorregulación emocional (41.66%). Dentro de la categoría de autorregulación emocional, surgieron dos subcategorías: autorregulación emocional por estímulo interno y externo.

En la dimensión 3 “razones de una autoestima desfavorable ante el speaking” emergieron cuatro categorías: miedo a ser juzgado (25%), autopercepción negativa (50%) con dos

subcategorías: por pensamientos distorsionados y por falta de autoconfianza, autoexigencia (12.5%) y autocrítica (12.5%).

Y en la dimensión 4 “fortalecimiento de la autoestima ante el speaking” emergieron 3 categorías: autoconfianza (71.42%) con dos subcategorías: por cambio de pensamiento y por sentido de pertenencia, apoyo social percibido (14.28%) y autorregulación emocional (14.28%) con una subcategoría: aceptación del error como parte del aprendizaje.

Un ejemplo de extractos por parte de los participantes, de cada categoría se exponen a continuación:

Dimensión 1: razones para sentir ansiedad ante el speaking

Se encontraron factores cognitivos, emocionales y fisiológicos que influyen negativamente en los participantes para que sientan ansiedad ante la habilidad oral del inglés (speaking).

Categoría 1: autopercepción negativa

La autopercepción negativa se define como la forma desfavorable que un estudiante tiene sobre su capacidad, competencia y habilidad para hablar en inglés. Esto le puede provocar ansiedad, bloqueo e inseguridad en la producción oral del idioma.

La autopercepción negativa está dividida en dos subcategorías:

1. Por falta de confianza: esta subcategoría se define como la percepción negativa que tiene el estudiante de sí mismo por tener un nivel de autoconfianza bajo. Es decir, al percibirse incapaz de aterrizar la gramática y el vocabulario que sabe en una conversación en inglés, muestra una desconfianza en sí mismo de su capacidad ante la habilidad del speaking y por eso percibe que lo hace mal y se escucha mal su

discurso. A continuación, se exponen algunos de los extractos de los siguientes participantes:

Me concentro en mi pronunciación y eso me distrae. En mi mente se escucha perfecto y luego se escucha horrible (P13).

Estaba concentrada en mi pronunciación. En mi mente suena muy bien pero cuando leo me doy cuenta de que lo hago muy mal (P3).

Me sentí sofocada, con vergüenza y víctima de mis propios nervios, mis energías no estaban en sintonía, me sentí frágil y pequeña (P11).

2. Por incomodidad: el estudiante al sentirse incómodo en el contexto en el que se encuentra y ante la habilidad del speaking, se auto percibe incapaz de producir el idioma oralmente, lo que le genera incomodidad y una conducta de evitación, al querer retirarse de la clase para así evitar participar oralmente en inglés, como se puede leer en el siguiente extracto:

Me urgía pasar para ya no sentir la ansiedad que me provoca pasar a exponer. Para mí es horrible la sensación de desespero por no saber... (P16).

Categoría 2: búsqueda de validación externa

La búsqueda de validación externa se define como la importancia que el estudiante le da a la opinión positiva o negativa de las personas que lo escuchan hablar en inglés. Si esta opinión

es positiva el estudiante se siente seguro de sí mismo y reafirma su autoconfianza, sin embargo, si esta opinión es negativa, mostrándole áreas de oportunidad, el estudiante puede interpretarlo como una señal de fracaso lo que puede generar ansiedad y bloqueo en su producción oral. Un ejemplo de esta categoría se puede observar en el siguiente extracto:

No me gustó que la profesora no hacia contacto visual conmigo, para hacerme saber si lo estaba haciendo bien o mal y eso me distraía (P11).

Categorías 3: bloqueo mental

El bloqueo mental se define como una manifestación de desregulación emocional, ya que, en el caso de la ansiedad, este se presenta a partir de una situación que incomode al estudiante y no sepa cómo manejarla, si no se logra regular, como resultado habrá un bloqueo mental lo cual evitará que el estudiante continúe con su speaking. Al respecto, los participantes señalaron lo siguiente:

Sentí ansiedad y nervios. Se me olvidó qué decir (P5).

*Me sentí bloqueado, se me olvidó todo lo que tenía que decir,
me sentí frustrado (P7).*

No me fluyeron las ideas, me sentí bloqueada (P12).

Categoría 4: malestar físico por ansiedad

El malestar físico se define como las reacciones fisiológicas generadas por la ansiedad, mismas que influyen en su comportamiento y habilidad frente al speaking. Estas manifestaciones físicas pueden ser sudoración excesiva, tartamudeo, dolor de cabeza,

sensación de falta de aire y aceleración de la frecuencia cardíaca. Algunos ejemplos de las reacciones manifestadas por este grupo de participantes fueron los siguientes:

Me tiemblan las manos, se me va el aire, se me va la voz, me dan nervios y siento presión en el pecho (P9).

Siento mucha ansiedad y muevo las manos (P8).

Siento miedo y nervios al tener que expresarme en público en general, no solo en clase de inglés. Me sudan las manos, mi corazón late fuerte. Tengo muchas ideas en mi mente, pero no sé cómo decirlo y eso me hace sentir frustrado al no saber expresarme por miedo a burlas (P2).

Categoría 5: miedo a ser juzgado

El miedo a ser juzgado se define como la preocupación excesiva que tiene el estudiante ante la posibilidad de recibir una evaluación o crítica negativa por parte de sus compañeros o docente. Esto se manifiesta cuando teme ser evaluado por su gramática, pronunciación, coherencia, fluidez y capacidad de entendimiento. Tal como lo manifiestan los siguientes participantes:

Cuando iba en la primaria sufrí bullying y en la secundaria en una clase de inglés todos se burlaron de mí por pronunciar mal una palabra. Sentí que ya no podía hablar, me sudaban las manos, salí corriendo del salón (P10).

No me quiero equivocar. Sentía las miradas de todos.

Estaba ansiosa por irme (P17).

Tenía nervios de hablar frente a mi compañero (del mismo equipo) porque él vivió en USA y sabe más inglés (P8).

Categoría 6: miedo al error

Se define como una barrera emocional que enfrentan los estudiantes ante la posibilidad de cometer errores cuando tienen que hablar en inglés, pensando que tiene que ser perfecto y que si se equivocan pueden recibir una evaluación negativa y/o burlas. Al sentirse preocupados por no cometer errores, incrementa el nivel de ansiedad y esto puede limitar su capacidad de comunicarse oralmente en inglés. Algunos ejemplos de esta categoría son los siguientes:

Me sentí nerviosa y con miedo a equivocarme (P11).

Me sentí nervioso y con miedo a equivocarme, decir algo mal y olvidar la información (P7).

La ansiedad que se presenta en los estudiantes dentro del aula de una lengua extranjera como el inglés y específicamente frente a la habilidad del speaking, es común y se manifiesta a nivel cognitivo, emocional y fisiológico y no solamente es considerado como una dificultad lingüística. Tal como lo señala Horwitz (1986) “the FLA is a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process”. Sánchez (2013) comparte esta perspectiva y además añade que las narraciones orales y las presentaciones delante la clase han sido identificadas como generadoras de ansiedad: los estudiantes no se atreven a participar por temor a equivocarse.

En este análisis se identificaron diversas razones que manifiestan los estudiantes para sentir ansiedad al tener que entablar una conversación en inglés con otra persona.

Uno de los factores más relevantes es la autopercepción negativa. La autopercepción negativa del estudiante juega un papel fundamental en la competencia comunicativa, ya que, si el estudiante se percibe como incompetente al tener que comunicarse en inglés, se critica duramente a sí mismo y a la vez se siente preocupado por el juicio que puedan emitir sobre él, contribuye a evitar la experiencia para no verse expuesto. Como señala Chandía (2015) la expresión oral probablemente es la habilidad que más dificultad trae a los aprendices de inglés como segundo idioma debido a las diferencias existentes entre la pronunciación de diferentes fonemas de la lengua meta y los temores que éstos tienen de no ser entendidos al comunicarse.

La ansiedad dentro del aula que puede sentir el estudiante repercute directamente en su desempeño académico del idioma. Esta ansiedad produce malestares físicos tales como sudoración, tartamudeo, presión en el pecho y taquicardia lo cual puede producir un bloqueo total del estudiante al sentirse incómodo y expuesto. De manera similar Santos (2020) señala que *“english speaking in university context was connected with the fear of making mistakes, being judged by others, and shyness.* De acuerdo con Moreno (2017) la ansiedad en el aprendizaje se puede manifestar como falta de interés, poca participación en clase, perfeccionismos exagerados. También se podrán observar reacciones físicas como: retorcerse, moverse continuamente, tartamudear, mostrar falta de contacto ocular y hostilidad.

Otra emoción frecuente es el miedo al error, el cual se combina con miedo a ser juzgado lo que genera ansiedad ante el idioma en el aprendiz. Ambos factores pueden llevar al estudiante

a evitar participar oralmente durante sus clases de inglés por la posibilidad de ser criticados, evaluados negativamente o juzgados. Estos factores pueden hacerse presente especialmente cuando el estudiante tuvo alguna experiencia previa en donde se sintió avergonzado por cometer algún error y recibió críticas negativas o burlas de parte de sus compañeros o docente, lo que generaría ansiedad anticipatoria, es decir, al evocar el recuerdo, el estudiante piensa que vivirá nuevamente esa experiencia incómoda y evitará revivirla. Como afirma Bygate (1987) el speaking es la habilidad en la cual los alumnos se sienten más juzgados.

Así mismo, la búsqueda de validación externa es otro factor importante frente a la ansiedad. Es común que los estudiantes dependan de la retroalimentación externa para sentir que lo hicieron bien y con ello regular sus emociones. El problema surge cuando el estudiante no recibe ninguna señal de aprobación por parte del docente o de los compañeros y esto le genera ansiedad y distracción. A su vez, si es el estudiante depende de esta validación externa, se puede interpretar que su autoconfianza no es sólida porque no viene de una autoevaluación interna sino de la percepción de cómo lo ven o juzgan los demás.

Finalmente, cuando el estudiante se encuentra sometido a toda esta sobrecarga cognitiva causada por la ansiedad, su memoria de trabajo se verá afectada por lo que podrían presentarse situaciones en donde el estudiante olvide el discurso que estaba desarrollando oralmente, se quede en blanco o sienta que sus ideas no fluyen, provocando un bloqueo mental que ya no le permitirá continuar con el discurso oral. Esto concuerda con Tuesta (2020) quien afirma que las emociones tienen un impacto importante en el conocimiento de los estudiantes, que se basan en las expresiones adquiridas dentro del contexto en que se desenvuelven.

A su vez Krashen (1981) afirma que a “*a high level of stress and anxiety creates a filter that impedes learning, blocks the intake and reduces L2 acquisition. When the filter is up, input can't reach those parts of the brain where acquisition occurs*”. Aunado a esto Arenas (2011) añade que el incremento del filtro afectivo interfiere en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dicho filtro bloquea cualquier tipo de mensaje que intente llegar al cerebro del aprendiz, con lo cual se impide el procesamiento de la información y el posterior aprendizaje.

Dimensión 2: Evolución hacia una mayor seguridad ante el speaking

Categoría 1. el taller como un espacio de bienestar emocional

Se define como un lugar seguro dentro de la universidad, para los estudiantes. Un espacio de confianza, donde se promueve el respeto y la empatía entre todos los participantes. En este lugar, los estudiantes pudieron expresar sus emociones, dudas y temores sobre la ansiedad que les generaba hablar en inglés con otra persona, tal como lo expresan a continuación:

Cada que venía a esta clase me sentía muy tranquilo, había días en donde llegaba bajoneado o me sentía muy ansioso y este taller era mi lugar seguro (P13).

Siento que fue un buen espacio para trabajar temas que generalmente se dejan mucho de lado. También me gustó que fue una oportunidad de conocernos mejor entre compañeros y verdaderamente creó un ambiente de confianza (P14).

Recomendaría este taller a todas las personas que se sientan interesadas en tomarlo, conforme van pasando las sesiones el taller se vuelve un lugar

seguro donde puedes sentir confianza de compartir pensamientos ya sea en español o inglés (P2).

Categoría 2. autoconfianza en el speaking

La autoconfianza en el speaking se define como la seguridad que adquiere el estudiante al hacer uso de diferentes técnicas racionales y vivenciales de regulación emocional y fortalecimiento de la autoestima, como reestructuración cognitiva, psicoeducación, defusión cognitiva y mindfulness. Al reforzar esta autoconfianza, el estudiante confía más en el manejo que tiene de la gramática y el vocabulario (sin importar el nivel de inglés que tenga) y entiende que los errores son parte del proceso de aprendizaje y los ve como oportunidad de mejora. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

Inicie siendo cohibida y con un gran miedo a hablar inglés, sin embargo, este taller me ha ayudado a ser más segura en el momento de expresar y controlar mis nervios durante el tiempo que esté al frente (P10).

Definitivamente me ayudó a cambiar mi pensamiento y actitud, el saber que no soy la única que tiene problemas de ansiedad o en general preocupación, miedo de hablar en público. Me ayudó a entender que todos somos seres humanos, que reaccionamos, pensamos y sentimos diferente (P3).

Creo que en mí logró su cometido. Entendí que hablar en inglés es algo a lo que me voy a enfrentar constantemente y que, gracias a sus técnicas, podré regularme (P12).

Categoría 3. autorregulación emocional

La autorregulación emocional se define como la capacidad que tiene el estudiante de regular sus emociones a partir de técnicas que lo ayuden a identificar los pensamientos distorsionados que le provocan ansiedad, nervios o miedo, para posteriormente autorregular esa emoción, quitándole peso, evitando malestares físicos y conductas evitativas, y con ello manejar la situación de incomodidad frente al speaking.

La autorregulación está dividida en dos subcategorías:

1. Por estímulo interno: se define cuando el estudiante es capaz de identificar las emociones que le provocan una incomodidad y utiliza una técnica de regulación emocional como la reestructuración cognitiva en donde logra identificar un pensamiento distorsionado y cambiarlo por un pensamiento positivo y con esto autorregularse, como lo ejemplifican los siguientes extractos:

Pienso que es un juego y no pasa nada si me equivoco (P17).

Necesito respirar profundo para sentirme más relajada (P3).

2. Por estímulo externo: se define como la autorregulación que logra el estudiante al identificar un estímulo externo, como un objeto manipulable, que le ayude a regularse cuando siente alguna emoción incómoda, tal como lo menciona el siguiente participante:

Ya me di cuenta de que necesito tener algo en mis manos mientras estoy exponiendo para poder calmar mi ansiedad (P15).

Como resultado del impacto que tuvo el taller de regulación emocional en los estudiantes para lograr una evolución hacia una mayor seguridad ante el speaking, se observa un proceso progresivo de regulación emocional que se manifiesta en tres categorías y que es coherente

con el modelo que propone Hervás de procesamiento emocional: la autorregulación emocional a partir de estímulos internos y externos, la autoconfianza en el speaking y el taller como un espacio de bienestar emocional. Thompson (1994) define la regulación emocional como el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social.

En un proceso de aprendizaje, como lo es aprender un idioma, es normal sentir algún tipo de emoción incómoda como ansiedad, por lo que se considera importante el control y la regulación de las emociones. En línea con lo anterior Delors et. al., (1996) remarcan la importancia que presenta la dimensión afectiva para el desarrollo integral del alumnado y como recurso para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al entender que las emociones incómodas que puede sentir un estudiante frente al speaking necesitan ser autorreguladas, el uso de técnicas y estrategias es de suma importancia para disminuir la incomodidad e incrementar en el estudiante la habilidad oral y con ello él pueda demostrar el dominio de gramática y vocabulario del idioma. Coincidiendo con esta idea, Rodríguez (2016) plantea que se ha demostrado que las emociones representan junto a los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición del conocimiento, es decir, si la experiencia de aprendizaje es agradable, los estudiantes lograrán aprendizajes significativos, de lo contrario propiciarán procesos emocionales negativos que generará una conducta de huida.

A través de diversas investigaciones se ha comprobado que las técnicas de regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual ayudan significativamente a las personas. Tal como lo sostienen Ponce, Arredondo & Mera (2021) la terapia cognitivo conductual

ayuda a los pacientes a identificar y a evaluar sus pensamientos y comportamientos disfuncionales y a actuar en consecuencia.

En este proceso, el desarrollo de la autoconfianza es un factor en donde el estudiante realiza un cambio en la percepción aceptando que no puede contralar todo lo que está a su alrededor ni las reacciones de los demás, redirigiendo la atención hacia lo que sí puede controlar y realizando un cambio de diálogo interno. Al lograr una reestructuración cognitiva, cambia sus pensamientos y conducta hacia la habilidad del speaking, viéndolo ahora con una mentalidad más flexible y positiva. Luterek et. al., (2003) mencionan que la reestructuración cognitiva ayuda a los pacientes a identificar sus propios pensamientos automáticos negativos que tienen lugar antes, durante o después de las situaciones sociales provocadores de ansiedad. De manera similar Ellis (2003) añade que *“in the cognitive restructuring, the goal of the therapist is to change the client’s irrational thoughts and to modify problematic feelings and desires”*.

Por otro lado, al trabajar con las diferentes técnicas de regulación emocional, el estudiante logra una internalización de estas herramientas logrando el cambio de una ansiedad descontrolada hacia una ansiedad manejable. Las técnicas utilizadas desde el enfoque cognitivo conductual y mencionadas por los participantes son cambio de pensamiento a un pensamiento flexible y positivo (reestructuración cognitiva), uso de estrategias de atención plena para reducir la respuesta fisiológica de la ansiedad y mejorar la atención y concentración (mindfulness) y autorregulación emocional por estímulos externos como la manipulación de un objeto o frotar las manos, que ayudan a reducir el nerviosismo. Arroyo (2021) señala que el enfoque cognitivo conductual se centra en la premisa de que nuestros pensamientos y sentimientos determinan e influyen en nuestro comportamiento, esta terapia

contribuye a que el sujeto cambie la forma de pensar (cognitivo) y actuar (conductual), a la vez que contribuyen en cambios que repercuten y hacen sentirse mejor.

Y finalmente, la percepción de los estudiantes al ver el taller como un espacio de bienestar emocional en donde encontraron apoyo emocional y comunidad. Al sentirse en un ambiente de confianza, reducir la autocrítica y la ansiedad social se sintieron comprendidos y aceptados, fortaleciendo el sentido de pertenencia dentro del taller y de la comunidad universitaria. Diversos estudios han señalado lo crucial que es que los estudiantes se sientan parte de una comunidad dentro del aula, en confianza y comprendidos. Tal como lo menciona Moreno (2017) el rol del docente tiene gran importancia, pues es este quien maneja estos comportamientos dentro del aula, proporcionando ambientes de aprendizaje afectivos y colaborativos, aplicando estrategias que tengan en cuenta el estilo, ritmo y nivel de los estudiantes. Rojas et. al., (2021) agregan que la implementación de estrategias de regulación emocional cognitiva centradas en las emociones negativas, fomentan la aceptación de errores como parte del proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior ha sido crucial para la transformación de la ansiedad experimentada por los participantes hacia un manejo de la ansiedad, en donde se ve regulada y fortalecida la habilidad del speaking, logrando que los estudiantes comprendan que el aprendizaje de un idioma y la competencia comunicativa son parte de un proceso.

Dimensión 3: Razones de una autoestima desfavorable ante el speaking

Categoría 1. miedo a ser juzgado

El miedo a ser juzgado se define como la preocupación excesiva que tiene el estudiante ante la posibilidad de recibir una evaluación o crítica negativa por parte de sus compañeros o

docente. Esto se manifiesta cuando teme ser evaluado por su gramática, pronunciación, coherencia, fluidez y capacidad de entendimiento. Tal como lo manifiestan los siguientes participantes:

No puedo controlar lo que piensan los demás de mí (P1).

Pensé que mi compañero me estaba juzgando, me sentí incómoda (P11).

Categoría 2. autopercepción negativa

La autopercepción negativa se define como la forma desfavorable que un estudiante tiene sobre su capacidad, competencia y habilidad para hablar en inglés. Esto le puede provocar ansiedad, bloqueo e inseguridad en la producción oral del idioma.

Desde una autoestima desfavorable, la autopercepción negativa tiene dos subcategorías:

1. Por pensamientos distorsionados: en este sentido, el estudiante tiene una autopercepción negativa de sí mismo a partir de pensamientos distorsionados, pensamientos que él mismo genera pero que no son favorables ni reales, ya que le hacen sentir que no tiene la competencia lingüística necesaria ni un buen desempeño ante la habilidad del speaking. Algunos testimonios de los participantes que reflejan esta categoría son los siguientes:

Soy torpe (risa nerviosa) (P16).

Conforme iba avanzando se iba cambiando mi pensamiento, sentí enojo y tristeza al inicio, me dolió el estómago (P6).

2. Por falta de autoconfianza: al tener el estudiante un nivel bajo de autoconfianza se va a auto percibir incapaz de producir el idioma oralmente. Esta percepción está ligada

a la inseguridad que siente para hablar en inglés por no sentirse confiado del uso de la gramática ni del vocabulario que sabe, tal como lo menciona el siguiente participante:

Pensé que soy reemplazable y me hizo sentir decepcionada de mí, sentí que me faltó el aire (P4).

Categoría 3. autoexigencia

La autoexigencia se define como la forma en que el estudiante se exige excesivamente al sentir que no cumple con sus expectativas. Este factor puede ser motivador, llevando al estudiante a intentar las veces que sean necesarias hasta alcanzar sus expectativas, sin embargo, también puede ser un factor que desmotive y genere frustración que lo lleve a abandonar la actividad. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Siempre soy muy autoexigente conmigo mismo, me frustro si no me sale a la primera (P9).

Categoría 4. autocrítica

La autocrítica se define como el juicio que se hace el estudiante de sí mismo. Esto se puede ver reflejado cuando los estudiantes analizan de manera rigurosa su pronunciación, fluidez, gramática y uso de vocabulario, enfocándose generalmente en los errores que comenten. Al ser tan autocríticos, buscando la perfección frente a la habilidad oral, su autoestima y bienestar emocional se ven afectados, en lugar de ver a los errores como parte de un proceso de aprendizaje, se enfocan en verlos como fracasos. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Me sentí confundido, patético y avergonzado. Entre más lo escribía más me preguntaba ¿por qué estoy escribiendo esto? No sentí nada en el cuerpo (P2).

La baja autoestima que pueden presentar los estudiantes de una lengua extranjera como el inglés se ve influenciada por factores cognitivos y emocionales. Krashen (1982) plantea en la hipótesis del filtro afectivo que los aprendices con motivación alta, confianza en sí mismos y un bajo nivel de ansiedad están mejor preparados para la adquisición de un segundo idioma mientras que los aprendices con motivación baja, baja autoestima y un alto nivel de ansiedad experimentarían un aumento en el filtro afectivo y formarían un bloqueo mental que evitaría la adquisición de este. Coincidiendo y complementando lo anterior Aguayo (1947) afirma que el auténtico aprendizaje solo se verifica cuando el estudiante está realmente interesado, motivado y empeñado en aprender.

El miedo a ser juzgado, la autopercepción negativa, la autocrítica negativa y la autoexigencia son factores de una autoestima desfavorable, manifestado por los participantes del presente estudio. Respecto a lo anterior, Pérez (2015) afirma que el método de enseñanza puede influir, ya que determinados estudiantes se sienten muy incómodos haciendo actividades como hablar en público, estos prefieren trabajar por parejas o individualmente evitando así las “evaluaciones” de los compañeros o del profesor.

El miedo a ser juzgado es un factor que se hace presente cuando el estudiante genera pensamientos distorsionados, en donde piensa que sus compañeros y docente lo están juzgando. Si estos pensamientos no se regulan, el estudiante entra en un estado de ansiedad que lo puede llevar a estrategias de evitación como evitar participar en clase o reducir sus participaciones orales.

Cuando los estudiantes sienten que no tienen la competencia lingüística que hablar en inglés requiere, aparece el factor autopercepción negativa, en donde el estudiante se percibe a sí mismo como incompetente de comunicarse oralmente en inglés aun teniendo las

herramientas gramaticales que el idioma requiere. Con esta percepción negativa, el estudiante ve a los errores como incompetencia en vez de verlos como parte del proceso de aprendizaje. Mota et. al., (2014) coincide con lo anterior aportando que *“all human skills, speaking is considered the most complex due to the emotional factors as shyness, fear, motivation, self-esteem that surround communication”*.

Por otro lado, la autocrítica y la autoexigencia son barreras que influyen en la autoconfianza que el estudiante puede tener ante el speaking. Estos factores se presentan cuando el estudiante se autoevalúa de manera rígida, tal vez por no alcanzar el perfeccionismo frente al idioma. Al ser poco compasivo consigo mismo y no ver que los errores son parte del proceso de aprendizaje, incrementa su ansiedad, generando un ciclo de insatisfacción y ansiedad frente a la habilidad oral del inglés.

Dimensión 4: Fortalecimiento de la autoestima ante el speaking

Categoría 1. apoyo social percibido

El apoyo social percibido se define como la percepción de empatía y confianza que tiene el estudiante de sus compañeros y docentes. Este apoyo impacta en la seguridad y confianza que el estudiante tiene al sentirse respaldado y comprendido por los demás. Al sentirse de esta manera, el estudiante probablemente se arriesgará a hablar en inglés sin miedo a una evaluación negativa. Al respecto, los participantes aportaron lo siguiente:

Si usted me pregunta, si recomendaría infinitamente este taller, no solo porque nos ayuda a regularnos en el speaking, sino a sentir que hay algo de empatía en este nuevo mundo universitario (P12).

Jamás he estado en terapia, pero muy probablemente esto es lo más cercano a estarlo. Siempre me ha fascinado la introspección, considero que, por ser un proceso tan humano, y en este taller fue lo que más me encontré; mis compañeros abrieron sus sentimientos, dejaron ver esa parte humana y emocional que muchas veces nos cuesta demostrar (P1).

Categoría 2. autoconfianza

La autoconfianza en el speaking se refiere a la seguridad que el estudiante desarrolla al aplicar diversas estrategias emocionales y de fortalecimiento personal. Al fortalecer esta confianza, el estudiante se siente más capaz de utilizar la gramática y el vocabulario, sin importar su nivel de inglés, y empieza a ver los errores no como fracasos, sino como parte natural del aprendizaje y una oportunidad para mejorar.

Desde el fortalecimiento de la autoestima ante el speaking la autoconfianza tiene dos subcategorías:

1. Por cambio de pensamiento: se define como el nuevo pensamiento que surge a partir del uso de técnicas de autorregulación emocional, como la psicoeducación, esta técnica ayuda a que el estudiante reconozca y entienda la emoción que le hace sentir incómodo y cómo ésta no le permite expresarse en inglés. Sin embargo, cuando logra reconocer y entenderlo, se genera un cambio de pensamiento (reestructuración cognitiva) y percepción de sí mismo, en donde el estudiante reconoce sus fortalezas y herramientas necesarias para hablar en inglés frente a sus compañeros y docente. Un ejemplo de lo anterior serían los siguientes extractos:

Antes me trababa más al hablar, me sentía más insegura y me bloqueaba, ahora siento que las palabras me salen más fluido y tengo más confianza (P4)

I used to think that everyone would notice my nervousness during a presentation but now I have realized that there are a lot of qualities about me and the way that I look that give me confidence (P6).

2. Por sentido de pertenencia: la autoconfianza que desarrolla un estudiante por el factor sentido de pertenencia es de suma importancia, ya que, si se percibe en un entorno de confianza, en donde lo hagan sentir escuchado y comprendido lo hará sentirse como parte del grupo y con esta confianza fortalecida tendrá la seguridad de expresarse en inglés, aun cometiendo errores, tal como lo expresan los siguientes participantes:

Este curso, más que un curso enfocado a inglés me sirvió para tener más confianza. Fue una muy buena terapia para mí, si alguien que conociera con baja autoestima tuviera la oportunidad de venir al curso, se lo recomendaría (P9).

Pensaba que todos eran mucho mejores que yo en el idioma, ahora me doy cuenta de que todos sabemos mucho y nos podemos apoyar mutuamente, tenemos niveles de inglés diferentes, pero nadie es menos que otro (P11).

Antes me daba miedo participar porque creía que se iban a reír de mí y me daba pánico equivocarme. Ahora me da más confianza hablar y participar frente a mis compañeros, manejando formas de controlar mi persona (P10).

Categoría 3. Autorregulación emocional

La autorregulación emocional es la habilidad del estudiante para gestionar sus emociones utilizando herramientas que le permitan reconocer los pensamientos distorsionados que generan ansiedad, nerviosismo o miedo. A partir de esta identificación, el estudiante puede disminuir la intensidad de esas emociones, reducir el malestar físico y evitar conductas de evasión, lo que le facilita enfrentar con mayor control las situaciones incómodas relacionadas con el speaking.

Desde una autoestima fortalecida ante el speaking, la autorregulación emocional tiene una subcategoría:

1. La aceptación del error como parte del aprendizaje que se define como la nueva percepción que tiene el estudiante ante la posibilidad de cometer un error durante una conversación en inglés. Al fortalecer su autoestima y realizar cambio de pensamiento, el estudiante comienza a observar los errores como un área de oportunidad en vez de verlos como un fracaso, aceptando que, dentro del proceso de aprendizaje de cualquier idioma, los errores son normales y esperados.

Un ejemplo de ello serían los siguientes extractos:

Antes yo pensaba que todos estaban muy atentos a mis errores y que los iban a recordar, ahora sé que no es así y que no debo sentirme mal si me equivoco (P12).

Me di cuenta de que la mayoría de las veces todos sentimos angustia, preocupación o nervios a la hora de hablar en público, pero hay maneras de controlar esas emociones (P3).

Con las diferentes técnicas de regulación emocional trabajadas en el taller se pudo observar una evolución y fortalecimiento de la autoestima de los participantes. Al respecto, Bilbao (2017) plantea que la motivación consiste en que los alumnos desarrollen interés y una actitud positiva hacia las actividades escolares, lo que favorece un aprendizaje eficaz.

Considerando lo anterior se remarca la importancia del fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes con el fin de incrementar su seguridad y confianza al tener que hablar en inglés. En esta etapa se identificaron tres factores que muestran cambio de pensamiento y uso de estrategias para la autorregulación emocional. Los factores identificados son: autoconfianza con dos subcategorías: por sentido de pertenencia y por cambio de pensamiento, apoyo social percibido y autorregulación emocional con una subcategoría: por aceptación del error como parte del aprendizaje.

Se puede observar el impacto de la técnica de psicoeducación y de reestructuración cognitiva en el cambio de pensamientos distorsionados generando en el estudiante autoconfianza y control emocional, esto debido a la exposición gradual y controlada frente a la práctica del speaking, en donde los estudiantes pudieron observar que esta inseguridad está presente en muchos estudiantes por no ser el inglés su lengua materna y estar en un proceso constante de aprendizaje y práctica del idioma.

Lo anterior coincide con Roemer & Orsillo (2009) quienes consideran que la psicoeducación en una intervención es necesaria para el desarrollo de una regulación emocional efectivo porque permite reconocer los elementos de la experiencia emocional. Por otro lado, y respecto a la técnica de reestructuración cognitiva Ellis & Elliot (2005) añaden que esta técnica ayuda a cambiar o modificar el modo de interpretar y el grado de valoración subjetiva que se alcance, donde la conducta anómala está originada por pensamientos distorsionados.

Al sentirse en un entorno seguro, disminuir la comparación negativa con los compañeros y poner en práctica estrategias de regulación emocional, el participante logró incrementar su autoconfianza y sensación de control y con ello reducir la ansiedad ante el speaking.

Asimismo, se identificó el apoyo social percibido por los participantes, que es un factor importante para el fortalecimiento de la autoestima. Durante las sesiones del taller, los participantes compartieron pensamientos, emociones y miedos con sus compañeros, generando empatía y sentido de pertenencia al grupo que se formó en el taller. Al sentirse parte del grupo y sentir validados sus pensamientos y emociones se redujo la ansiedad y se fortaleció la autoestima, generando empatía y conexión con los compañeros y la docente.

La identificación y regulación de los pensamientos irracionales como temor a cometer errores frente al speaking se trabajaron también desde estrategias de autorregulación emocional como el mindfulness, la reestructuración cognitiva, psicoeducación, defusión cognitiva y metáforas. De acuerdo con Hayes & Shenk (2004) *the features of mindfulness definitions most consistent with ACT include describing, acting with awareness and accepting without judgment*. Silberstein et. al., (2012) agregan que la consciencia plena se define como tener disposición al momento presente de una forma compasiva y no sentenciosa.

Para la identificación de pensamientos irracionales, la técnica de metáforas fue importante ya que con ella los participantes pudieron reconocer desde una perspectiva externa y a su vez verse reflejados en situaciones que les en algún momento les ha causado algún tipo de incomodidad o situaciones que tal vez no habían hecho conscientes, y con esta técnica se busca que los participantes pueda observarse a sí mismos desde una mirada externa, tal como lo afirma Queraltó (2006) las metáforas son fórmulas verbales diferentes del problema que

plantea el paciente, pero funcionalmente equivalentes, es considerada una estrategia poca invasiva.

Al regular estos pensamientos, siendo más flexibles y autocompasivos, se logró una percepción menos rígida hacia cometer errores por parte de los estudiantes, durante un discurso en inglés, reduciendo el impacto negativo de la ansiedad y fortaleciendo la autoestima. Gross & Thompson (2007) señalan que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión.

En conclusión, el análisis demuestra que la ansiedad generada en los estudiantes frente al speaking no es solamente una cuestión lingüística o relacionada a falta del uso de estrategias pedagógicas por parte de los docentes de inglés, sino que está estrechamente vinculada a factores emocionales y cognitivos que, si no son identificados y regulados oportunamente, pueden limitar la producción oral del estudiante y con ello generar estrategias de evitación. Esto ocurre incluso cuando el estudiante tiene todas las herramientas necesarias para entablar una conversación morfológicas, pragmáticas y de sintaxis con otra persona en inglés.

Sin embargo, se observó que, a través de la implementación del Modelo de Hervás (2011) y a su vez la integración de técnicas de regulación emocional como reestructuración cognitiva, mindfulness, defusión cognitiva, psicoeducación, role play y acción opuesta, se logró incrementar el nivel de autoconfianza y control emocional en los estudiantes, mostrando ahora un manejo de la ansiedad. De igual manera, la autoestima se vio fortalecida por el apoyo social percibido y el sentido de pertenencia generado dentro del taller. Estos hallazgos muestran la importancia de implementar estrategias psicoeducativas desde un modelo de

regulación emocional como el de Hervás, siguiendo las seis fases que se complementan entre sí, y a su vez integrar técnicas de regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual, para brindar a los estudiantes estrategias de modulación emocional para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Conclusión

El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto de una intervención psicoeducativa basada en un taller de regulación emocional, diseñada a partir del modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011) y del enfoque cognitivo-conductual, mediante técnicas principalmente racionales. La intervención se centró en analizar los factores emocionales que obstaculizan la producción oral del idioma inglés en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM y en demostrar que la aplicación de estrategias de regulación emocional, junto con el fortalecimiento de la autoestima, favorecen la fluidez y la seguridad en la producción oral de la lengua meta.

De acuerdo con lo revisado en el marco teórico, la autoestima es un factor emocional determinante en la producción oral de una lengua extranjera como el inglés. Cuando la autoestima no está fortalecida, es decir, cuando el estudiante no se siente seguro de sí mismo al hablar, su desempeño oral se ve afectado, independientemente de su nivel de inglés. En cambio, quienes cuentan con una buena autoconfianza, un autoconcepto positivo y habilidades de autorregulación emocional, tienden a expresarse con mayor seguridad, precisión y fluidez en el aula de inglés.

Aunque podría suponerse que, por su perfil profesional, estos estudiantes no tendrían dificultades al hablar en inglés, los instrumentos aplicados en la etapa diagnóstica revelaron

lo contrario: los niveles de ansiedad se ubicaban entre medios y altos, mientras que los niveles de autoestima eran de medio buenos a muy buenos.

Lo anterior implica que el simple hecho de ser aprendices de esta lengua, al no ser su lengua madre, como el español, se convierte en una lengua extranjera, lo cual significa que no están en contacto con ella todo el tiempo y que no necesitan producirla oralmente para poder comunicarse, al menos no en el contexto del día a día o fuera del aula de clase. Al no estar en contacto con este idioma, los estudiantes presentan inseguridad por falta de práctica oral, ya que se ha observado que en muchas de las instituciones educativas los docentes se enfocan mayormente en la producción escrita y en el uso de la gramática, dejando de lado la práctica oral.

La evaluación realizada en el postest evidenció un cambio estadísticamente significativo en los niveles de ansiedad y autoestima de los participantes tras la intervención. Estos hallazgos también se explican desde la aplicación del modelo de regulación emocional de Hervás (2011) el cual incluye seis fases transversales que van desde la apertura y atención de lo que se está sintiendo a partir de un estímulo interno o externo, etiquetado de la emoción, aceptación y análisis del por qué, a partir de qué, qué tan real es el pensamiento y finalmente se aterriza en la modulación emocional en donde el participante fue capaz de regularse y resignificar la emoción negativa e impactar positivamente en la confianza para hablar en inglés con el resto del grupo. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis planteada y responder de manera afirmativa a la pregunta de investigación, confirmando la efectividad del taller de regulación emocional.

Con base en los resultados obtenidos, se puede afirmar que se cumplió el objetivo general de esta investigación. En primer lugar, la correcta identificación de la población afectada

durante la etapa diagnóstica permitió que las técnicas de regulación emocional tuvieran un mayor impacto. En segundo lugar, la disposición y apertura de los participantes para reconocer emociones como la ansiedad y la baja autoestima fue clave para el trabajo emocional propuesto. En tercer lugar, la adecuada planificación y ejecución del taller como intervención psicoeducativa permitió evaluar de forma efectiva la utilidad de las técnicas aplicadas.

A partir de la aplicación de las técnicas de regulación emocional durante el taller, se identificaron hallazgos relevantes. En primer lugar, se destacó la importancia de la psicoeducación como herramienta para enseñar a los estudiantes a reconocer y nombrar sus emociones, así como a identificar cómo estas se manifiestan a nivel mental, físico y conductual. Cuando las emociones no son gestionadas adecuadamente, pueden intensificarse y afectar negativamente el desempeño en la producción oral del inglés, lo que impacta tanto su capacidad comunicativa como su rendimiento académico.

Una de las técnicas que generó mayor impacto en los estudiantes fue la reestructuración cognitiva. A través de ejercicios prácticos y racionales, los participantes aprendieron a identificar pensamientos disfuncionales o irracionales que generaban emociones incómodas, acompañadas de malestar físico y bloqueos mentales. Estas respuestas, en muchos casos, derivaban en conductas evasivas que interferían directamente con su desempeño en las clases de inglés.

Así mismo con la técnica de mindfulness los estudiantes concientizaron la importancia de ubicarse en el aquí y en el ahora, y no preocuparse excesivamente por lo que venga después y a su vez aprendiendo estrategias de respiración profunda y consciente para relajar y calmar su sistema nervioso y con ello las reacciones físicas que se manifiestan a partir de la emoción.

En cuanto a la técnica de defusión cognitiva, con estrategias como role play y acción opuesta, los participantes pudieron visualizar un panorama completo de lo que ocurre ante la habilidad del speaking cuando una emoción incómoda les invade, es decir, cuando están en clase de inglés, por ejemplo, y tienen la necesidad de exponer frente al grupo, se genera en ellos esta ansiedad específica en el aula de inglés.

Con estas técnicas los estudiantes comprenden cómo funciona este ciclo y lo vital que es tener la capacidad de observar la situación desde otra perspectiva para darse cuenta de que aquella situación que les genera la emoción incómoda se puede controlar, solo con observarla desde lejos y darle una resignificación.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la eficacia del modelo de Hervás junto con las técnicas de regulación emocional desde el enfoque cognitivo conductual en contextos educativos, específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al brindar estas estrategias a los estudiantes, el docente ayuda significativamente en que adquieran la capacidad de regularse emocionalmente y con ello no solo impactar en su desempeño escolar, específicamente en la producción oral del inglés, sino también en todas aquellas emociones incómodas que puedan sentir en su día a día.

Sin embargo, es importante señalar que los factores afectivos no son los únicos que interfieren en la adquisición y producción de una lengua extranjera. También intervienen aspectos cognitivos, como memoria de trabajo, atención y estrategias de aprendizaje tal como afirman Chen y Chang (2009) los aprendices que sufren más ansiedad incurren en una mayor carga cognitiva y consiguen peores resultados en sus exámenes. Para favorecer la eficacia del aprendizaje, se recomienda a los docentes que identifiquen las situaciones que provoquen ansiedad y que creen un ambiente de apoyo en el aprendizaje, lo que permitiría que los

aprendices dedicasen los recursos de la memoria de trabajo totalmente a las tareas de aprendizaje.

Otro aspecto sería el social como la interacción entre pares y retroalimentación docente. En lo social, se trata de la disponibilidad que tienen los estudiantes para comunicarse durante la clase donde se suele comparar entre ellos esta habilidad (Segovia, 2021). Comprender la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico proporciona una perspectiva holística sobre el impacto dentro del aprendizaje y a la vez puede ayudar a los educadores a desarrollar estrategias y programas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales y mejoren el rendimiento académico de los estudiantes (Nuñez et al., 2019). La manera en la que el estudiante se percibe a si mismo tiene un impacto en la interacción social que tenga con sus compañeros y en el rendimiento académico dentro del aula. Al no sentirse parte del grupo y estar en constante alerta de la aprobación o desaprobación de los demás, le generará una distracción que nuevamente impactará en la memoria de trabajo y por ende en la adquisición y producción del idioma meta, es por ello que resulta crucial que el docente promueva un ambiente de armonía dentro del aula, en donde si bien se trabaje todo el contenido académico que el programa educativo solicite, también se considere trabajar con los factores socio afectivos de los aprendices.

Otro factor para considerar es el contextual, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de viajar al extranjero y practicar el idioma, asistir a colegios privados bilingües, pagar cursos adicionales de inglés o tener acceso a literatura, cinematografía, etcétera. Estos elementos en conjunto impactan en la experiencia de aprendizaje y potencian o limitan la adquisición y producción del idioma.

A la luz de lo anterior, es importante mencionar el sentido de pertenencia al grupo y el ambiente de confianza durante el taller, funcionaron como un espacio de contención emocional y aprendizaje compartido para los participantes. El trabajo grupal que se realizó fue parte de la estrategia para esta intervención, ya que permitió a los participantes sentirse acompañados, escuchados y con ello disminuir la carga de ansiedad individual. Como lo plantean Yalom (2005) y Corey & Corey (2017), la cohesión grupal y el aprendizaje vicario permiten que los participantes se sientan acompañados, reduzcan la ansiedad y adquieran nuevas estrategias emocionales y sociales.

Con esto se confirma y contribuye con la relevancia que tiene que los docentes estén capacitados en el uso de estas técnicas de regulación emocional y no solo concentrarse y creer que es suficiente con hacer uso de estrategias pedagógicas para lograr que sus estudiantes adquieran y produzcan un idioma extranjero. De igual manera, es importante mencionar que estas técnicas se pueden utilizar en cualquier nivel del idioma que se tenga. Además, cuando se aplican en contextos grupales, favorece un espacio de apoyo mutuo, cohesión y retroalimentación entre los participantes, lo que favorece la regulación emocional y la confianza para expresarse en la lengua meta.

De acuerdo con la contribución de Krashen respecto a la adquisición de un segundo idioma, la hipótesis del filtro afectivo bajo (1986) y lo encontrado en este estudio, se puede afirmar que mientras un estudiante se encuentre relajado dentro de su contexto escolar, en donde tenga este sentido de pertenencia con su grupo y docente y teniendo la capacidad de identificar y autorregular sus emociones, su nivel de autoestima se verá fortalecido y por ende habrá un impacto positivo en la adquisición que tenga del idioma y en la producción oral del mismo. Con el filtro afectivo bajo, sin que haya un bloqueo en el proceso de adquisición y al

estar inmerso en el idioma permite que la entrada comprensible (input) del idioma llegue al cerebro y se adquiera de forma eficaz.

Se puede concluir que la intervención psicoeducativa que estuvo centrada en técnicas de regulación emocional trabajadas desde el modelo de Hervás, impactó y favoreció el desempeño de la habilidad oral de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM, resaltando la importancia de identificar factores emocionales que influyen positiva y negativamente en la adquisición de una lengua extranjera y en la producción oral del inglés.

Si bien, los factores emocionales como ansiedad y autoestima no son los únicos que interfieren en la adquisición y producción de un idioma extranjero, también existen factores cognitivos, de memoria de trabajo, atención, estrategias de aprendizaje, así como factores contextuales que tienen una implicación en las oportunidades de los estudiantes para practicar el idioma en un escenario real. En este sentido, la intervención grupal no solo fortaleció la regulación emocional, sino que también se vio un impacto en las competencias transversales de los participantes, tales como trabajo colaborativo, autorregulación y comunicación efectiva. En conclusión, esta investigación abre la posibilidad de adaptar el modelo de procesamiento emocional de Hervás (2011) con técnicas de regulación emocional cognitivas-conductuales al contexto educativo y en específico para la asignatura de inglés, brindando así una herramienta más para el trabajo dentro del aula de los docentes de lenguas extranjeras y con ello potenciar la capacidad de adquisición y producción oral de los estudiantes.

Referencias

- Aderka, I., Hofman, S., Nickerson, A., Hermesh, H., Gilboa-Schchtman, E. & Marom, S. (2012). *Functional impairment in social anxiety disorder*. Journal of Anxiety Disorders, 26, 393-400.
- 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>
- Aguayo, A. (1947). *Pedagogía científica*. Segunda ed. Habana Cultural.
- Aldana Pérez, Y. A. (2018). *Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Alata Soto, G., García Tanta, O., & Mercedes Huatay, M. (2018). *Estrategia de motivación eficaz para un mejor rendimiento en la habilidad oral del idioma inglés en los estudiantes del programa de pregrado en una universidad privada en la ciudad de Lima durante el periodo 2017-3* [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica de Perú. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394009/html/>
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4 edición) (DSM-IV). Washington, DC: Autor.
- Angrino, D. (2011). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro Humano*. Cuadernos de neuropsicología, 5(2), 173-178. Recuperado en 01 de noviembre de 2023, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071841232011000200006&lng=pt&tlng=es

Arenas, J. C. (2011). *La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 2(2), 99. doi:www.Base.com

Case Los Ríos Province. (2020). *Assessment of the emotions that block Ecuadorian students from speaking English in class*: MASKANA, Vol. 11(Nº1).

Bach, P. & Hayes, S. C. (2002). *The use of acceptance and commitment therapy to Acceptance and Commitment Therapy 333 prevents the rehospitalization of psychotic patients: A randomized controlled trial*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70, 1129–1139.

Bados, A. (2009). *Fobia social: Naturaleza, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bados., A. (2015). *Trastorno de ansiedad generalizada*. Universidad de Barcelona.

Bahamón-Muñetón, M. J. (2012). *Tratamiento cognitivo-conductual con un componente de exposición cognitiva graduada en trastorno de ansiedad generalizada*. Revista de Psicología GEPU, 3 (2), 256 – 268

Barrocal, C., *Aprendizaje temprano de la lengua extranjera*. Universidad de Valladolid.

Becerril, I. (2015). *En México sólo 5% de la población habla inglés: IMCO*. El Financiero.

[https://www.elfinanciero.com.mx/economia/en-mexico-solo
delapoblacionhablaingles-imco/](https://www.elfinanciero.com.mx/economia/en-mexico-solo-delapoblacionhablaingles-imco/)

Beck, A. (1983). *Terapia Cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

- Berengui, R., & Castrejón, M. A. (2021). *Desensibilización Sistemática para el control de la ansiedad: Un caso en atletismo*. Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico.
- Bedoya Hernández, A. M. (2021). *Cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la Ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría en educación]. Universidad Nacional de Colombia.
- Beltrán, M. (2017). *El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera*. Boletín virtual, 6-4, 22 6 6-1 5 36.
- Benítez-Vargas, B. (2023). *El constructivismo*. Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 10(19).
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/issue/archive>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. Quórum Académico, 8(1), 95-110.
- Bilbao, C. E. (2016). *¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera?* Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, Vol. 10 (No. 2).
<https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354003/html/>
- Birchenall, L. F. B. (2009). *Introducción al estudio del cambio conceptual*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 2(2), 75-83.

- Bygate, M. (1987). *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Speaking (Vol. First). (CC Widdowson, Ed.) Oxford-New York: Oxford University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge University Press. Sciences Journal 17 (10): 1287-1297, ISSN 1818-4952
- Cambridge University Press ELT, (2012). *Jack C. Richards on communicative competence* - Part 1 of 2. (2012). [Vídeo]. Cambridge University Press ELT.
- Cano Jiménez, P., A. & D. Rubio Alcalá, F. (2022). *Construction and validation of self Esteem in the foreign language classroom scale (SEFLS)*. Universidad de Huelva. ISSN digital edition: 2695-8244
- Cañete., D., A. (2020). *Regulación emocional y su relación con la satisfacción vital y los estilos parentales percibidos en adolescentes tardíos de Argentina*. Universidad Abierta Interamericana.
- https://www.youtube.com/watch?v=SwMii_YtEOw&t=71s&pp=ygUY29tbXVWNhdGl2ZSBjb21_XRlbnNI
- Castillo Nava, D. L., & Mora-Pablo, I. (2022). *Learning and Teaching at a Polytechnic University in Mexico: Towards Bilingual Education?* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Cerdas, G., & Ramírez Acosta, J. (2015). *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica*. Revista de Lenguas Modernas(22), 297-316.
- Certificación de inglés como lengua extranjera y comprensión lectora. *Caso instituto de educación superior en estudios de la salud (IESALUD)*. (2020). [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Chandía Cabas, J. C. (2015). *Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior* [Tesis de Maestría]. Universidad del Bío bio.
- Charles-Leija, H., & Torres García, A. J. (2022). *Dominio del inglés y salario en México. Análisis Económico*, 37(94), 167–180.
<https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n94/Charles>
- Chen, I., & Chang, C. (2009). *Teoría de Carga Cognitiva: Un Estudio Empírico sobre la Ansiedad y el Rendimiento en Tareas de Aprendizaje de Idiomas*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746.
- Chóliz., M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional* www.uv.es/~choliz
- Código de ética de las y los psicólogos mexicanos (2018). Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A. C. México.
<https://colegiopsicologiaedomex.org.mx/wpcontent/uploads/2022/10/codigo-de-etica.pdf>
- Contreras, S. (2012), *Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe*. en *Rastros*, vol. 14, núm. 27, pp. 123-124.
- Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R., & Ramírez Salas, M. (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 0.

- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2017). *Groups: Process and practice* (10th ed.). Cengage Learning.
- Cuitiño Ojeda, J., Díaz Larenas, C., & Otárola, 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>
- Declaración de Helsinki. (1964). *Conbioética*. Salud.gob.
https://conbioeticamexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/Declaracion_Helsinki_Brasil.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO.
www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dirkx, J. M (2008). “*The meaning and role of emotions in adult learning*”. New directions for adult and continuing education, 120, pp.7-18.
- Dirkx, J.M. (2001). *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning*. New Directions for Adult and Continuing Education.
- Domínguez, R. (2022). *Tiene México importante rezago en dominio del inglés*. Tecnológico de Monterrey. <https://blog.maestriasydiplomados.tec.mx/tiene-m%C3%A9xico-importante-rezago-en-dominio-del-ingl%C3%A9s>
- Dos Santos, J. C., de Souza, V. V., & Vélez-Ruiz, M. (2020). *Assessment of the emotions that block Ecuadorian students from speaking English in class: Case Los Ríos Province*. MASKANA, 11(1), 5–14. <https://doi.org/10.18537/MSKN.11.01.01>

Ekman, P. (1994). *All emotions are basic. The nature of emotion: fundamental questions.*

New York: Oxford University Press.

Ficha Regional Informativa EF EPI 2022. (2022). En Education First.

Fruzzetti, A. & Fruzzetti, A. E. (2003). *Dialectics and Cognitive Behavior Therapy.*

Nueva Jersey: Wiley.

Fruzzetti, A. E. & Levensky, E. R. (2000). *Dialectical Behavior Therapy for domestic*

violence: Rationale and procedures. Cognitive and Behavioral Practice, 7, 435–447.

García, K. M., De La Cruz Villegas, V., & Ovando, J. C. A. (2020). *El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado.*

Perspectivas docentes, 30(71), 55-64.

<https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924>

García Ramos, M., Ochoa García, M., G., & Hernández Cueto M., C. (2016). *Validacion y confiabilidad del “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) en el idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicanos. Revista EDUCATECONCIENCIA vol.12, No.13. ISSN: 2007-6347. Pp. 40-49.*

Gómez O., & Calleja, N. (2016). *Regulación emocional, definición, red nomológica y medición.* Revista Mexicana de Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de México.

Gómez, P. E. & Calleja, B, N, (2016). *Regulación emocional: definición, red nomológica y medición.* Revista Mexicana de Investigaciones de Psicología.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

- Gordillo León, Arana Martínez, Salvador Cruz, & Mestas Hernández. (2011). *Emoción y de decisiones: Teoría y aplicación de la IOWA Gambling Task*. Revista electrónica de psicología Itztacala, No 14(No1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep>
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). *Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41-54.
- Gross, J. J. (1998). *Antecedent and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology*. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 224-237.
- Guillén Celis, J. M., (2008). *Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Laurus, 14(26), 136-167.
- Hayes, S. C. (2004). *Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies*. Behavior Therapy, 35(4), 639–665.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hernández, J. & Cruz, V. (2021). *La enseñanza del inglés y el francés en México. Métodos y políticas públicas*. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(spe1), 00031. Epub 31 de enero de 2022. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2937>

Hernández, A. (2018). *Aplicación de la terapia cognitivo- conductual con componentes de clarificación de valores y activación conductual en un caso de trastorno de estrés postraumático. Análisis y Modificación de Conducta*, 44(169-170), 11-35.

Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14896/>

[Aplicacion.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14896/Aplicacion.pdf?sequence=2)

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera, I. (2004). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España.

Hervás, G., & Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. Consejo General de la Psicología de España. FOCAD, División de Psicoterapia (1ª ed., julio septiembre 2017).

Hervás, G. (2011). *Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos*. Psicología Conductual, 19, 347-372.

Hinkel, E. (2006). *Current perspectives on teaching the four skills*. TESOL Quarterly 40 (1):109-131.

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

- Horwitz, E. K. (1986). *Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale*. TESOL Quarterly, 20, 559 _562.
- Horwitz, E. K. (2000). *On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables*. The Modern Language Journal, 84, 256 _259.
- Huerta Tirado, A. (2017). *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés utilizando el método TPR y las canciones en alumnos de 1° de primaria pública del Estado de Morelos [Tesis de Maestría]*. Instituto Politécnico Nacional.
- IMCO. (2015). *Inglés es posible; propuesta de Agenda Nacional*. En IMCO.
https://imco.org.mx/content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_s_posible.pdf
- Krashen, D. and Terrell, D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. 4 ed. New York, Longman.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Nueva York: Guilford Press.
- Lobachev, S. (2008) *Top languages in global information production. Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*.
- Jerremalm, A., Jansson, L., Ost, L. G. (1986). *Cognitive and psychological reactivity and the effects of different behavioral methos in the treatment of social phobia*. Behaviour Research and Therapy, 24, 171-180.

- Juárez Gómez, A. (2020). *El desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas en el nivel básico de inglés en la Facultad de Humanidades C IV en la UNACH* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Joya, M., & Cerón, A. (2013). *Reflections on the process of bilingual education in Latin America: A perspective from globalization*. GIST - Education and Learning Research Journal, (7), 230-244.
- Jurado Cárdenas, S., Querevalú Guzmán B., Jurado Cárdenas, D. & López Villagrán K. (2015). *Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México*. Revista Latinoamericana de Medicina Conductual. Vol. 5, núm, 1. ISSN: 2007-0799. Pp. 18-22.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). *Levels of emotional awareness: a cognitive developmental theory and its application to psychopathology*. American Journal of Psychiatry, 144, 133-143.
- León Cerna, G. J., (2014). *Técnicas participativas para mejorar la expresión oral del idioma inglés. Caso: estudiantes de mecatrónica del Senati, de la Esperanza-Trujillo*. Ciclo académico 2013-II. Universidad Privada Antenor Orrego. Escuela de Postgrado.
- López-Fernández, R. A., Ito-Morales, K., & Morales-Cabezas, J. (2022). *Técnicas de liberación emocional (EFT) para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes de inglés como Lengua Extranjera*. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 6(2), 68–84. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp68-84>
- López, U., S. (2016). *Regulación emocional y género: Un estudio exploratorio con estudiantado de grados feminizados*.

https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161877/TFG_Lopez_Usero_Sandra.pdf?sequen=1&isAllowed=y

- Luterek, J., Eng, W., & Heinberg, R. G. (2003). *Tratamiento Cognitivo-Conductual del Trastorno de Ansiedad Social: Teoría y Práctica. Psicología Conductual, No.11*.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/09.Luterek_11-3oa-1.pdf
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991a). *Investigating language class anxiety using the focused essay technique*. Modern Language Journal, 75(3), 296-313.
- MacIntyre, P. (1999). *Language anxiety: A review of the literature for language teachers. Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, Ed. McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*. Language Learning, 44(2), 283-305.
- Mallitasig Arellano, H. W. (2018). *Paul Ekman y las microexpresiones faciales de las emociones*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato.
- Martínez-Paredes, L. M., Barriga-Fray, J. I., Lluquin-Merino, G. S., & Pazmiño-Pavón, L. E. (2020). *La teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH*. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, 5(3), 814-849. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1385>
- Mateos J., M. A., & Hernández M., R. A. (2019). *La enseñanza del idioma inglés, un rezago de la educación básica en México*. Universidad de Oriente. Recuperado 31 de agosto de 2023, de <https://pozarica.uo.edu.mx/blog/la-ense%C3%B1anza-del-idioma->

[ingl%C3%A9s-un-rezago-de-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-en-m%C3%A9xico](#)

Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Medrano C., V., & Ramos I., E. (2019). *Estadísticas e indicadores temáticos La formación inicial de los docentes de educación básica en México* (1.^a ed.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Méndez López, M. G., & Bautista Tun, M. (2017). *Motivating and Demotivating Factors for Students with Low Emotional Intelligence to Participate in Speaking Activities*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 19(2), 151-163.

<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.60652>

Mora-Torres, M., Laureano-Cruces, A. L., & Velasco-Santos, P. (2011). *Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje*. Perfiles Educativos, XXXIII(131), 64-79.

Morales, A; Palomeque, P; Paredes, V; Mangelinckx, J. (2018). *English in Public Schools Located in Metropolitan Lima, Perú: An Analysis of Eleventh-Grade Students' Level and Perceptions*. *English Language Teaching*. 2018, 11(5): 55-67. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176211.pdf>

Moreno Cuellar, J. A., (2013). *Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario en inglés*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (38), 112-126.

Moreno Rodríguez, K. I. (2017). *Factores emocionales que influyen en el filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática*. La investigación científica desde la Universidad en Ecuador, 4, 978-9942-750-73-0.

- Montero, G., De la Cruz V., & Arias O. (2020). *El idioma inglés en el contexto de la educación. Perspectivas docentes.*
- Mulyani, S. (2018). Investigating Factors Causing Students' Anxiety in Speaking English. En *Research gate*.
https://www.researchgate.net/publication/325107390_Investigating_Factors_Causin_g_Students%27_Anxiety_in_Speaking_English.
- Niño-Puello, M. (2013). *El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones*. [Artículo]. En Revista Colombiana de Ciencia Animal.
- 63% de mexicanos ha perdido un empleo por no saber inglés. (2019). En Forbes México. Recuperado 12 de agosto de 2023, de <https://www.forbes.com.mx/63-de-mexicanos-ha-perdido-un-empleo-por-no-saber-ingles/>
- Núñez, M.^a Pilar. 2011. *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- Ortega, J., & Madrid, D. (2008) *¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?* España: Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras.
- Ost, L. G. (1987). *Applied relaxation: Description of a coping technique and review of controlled studies*. Behaviour Research and Therapy, 25, 397-409.
- Pekrun R. (2006). The Control-Value *Theory of Achievement Emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*. Educational Psychology 18, 315-341.<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pereira R., S. (2019). *Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica un contraste entre las teorías de las emociones de William James y Antonio Damasio. Ideas y Valores*, 68(170), 13-36. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n170.77686>
- Pérez Fernández de las Heras, A. I. (2015). *La ansiedad en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Educación Primaria: un Estudio Pseudo-longitudinal*. Universidad de Cantabria.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinedo Cantillo, I. A., Pacheco Castañeda, L., & Yáñez Canal, J. (2017). *Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva*. Tesis Psicológica, 12(1), 82-104.
- Piñeiro Ruiz, M., & Navarro Ramírez, D. (2014). *Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas*. Diálogos Revista Electrónica de Historia, 163-18
- Quezada Narvaéz, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. Tlatemoani, Revista Académica de Investigación, N°5, 1989-9300.
- Ramírez, J. A. (2023). *Fortalecimiento del desarrollo de habilidades comunicativas en el área de inglés en los estudiantes del grado sexto del colegio Mayor San Francisco de Asís*. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56037>

- Raymundo, G. & Peralta, O. (2017). *Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky*. Liberabit. Revista Peruana de Psicología, vol. 23, núm. 1. Universidad de San Martín de Porres.
- Redondo González, M. A. (s. f.). *Comprensión lectora. Innovación y experiencias educativas*.
- Reyes, O. M. & Tena, S. E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas*. Instituto de Ciencia Conductual Contextual y Terapias Integrativas. Ciudad de México. Manual Moderno.
- Rico Y, M., & Álvarez-Pérez, S. R (2016). *La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69),385-409.
- Rico Yate J., Ramírez Montoya M., Montiel Bautista S. (2016). *Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos*. Revista innovación educativa.(8)(1) ISSN2007-1094. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/v>
- Robles, R., Caballo, V., Salazar, I. S. & Equipo CISO-A de México. (2007). *Evaluando la ansiedad social: anatomía de las situaciones y diferencias de sexo en México*. Simposio por contribución: Presentado en el V Congreso Mundial de Psicoterapia Cognitivo Conductual, Barcelona, España, 11 al 14 de Julio de 2007.
- Rodríguez Sánchez, S. V. (2023). *Educational program "Emotions and learning" and Academic achievement in English of students of Mathematical sciences*. SCIÉND. <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2023.025>

- Rojas Ceballos, V. C., Folleco Calixto, L., & Zambrano Vélez, W. A. (2021). *La regulación emocional como herramienta efectiva para el mejoramiento pedagógico en la enseñanza de inglés*. South Florida Journal of Health, Miami, 2(3).
<https://doi.org/10.46981/sfjhv2n3-003>
- Rodríguez, M., Y., (2016). *Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Vinculando. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso_ensenanza-aprendizaje.html
- Rodríguez Peña, J. C., (2010). *Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés*. Ciencias Holguín, XVI (4), 1-12.
- Roemer, L. & Orsillo, S. M. (2018), *Mindfulness and acceptance based behavioral therapies in practice (Guides to individualized evidence-based treatment)*. Nueva York: The Guilford Press.
- Rovella et al., (2018). *Regulación emocional y práctica deportiva en jóvenes universitarios*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rueda, R. (2022). *Dominio del inglés en México, por debajo de países como Afganistán o Mozambique*. El sol de México.
<https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/dominio-del-ingles-en-mexico-por-debajo-de-paises-como-afganistan-o-mozambique-9229970.html>
- Ruesta Espinoza, A. C. (2020). *Revisión teórica de la regulación emocional*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <https://orcid.org/0000-0002-1975-2582>

- Sánchez, I. (2013). *Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera*. Revista Didáctica de Lengua y Literatura, 25. Recuperado el 21 de octubre de 2023, de http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42245
- Sánchez Mendioroz, Á., (2016). *El proceso de construcción de normas sistémicas visto desde una epistemología genética neo constructivista basada en Jean Piaget*. Papel Político, 21(1), 123-166.
- Sander, D. & Scherer, K. (2009). *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford. Estados Unidos: Oxford University press.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *CENNI* [Comunicado de prensa]. https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/CENNI/cenni_faq.pdf
- Solé, I. (1998) *Estrategias de Lectura*. Editorial Greó, Barcelona, España.
- Schaefer, A., Hardy, G., & Rubí, P. (2015). *Abordaje narrativo y estratégico en el trastorno por ansiedad social*. Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 53(1), 35-43. Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía de Chile. <https://doi.org/10.4067/S0717>
- Silberstein, L. R., Tirch, D., Leahy, R. L. & McGinn, L. (2012). *Mindfulness, Psychological Flexibility and Emotional Schemas*. *International Journal of Cognitive therapy*, 5(4), 406-419.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Silva, M.T. (2005). *La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones*. Universidad de Málaga. Interlingüística.
- Thompson, R. (1994). *Emotion regulation: A theme in search for definition*. En N, Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*, Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Treviño, O. F. (2009). *Programa Piloto de inglés en Educación Preescolar y Primaria del Estado de Morelos 2009*. Consejo Estatal Técnico de la Educación.
- Tuesta Mendoza, J. C. (2020). *Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Idiomas. Factores psicológicos y su relación con la producción oral en inglés en los estudiantes del cuarto grado de la I.E. Santa Rosa – Tarapoto, periodo 2019* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Martín.
- Uribe, J. de D. (2012). *Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta*. Uni Pluri/Versidad, 12(2), 97–103. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14441/1266>
- Vargas., J., C. & Jimenez, R., D. (2018). *La teoría del proceso oponente como modelo para explicar las adicciones*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Velázquez Macías, L. P. (2016). *Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el aula universitaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Velázquez Macías, L. P. (2018). *Ansiedad hacia las habilidades productivas del idioma Inglés*. DOCERE, (18), 7–10. <https://doi.org/10.33064/2018docere181385>
- Vidal, J. R. T. (2017). *EMOCIÓN y PERCEPCIÓN: UNA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA*. <https://www.redalyc.org/journal/3400/340052593001/html/>
- Vieco, M., (2019). *Las emociones contraatacan en el aula de español*. Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (29)
- Virguez, Ch., M. (2018). *Dinámicas cognitivo-conductuales concernientes a la enseñanza de la educación ambiental, aplicadas a una población infantil del grupo Club de Ciencias y Vacaciones Científicas, del Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). *Measurement of social-Evaluative Anxiety*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 448-457.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). Basic Books.

Anexos

Anexo 1. Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS)

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, utilizando para ello la siguiente escala.

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

- | | |
|---|--------------------------|
| 1 Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés | ☐ |
| 2 No me preocupa cometer errores en clase de inglés | ☐ |
| 3 Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de inglés | ☐ |
| 4 Me asusta no entender lo que el maestro de inglés está diciendo en inglés | ☐ |
| 5 No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés | ☐ |
| 6 Durante la clase de inglés, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase | ☐ |
| 7 Pienso que a los otros compañeros se les da mejor el inglés que a mí | ☐ |
| 8 Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase de inglés | ☐ |
| 9 Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien | ☐ |
| 10 Me preocupa las consecuencias de fallar en mi clase de inglés | ☐ |
| 11 No entiendo por qué alguna gente se enoja por las clases de inglés | ☐ |
| 12 En clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé | ☐ |
| 13 Me da vergüenza ser voluntario/a en las clases de inglés | ☐ |
| 14 Creo que no me pondría nervioso si hablara en inglés con una persona nativa-hablantes del idioma | ☐ |
| 15 Me enoja no entender lo que el maestro de inglés está corrigiendo | ☐ |
| 16 Me siento nervioso/a aun cuando me preparo bien para las clases de inglés | ☐ |
| 17 A menudo me siento sin ganas de ir a clases | ☐ |
| 18 Me siento seguro de mí mismo hablando en inglés | ☐ |
| 19 Me da miedo que mi maestro de inglés corrija cada error que cometo | ☐ |

- 20 Siento como mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que participe en clase de inglés ☐
- 21 Cuánto más estudio para mi clase de inglés, más me confundo ☐
- 22 No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien para las clases de inglés ☐
- 23 Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo ☐
- 24 Me da mucha vergüenza hablar en inglés delante de mis compañeros ☐
- 25 Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa atrasarme ☐
- 26 Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de inglés que en otras clases o que en mi propio trabajo ☐
- 27 Me pongo nervioso mientras hablo en clase de inglés ☐
- 28 Antes de entrar a clase de inglés, me siento seguro y relajado ☐
- 29 Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi maestro de inglés dice ☐
- 30 Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar en inglés ☐
- 31 Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés ☐
- 32 Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el mismo inglés que yo estudio ☐
- 33 Me pongo nervioso cuando el maestro de inglés pregunta cosas que no he estudiado ☐
-

Anexo 2. Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (SEFLS)

Muchas gracias por tu participación en rellenar la Escala sobre Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera. A continuación, se te presentan una serie de afirmaciones sobre las que te pedimos que expreses tu grado de acuerdo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solamente intenta responder con sinceridad.

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

En la clase de lengua extranjera...

1	Generalmente saco buenas notas	☐
2	En términos generales creo que se me da bien el idioma	☐
3	Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma	☐
4	Me resulta fácil aprender el idioma	☐
5	En general mi nivel es bueno	☐
6	Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma	☐
7	Pronuncio bien	☐
8	Se me dan bien las actividades orales	☐
9	La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase	☐
10	Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as	☐

Anexo 3. Examen de ubicación (Placement Test)

English Unlimited Placement test

Oral test question banks

Introductory questions

What's your name? How do you spell your surname?

Where are you from?

Did you learn English at school? For how many years?

1 Starter



	Question	Goals (with coursebook unit)
1	What do you do? Do you work or are you a student?	Say where you work (2)
2	Tell me about your family.	Talk about families (2)
3	What do you do in your free time? (Do you play football or any sports?)	Say how you spend your time (4)
4	What do you do every day? What time do you get up / start work?	Talk about your daily routine (6)
5	Tell me about the town where you live.	Talk about a place you know (7)

2 Elementary



	Question	Goals (with coursebook unit)
6	Tell me about something you can do well. (Can you swim? Can you cook?)	Say what you can do (1)
7	How often do you usually see your friends? (What do you do together?)	Say what you do in your free time (3)
8	Where do you live? Tell me about your home.	Talk about homes (5)
9	What are you going to do at the weekend?	Talk about hopes and plans (14)
10	Have you been to an English-speaking country? Tell me about your visit. (OR Tell me about an interesting place you have been to.)	Talk about trips and past events (4) Talk about experiences (13)

3 Pre-intermediate			
	<i>Question</i>	<i>Goals (with coursebook unit)</i>	
11	Tell me about something that you did with your friends/family recently. Why did you enjoy it?	Describe past events (4)	
12	Tell me about the weather in your country. Which is your favourite season and why do you like it?	Talk about weather (6) Give opinions (3)	
13	Imagine that I am a visitor to your country. What advice would you give me?	Give advice (5) Make recommendations (7)	
14	Can you tell me about an object that is special for you? Why is it special?	Talk about possessions (8)	
15	Where do you live – in a house or an apartment? What's it like?	Talk about homes and housing (11)	

4 Intermediate			
	<i>Question</i>	<i>Goals (with coursebook unit)</i>	
16	What sort of television programmes do you like?	Talk about TV and radio (1) Express preferences (1)	
17	How do you keep in touch with your friends and family (by phone/email)? How do you think communication might change in the future?	Talk about methods of communication (2) Speculate about the future (2)	
18	Tell me about the last film you saw at the cinema (or the last book you read). Would you recommend it?	Describe a book [or film] (1) Make recommendations (1)	
19	Think about an interesting person you have met. What is he/she like?	Describe personality (7)	
20	Have you ever been on a journey where something went wrong?	Talk about unexpected travel situations (8) Talk about something that went wrong (5)	

5 Upper Intermediate		
	Question	Goals (with coursebook unit)
21	Tell me about something you are good at.	Talk about things you're good at (1)
22	Can you tell me about a famous landmark/person in your country? What do you know about it/them?	Talk about landmarks where you live (4) Talk about well-known people where you live (4)
23	What do you use the internet for? Do you think it will ever replace books and newspapers? Why / why not?	Talk about media and the internet (6) Justify your point of view (6)
24	If an English person wanted to learn your language, how should they do this and why?	Make and justify recommendations (12)
25	Where do you see yourself in five years' time?	Talk about the future (14) Describe personal hopes and expectations (14)

6 Advanced		
	Question	Goals (with coursebook unit)
26	How has the way you learn English changed over the years?	Describe experiences of language learning (3)
27	Do you think life for children today is easier or harder than it was for your parents / for you?	Make comparisons and talk about changes (4)
28	Describe an advert you have seen. How effective do you think it is?	Talk about advertising and marketing (8)
29	What image do other people have of your country, its food and its people? Do you think it is accurate?	Speculate about image (9)
30	Are you concerned about climate change? What evidence of it is there in your country?	Talk about climate change (11)

Teacher's guide

Oral test procedure

- 1 Check the student's written test score and provisional placement.
- 2 Ask the student the introductory questions and note the information on the score sheet.
- 3 Ask a minimum of four questions from the question bank that corresponds to the level of the provisional placement.
- 4 Encourage the student to give full answers, by means of prompts rather than direct questions. Allow 5–10 minutes per question, depending on level.
- 5 Award a score for each question, using the band descriptors below, *interpreted at the relevant level*.

Band descriptors	Score
Insufficient sample of spoken language. Student fails to understand question, even when repeated.	0
Evidence of understanding at a basic level, but frequent inaccuracies in grammar and vocabulary may obscure the message. Significant hesitation and inaccuracies in pronunciation impede understanding. Utterances left unextended.	1
Clear evidence of comprehension. Grammar and vocabulary sufficient to convey intended meaning and extend answers effectively. Utterances are reasonably relevant and coherent with only occasional hesitation. However, complex vocabulary and grammatical structures are avoided (except in obviously well-rehearsed utterances).	2
Questions fully understood. Accurate and appropriate use of a range of simple and complex grammatical forms and vocabulary to develop responses fully. Utterances intelligible and linked coherently and logically without undue hesitation.	3

- 6 Place the student as follows:

Oral score	Level
Mainly 1s	One level below written score
Mainly 2s	At same level as written score
Mainly 3s	One level above written score

- 7 Where there is a significant discrepancy between the student's written score and oral performance, teachers should use their professional judgement to place the student at the correct level.
- 8 Teachers may like to ask students for their own assessment of their level of English, bearing in mind, however, that this judgement is likely to be very subjective.

Score Sheet



Score sheet

Student's full name							
Nationality							
Previous English experience							
Additional notes							
Written test	Score / 120			Provisional placement			
Oral test scores	Question number						
	Score						

Final placement

Starter	Elementary	Pre-intermediate	Intermediate	Upper Intermediate	Advanced

Anexo 4. Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTA DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de investigación: Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Estimado estudiante:

Hago contacto con usted con el objetivo de que colabore, de manera informada, con el presente proyecto de investigación. Este Lleva por nombre “Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de LEI de la UAEM”. Es dirigido por la Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador, estudiante de posgrado en Psicología en el área educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, bajo la supervisión de la Dra. Dení Stincer Gómez, profesora investigadora de tiempo completo de dicha adscripción.

El objetivo de la investigación es determinar el impacto de una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional en estudiantes que presenten ansiedad y baja autoestima durante la práctica del speaking.

Si usted acepta participar, además de ser parte de un taller, se le aplicarán los siguientes tres instrumentos: Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera, Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera y un Examen de ubicación de inglés. La duración será de 20 minutos para las escalas y 40 minutos para el examen de ubicación, con un total de 60 minutos. Estas escalas serán aplicadas antes de iniciar el taller y al finalizar el mismo.

¿Cuáles son los beneficios de participar?

El taller en el que usted participaría tiene el propósito de que aprenda técnicas de regulación emocional, en especial, de emociones negativas y fortalecimiento de la autoestima ante la habilidad oral del inglés (speaking). Se le hace de su conocimiento que este estudio tendrá un diagnóstico inicial para medir su nivel de ansiedad y nivel de autoestima dentro del aula de habla extranjera y su nivel de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo. El taller consistirá en 10 sesiones de grupo, sin importar el nivel de inglés en el que se encuentren. Esto le permitirá tener más confianza y gestión emocional para comunicarse oralmente en inglés cada vez que su contexto lo requiera.

¿La información que usted proporcione será confidencial?

Toda la información recabada del taller será utilizada con fines científicos. La información que proporcione será tratada de manera confidencial, omitiendo cualquier tipo de dato personal para que usted no sea identificado. Asimismo, se le otorgará un seudónimo compuesto por la letra E-00 (guion doble cero) y un número consecutivo, lo que permitirá no comprometer su identidad. Su participación no tendrá ningún costo y no recibirá ninguna compensación económica por participar.

En todo momento los datos podrán ser compartidos con usted siempre que así lo requiera, y en todo momento su participación será voluntaria.

¿Cuáles son los riesgos de su participación?

La participación en el taller no implica riesgos significativos para su salud física ni mental. Asimismo, se le informa que su participación NO es obligatoria y en el momento que usted requiera retirarse del estudio, podrá hacerlo.

¿Con quién se puede comunicar en caso de dudas?

Se aclara que usted tiene derecho a hacer preguntas en cualquier momento antes, durante y después de su participación en este estudio. Se le proporcionará una respuesta completa y comprensible a todas sus preguntas.

Ante cualquier duda relacionada exclusivamente al proyecto, puede contactar a la Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador a través de los siguientes datos:

Número de celular: 777 134 93 69

Correo: jazmin.guerreroaad@uaem.edu.mx

Si su decisión es participar en este proceso por favor complete la siguiente información:

Fecha: _____

Nombre: _____

Correo o teléfono de contacto: _____

Firma del participante

Firma del investigador

Testigo

Testigo

Anexo 5. Aviso de privacidad



AVISO DE PRIVACIDAD

La investigadora principal Jazmin Ascensión Guerrero Amador, con domicilio en Av. Universidad 1001, Colonia Chamilpa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Mor. Código postal 62210, es la responsable del uso de datos personales sensibles que usted proporcione con motivo de su participación en la presente investigación.

Los datos personales que usted proporcione serán utilizados para fines académicos y de investigación. Conforme a lo establecido en los artículos 7, 18, 19, 23, 24, 28 y 32 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados se garantiza la confidencialidad de sus datos personales.

¿Qué datos personales se recaban y con qué finalidad?

Los datos personales en posesión de la investigadora principal Jazmin Ascensión Guerrero Amador serán utilizados para:

1. Datos de identificación: nombre completo, edad, correo, teléfono e información académica con la finalidad de tener contacto con los participantes durante y al finalizar la intervención.
2. Firma autógrafa. Será obtenida solamente en el llenado del consentimiento informado.
3. Información recabada a través de los instrumentos para el análisis y el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

¿Se transfieren los datos personales?

Los datos personales proporcionados de ninguna manera serán transferidos, difundidos o distribuidos a menos que haya un consentimiento de su parte de por medio.

¿Cómo puede acceder, rectificar o cancelar sus datos personales, u oponerse a su uso?

Usted tiene derecho a conocer qué datos personales tenemos de usted, para qué los utilizamos y las condiciones del uso que les damos (Acceso). Asimismo, es su derecho solicitar la corrección de su información personal en caso de que esté desactualizada, sea inexacta o incompleta (Rectificación); que la eliminemos de nuestros registros o bases de datos cuando considere que la misma no está siendo utilizada conforme a los principios, deberes y obligaciones previstas en la normativa (Cancelación); así como oponerse al uso de sus datos personales para fines específicos (Oposición). Estos derechos se conocen como derechos ARCO.



¿Cómo puede revocar su consentimiento para el uso de sus datos personales?

Usted puede revocar el consentimiento que, en su caso, nos haya otorgado para el tratamiento de sus datos personales. Sin embargo, es importante que tenga en cuenta que no en todos los casos podremos atender su solicitud o concluir el uso de forma inmediata, ya que es posible que por alguna obligación legal requiramos seguir tratando sus datos personales.

Asimismo, usted deberá considerar que para ciertos fines, la revocación de su consentimiento implicará que no le podamos seguir prestando el servicio que nos solicitó, o la conclusión de su relación con nosotros.

Para revocar su consentimiento deberá enviar un correo electrónico a jazmin.querreroaad@uaem.edu.mx en el que se detalle claramente los datos respecto de los que revoca su consentimiento.

Notificación de cambios del aviso de privacidad

Cualquier cambio en el aviso de privacidad será notificado por la investigadora principal Jazmin Ascención Guerrero Amador.

Agradecemos su confianza y nos comprometemos a utilizar sus datos personales de manera responsable y en cumplimiento con la legislación aplicable.

Atentamente,

Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador

Anexo 6. Solicitud de revisión de proyecto ante el Comité de Ética en Investigación

Cuernavaca, Morelos a 8 de abril del 2024.

Asunto: Oficio de solicitud para revisión de protocolo.

MTRA. CINTHYA A. FLORES JIMÉNEZ
PRESIDENTA DEL CÓMITE DE ÉTICA EN
INVESTIGACIÓN DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA.
P R E S E N T E

Por este medio me permito solicitar la revisión y dictamen, por parte del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, del protocolo de investigación titulado: *Intervención psicoducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM*. Declaro que se trata de un trabajo original de autoría propia sin conflicto de intereses de ningún tipo.

Se entrega como anexos a este documento los siguientes archivos:

1. Solicitud de revisión.
2. Currículum breve del solicitante y del investigador corresponsable.
3. Protocolo de investigación titulado: Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM.
4. Aviso de privacidad
5. Consentimiento informado
6. Cartel de invitación
7. Guía de entrevista y observación
8. Carta de aceptación del proyecto en la institución en la que se desarrollará la investigación y los compromisos por parte del(a) investigador(a) responsable de la institución/organización.
(los anexos serán agregados o modificados según las características de su investigación).

Se adjuntan los archivos de acuerdo a la extensión, orden y nomenclatura que precisa el CEI, indicado en la Guía de organización de archivos electrónicos.

Sin más por el momento, agradezco su atención y su gentil respuesta.

ATENTAMENTE

Dra. Deni Stincer Gómez
Responsable del estudio

ATENTAMENTE

Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador
Corresponsable del estudio

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

DENI STINCER GOMEZ | Fecha: 2024-04-11 18:20:58 | Firmante

GVNLTGCGAAG+H+coqMSIO3bDE2BZC64JafTzTmXgR3F158Tms5e511BxB4xExIknXbYfOMaT5EH5IAjARaB6.7JueAHYGDGIn+HgdGAJGJwEy11BODOcmYkxdhN5RfGht
mHmYqZ9idNooTuyYVrAkHraItmsZsYgW5IEaf06kX2roX7afdrWRTHrOMaAkBm5Y+d2vnfhtYnEnOg3JL8IBQ04Y3yAMGBCTVfW36XkXUyOsqCYwSVDQdgsES42JvjXW
MocM729200039CvJL58BDEZb0Dm+FMfMYM38N1NXYOED0+coq3DA---



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

KDmE1PZlv

<https://efirma.uaem.mx/InoRepudlo/5oyVOBto/vunH7H1KYrGethu49G94JLX>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Anexo 7. Primer dictamen del CEI



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación
Transdisciplinar en Psicología

CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN

Registro Número CONBIOÉTICA-17-CEI-003-20190509

Cuernavaca, Morelos, 29 de abril de 2024

Oficio No. CITPSI/RQ/CEI/19/2023

ASUNTO: Dictamen

LIC. JAZMIN ASCENCIÓN GUERRERO AMADOR
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS.

P R E S E N T E.

1. Datos de identificación de la propuesta de investigación revisada por el CEI.
 - a) Número de protocolo: 070424-115
 - b) Título: Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM.
2. Nombre completo del investigador responsable: Dra. Dení Stincer Gómez
3. Descripción de los documentos evaluados, todos con fecha del 12 de abril de 2024.

Idioma: español.

 - a) Oficio solicitud de revisión, con fecha 8 abril 2024
 - b) Formato solicitud de revisión de protocolo de investigación
 - c) Currículum breve del solicitante y del investigador corresponsable
 - d) Protocolo de investigación titulado: Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM
 - e) Aviso de privacidad
 - f) Consentimiento informado
 - g) Cartel de invitación
 - h) Guía de entrevista y observación
 - i) Fichas técnicas de instrumentos
 - j) Carta solicitud de autorización de escenario
 - k) Carta compromiso de autorización
 - l) Carta de aceptación del proyecto

4. Resolución del CEI: PENDIENTE DE APROBACIÓN, se requiere mayor Información

A continuación, se enlistan los puntos cuya Información le solicitamos valorar/ampliar y remitir al CEI:

A. FORMATO SR	
1. Financiamiento	
2. Tipo de participantes	
3. Técnicas	



Calle Pico de Orizaba No. 1 Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México, 62350, Tel. (777) 329 79-70
www.citpsi.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Anexo 8. Resolución del CEI



CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN
Registro Número CONBIOÉTICA-17-CEI-003-20190509

Cuernavaca, Morelos, 7 de octubre de 2024
Oficio No. CITPSI/RQ/CEI/38/2024
ASUNTO: Dictamen

LIC. JAZMIN ASCENCIÓN GUERRERO AMADOR
ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
P R E S E N T E.

1. Datos de identificación de la propuesta de investigación revisada por el CEI.
 - a) Número de protocolo: 070424-115
 - b) Título: Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM.
2. Nombre completo del investigador responsable: Dra. Dení Stincer Gómez
3. Descripción de los documentos evaluados, todos con fecha del 12 de abril de 2024.

Idioma: español.

 1. Oficio solicitud de revisión, con fecha 8 abril 2024
 2. Formato solicitud de revisión de protocolo de investigación
 3. Currículum breve del solicitante y del investigador corresponsable
 4. Protocolo de investigación titulado: Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM
 5. Aviso de privacidad
 6. Consentimiento informado
 7. Cartel de invitación
 8. Guía de entrevista y observación
 9. Fichas técnicas de instrumentos
 10. Carta solicitud de autorización de escenario
 11. Carta compromiso de autorización
 12. Carta de aceptación del proyecto
4. Resolución del CEI: **APROBADO.**
 - Observación: La "Escala de autoestima en la clase de lengua extranjera" no cuenta con validez psicométrica en población mexicana, por lo cual se sugiere tomar las medidas precautorias asociadas, durante su aplicación, en el análisis e interpretación de resultados.
5. Vigencia de la aprobación de la investigación: 7 de octubre de 2024 al 6 de octubre de 2025.



Calle Pico de Orizaba No. 1 Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México, 62350, Tel. (777) 329 79-70
www.citpsi.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN
Registro Número CONBIOÉTICA-17-CEI-003-20190509

Consideraciones importantes:

- i. Usted se compromete a elaborar y presentar dos informes, uno parcial y uno final sobre el cumplimiento de los aspectos éticos en su investigación, con las características que se indican en la página del CEI. El primero deberá enviarlo entre el 7 y 11 de abril de 2024 y el informe final al término de la vigencia de aprobación de su proyecto en el formato electrónico disponible en <http://citpsi.uaem.mx/#/investigación/CEI/protocolos>. Ambos informes deberán ser firmados electrónicamente por el responsable y corresponsable del estudio. Deberá anexar algunas evidencias del cumplimiento de los aspectos éticos (cartas de consentimiento anonimadas, autorizaciones, etc.). El CEI revisará su documentación presentada en la sesión ordinaria más próxima a la recepción de su informe. Toda vez que envíe al CEI sus informes con la información solicitada, el estatus de revisión lo podrá consultar en https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_zYa-fgIrOsdPvFcnOKVaqBfQPWIGFIQOLyYGIUG2aw/edit?usp=sharing. En caso de tener requerimientos, estos se le enviarán vía correo electrónico. En caso de no enviar uno o ambos informes, estará en incumplimiento, pudiendo ser cancelada su vigencia de aprobación.
- ii. Si antes del periodo de vigencia de un año se presentan cambios en los objetivos, el diseño, instrumentos, procedimientos u otros aspectos relevantes del protocolo, estos deberán ser dictaminados por el CEI como requisito para continuar con su vigencia.
- iii. En los casos de solicitud de renovación de vigencia donde no exista alguna razón para dictaminar nuevamente el protocolo y, de contar con la documentación completa, se procederá al refrendo o renovación de la vigencia sin la necesidad de emitir un dictamen específico.
- iv. En todos los casos, los protocolos dictaminados y aprobados por el comité que se hayan terminado o suspendido prematuramente, deberán informar al CEI las razones y los resultados obtenidos hasta ese momento.
- v. Informe al CEI de todo evento adverso grave, máximo tres días después de sucedido el evento al correo cei.citpsi@uaem.mx, conforme lo establecen los lineamientos del CEI. El Comité lo revisará y tomará las acciones correspondientes para minimizar el riesgo potencial a los participantes.

Atentamente
Por una humanidad culta

Documento firmado electrónicamente
MTRA. CINTHYA ANAMÍA FLORES JIMÉNEZ
PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DEL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

C.c.p. - Archivo electrónico.



Calle Pico de Orizaba No. 1 Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México, 62350, Tel. (777) 329 79-70
www.citpsi.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Anexo 9. Reporte parcial para el CEI



CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Morelos a 7 de abril de 2025.

MTRA. CINTHYA A. FLORES JIMÉNEZ
PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DEL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
P R E S E N T E

Estimado presidente del CEI-CITPSi, en seguimiento al compromiso establecido, envío **INFORME PARCIAL** del protocolo de investigación denominado "Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el Speaking en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UAEM" con número de registro institucional 070424-115.

Lo anterior para los trámites que correspondan.
Sin otro particular.

Atentamente
Por una humanidad culta

Dra. Deni Stincer Gómez
Facultad de Psicología

Jazmin Ascención Guerrero Amador
Facultad de Psicología

Nombre completo, adscripción institucional y
firma de **responsable**

Nombre completo, adscripción institucional y
firma de **corresponsable**

C.c. Expedientes del CEI-CITPSi.



Calle Pico de Orizaba No. 1 Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México, 62350, Tel. (777) 329 79-70
www.citpsi.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Anexo 10. Gestión de escenario en el Instituto de Ciencias de la Educación



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Maestría en Psicología

Cuernavaca, Morelos a 15 de marzo del 2024.



Mtra. Gigliola Pérez Jiménez
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Por medio del presente, el que suscribe Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador, estudiante de la Maestría en Psicología en la Facultad de Psicología perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, me dirijo a usted para solicitar su apoyo y colaboración para la implementación de mi estrategia de intervención como parte de la investigación que estoy realizando, titulada: *"Intervención psicoeducativa para regular emociones ante la habilidad del "speaking" en estudiantes del ICE de la UAEM"*

Solicito a usted, de la manera más atenta me permita colaborar con el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, específicamente con estudiantes de primer semestre de la licenciatura de la Enseñanza del inglés, con esta estrategia que promueve la promoción de salud mental, bienestar emocional y desarrollo del aprendizaje. Como hoy en día se sabe, el bienestar emocional y el trabajo de aprendizaje que los estudiantes realizan dentro del aula, están vinculados de diversas maneras, por lo que con mi intervención busco disminuir las emociones negativas, como la ansiedad, que obstaculizan el aprendizaje y la producción oral de los estudiantes, así como fortalecer la autoestima.

Es por eso por lo que, observado desde el enfoque psicológico y particularmente de las emociones, este proyecto surge de la necesidad de identificar y regular las emociones negativas que disminuyen la eficacia del "speaking", a través de una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional dirigida hacia estudiantes de inglés.

Objetivo general: Determinar cuantitativamente el impacto de una intervención psicoeducativa centrada en técnicas de regulación emocional dirigida hacia estudiantes de inglés que presentan ansiedad y baja autoestima durante la práctica del speaking.

Con miras a cumplir este objetivo, la investigación se desarrollará en tres etapas:

Fase I: En la fase I del proyecto, se utilizarán tres instrumentos para detectar a los estudiantes que experimenten ansiedad al hablar en inglés y tengan una baja autoestima. Una vez identificados, se convocará a estos estudiantes para informarles sobre sus resultados, así como para explicarles el propósito del taller. Se les pedirá que firmen un consentimiento informado. Se planea llevar a cabo esta aplicación durante el mes de mayo para obtener resultados de los instrumentos y comenzar a conformar el grupo.



UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Av. Universidad 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México. Facultad de Psicología, edificio 70 Tel. (777) 329 70 00, Ext. 3704 psicologia.posgrado@uaem.mx



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Maestría en Psicología



Fase II: Una vez firmados los consentimientos, iniciará el taller, el cual se llevará a cabo en 10 sesiones de 90 minutos, 1 vez por semana. Cada sesión será guiada y se realizará de acuerdo con una planeación donde se escogerán una a una las técnicas de regulación emocional más convenientes que ayudarán a los estudiantes. Se pretende que el taller comience a partir del inicio del semestre, en agosto y finalice en octubre.

Fase III: Pasadas las 10 sesiones, se convocará a los estudiantes para aplicarles nuevamente los tres instrumentos. Una vez aplicados los instrumentos y teniendo la base de datos de ambas aplicaciones, se realizará un análisis cuantitativo mediante un programa estadístico con el fin de encontrar diferencias significativas entre los dos momentos de las aplicaciones.

Es por ello por lo que me gustaría solicitar su apoyo para trabajar con el grupo de primer semestre de la licenciatura de inglés, así como la facilidad de hacer uso de un aula, pizarrón y proyector.

Sin más por el momento, quedo a su disposición para discutir más detalles sobre cómo se puede adaptar el taller para satisfacer las necesidades específicas de su institución.

Vo. Bo. Director de Tesis
Nombre y firma

Nombre y firma del tutorado



UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Av. Universidad 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México- Facultad de Psicología, edificio 70 Tel. (777) 329 70 00, Ext. 3704 psicologia.posgrado@uaem.mx

Respuesta a la solicitud del ICE:



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN *"Evaluación Mediante la Educación"*

Cuernavaca, Morelos a 15 de abril del 2024.

ICE-FE/484/2024

LIC. JAZMIN ASCENCIÓN GUERRERO AMADOR TUTORADA DE LA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA P R E S E N T E

En respuesta al oficio, donde solicita el apoyo y colaboración para la implementación de la estrategia de intervención como parte de la investigación que está realizando, titulada: "Intervención psicoeducativa para regular emociones ante la habilidad del "speaking" en estudiantes del ICE de la UAEM", se autoriza trabajar con el grupo de 1er semestre de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que ingresa en agosto 2024 y no en mayo como lo menciona en el oficio, ya que el grupo de 1er. semestre aún no estará conformado para el mes de mayo. En el semestre de Enero-Junio 2024 ingresó un grupo de la Licenciatura en cuestión, sin embargo, no recomendamos enfocarse en este grupo ya que para mayo el semestre estará finalizando y no tendrá el tiempo para la aplicación de los instrumentos razón por la que sugerimos considerar el grupo o los grupos que ingresen al Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de Agosto 2024.

Para la aplicación de los instrumentos, es importante mencionar que requerimos conocer con anticipación los mismos y, deberán estar avalados por su directora de tesis. Asimismo, de los documentos en los que solicite la firma de los participantes y, la planeación que tenga de su proyecto para que en la medida de nuestras posibilidades le brindemos las facilidades para cumplir con dicha actividad académica.

Sin más por el momento, me despido de usted.

Atentamente
Por una humanidad culta

LIC. GIGLIOLA PÉREZ JIMÉNEZ
Directora del ICE
Anexo firma electrónica

C.e.p. - Dra. Deni Stincer Gómez Directora de Tesis.
C.e.p. - Archivo.
GPJ/ANE/AME



Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México, C.P. 62209, Edificio #28.
Tel. (777) 329 70 50, 329 70 00 ext. 7050 / ice@uaem.mx / www.uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Anexo 11. Aprobación para el Programa de actividades físicas, deportivas y/o culturales del ICE

PROGRAMA DE ACTIVIDADES FÍSICAS, DEPORTIVAS Y/O CULTURALES
PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL

FECHA: 05/10/2024

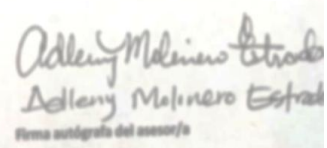
SOLICITUD DE APERTURA DE ACTIVIDAD CULTURAL		
RESPONSABLE DEL TALLER	NOMBRE COMPLETO	Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador
	CORREO INSTITUCIONAL	jazmin.guerreroaad@uaem.edu.mx
	NÚMERO TELEFÓNICO	777 134 93 69
ASESOR/A	Lic. Adleny Molinero Estrada	

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	"Taller de regulación emocional ante el speaking"		
PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDO	Grupo 1H de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés		
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	Brindar a los estudiantes herramientas para reconocer y regular emociones, así como mejorar su autoestima ante la práctica del speaking a través de un taller psicoeducativo centrado en técnicas de regulación emocional y mejora de autoestima.		
PRODUCTO FINAL DESEADO	El estudiante será capaz de aplicar estrategias de regulación emocional para controlar su ansiedad, mejorar su autoestima y optimizar su desempeño en situaciones de speaking, demostrando confianza, fluidez y seguridad al exponer en inglés frente al grupo.		

DÍA Y HORA (PROPUESTA)	Martes 12:20-1:50	NÚMERO DE SESIONES	10
	Jueves 10:30-12:10	NÚMERO DE HORAS	40
MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR	Aula, pizarrón, marcadores, cuaderno, bolígrafos, hojas blancas, material didáctico.		

PROGRAMA DE ACTIVIDADES FÍSICAS, DEPORTIVAS Y/O CULTURALES
PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL

Sesión 7: Reflexión sobre mis propias fortalezas y debilidades.	Metáfora "La casa y los muebles" Collage "Este soy yo..." Diagrama sobre fortalezas Afirmación frente al espejo Diario de emociones Respiración de 5 dedos	Se fomenta en el estudiante habilidades de regulación emocional para gestionar sus emociones durante la práctica del speaking.
Sesión 8: Fortaleciendo mi autoestima.	Respiración abrazo mariposa Técnica de exposición Situación-pensamiento-emoción-conducta Párrafo de lo que me hace feliz Diario de emociones Respiración progresiva	El estudiante logra poner en práctica las herramientas dadas previamente para regular y gestionar sus emociones, así como fortalecer su autoestima.
Sesión 9: Habilidades de autocuidado para fortalecer la regulación emocional.	Metáfora "Mi jardín de flores" RAIN Triángulo de habilidades y cualidades La pasarela Diario de emociones Caja de respiración 4s	El estudiante muestra conocimiento y práctica sobre habilidades de autocuidado para reforzar su autoestima y con esto mejorar la práctica del speaking.
Sesión 10: Consolidación sobre el aprendizaje durante el taller.	Metáfora "El funeral" Técnica de exposición La larga y alegre línea de la vida Diario de emociones Actividad de cierre	Los estudiantes finalizarán el taller habiendo mejorado su autoestima y autoconfianza, utilizando técnicas de regulación emocional para gestionar la ansiedad y el miedo frente a la práctica del speaking, lo que les permitirá participar de manera efectiva y segura en presentaciones orales.

Firma autógrafa del responsable Firma autógrafa del asesor/a

AXSI

RECIBO ORIGINAL
AT 8-20-24
JOYCE MARTINEZ

Anexo 12. Justificación del uso de la Escala de Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera

Cuernavaca, Morelos a 19 de agosto del 2024.

Asunto: Justificación del uso de la escala de autoestima en el aula de lengua extranjera, no validada en México

MTRA. CINTHYA A. FLORES JIMÉNEZ

PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN
DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN
PSICOLOGÍA.

Por medio de la presente, me permito justificar el uso de una escala de autoestima no validada en México en el marco de la investigación que se llevará a cabo en el aula de lengua extranjera. Esta escala no está validada en México aún, pero fue validada en la Universidad de Huelva (España) en la Facultad de Humanidades, en el departamento de Filología Inglesa como un proyecto de doctorado que llevó por nombre: "Construcción y validación de una escala de autoestima en la clase de lengua extranjera" (2022) realizado por el autor Pablo Antonio Cano Jiménez bajo la dirección del doctor Fernando David Rubio Alcalá. Se validó con hablantes nativos de español que estudian una lengua extranjera y obtuvo un coeficiente de alpha de confiabilidad de .92.

La escala de autoestima en la clase de lengua extranjera es una escala tipo Likert, que mide el nivel de autoestima en el aula, de estudiantes de una lengua extranjera. Cuenta con 10 ítems, divididos en tres dimensiones: la competencia lingüística, que incluye ítems relacionados con la autopercepción de los estudiantes sobre su rendimiento académico, autoeficacia, confianza en sí mismos, aptitud para los idiomas y nivel de competencia en el idioma que están aprendiendo.

La segunda dimensión mide el desempeño de habilidades que se centra en cómo los estudiantes perciben su desempeño en habilidades lingüísticas específicas como hablar, leer, escuchar y escribir. Y finalmente, la tercera dimensión mide el apoyo social percibido: Esta dimensión refleja cómo los estudiantes perciben la aceptación y el apoyo de sus compañeros en el aula de idiomas extranjeros.

Esta herramienta es fundamental para evaluar el impacto de la enseñanza de un idioma extranjero en la autoestima de los estudiantes, un factor clave en el proceso de aprendizaje y en la mejora de la competencia lingüística.

En el caso de este instrumento, por su nivel de especificidad con mi tema de tesis, por una validación psicométrica alta y por ser el más cercano en idioma, ya que está en

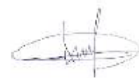
Castellano, el comité tutorial decidió aprobar su uso sin estar validado en México. Por otro lado, la validación psicométrica del instrumento al contexto mexicano necesitaría un procedimiento que no está acorde con los tiempos de la maestría, y siendo un instrumento apropiado para medir estos estados anímicos frente a la habilidad del inglés que tiende a ser, además, enseñado de forma similar en los países de habla hispana considero que es adecuado para su aplicación.

Se tiene en consideración que es un instrumento exploratorio con la respectivas consideraciones y limitaciones de ser un instrumento validado en una cultura parecida frente a la nuestra. Los ítems incluidos en la escala se centran en la percepción personal y la autoevaluación de los estudiantes, sin abordar temas que pudieran generar malestar, incomodidad o riesgos psicológicos para los participantes.

Es importante subrayar que la aplicación de esta escala no representa ningún riesgo para la población estudiantil. Los resultados obtenidos serán tratados con la confidencialidad y ética necesarias, respetando en todo momento la privacidad y el bienestar de los participantes. El objetivo principal de la aplicación de esta escala es obtener información que permita identificar posibles correlaciones entre la autoestima y el desempeño y producción de la habilidad oral en la adquisición del idioma inglés.

Sin más por el momento, agradezco su atención.

ATENTAMENTE



Dra. Dení Stincer Gómez
Responsable del estudio

Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador
Corresponsable del estudio

Referencia: Cano Jiménez, P., A. (2022). *Construction and validation of self-esteem in the foreign language classroom scale (SEFLS)*. Universidad de Huelva. ISSN digital edition: 2695-8244

Anexo 13. Carta de colaboración de ProSaMe



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Programa de Salud Mental
ProSaMe

Cuernavaca, Morelos a 22 de agosto del 2024.
Asunto: Carta de colaboración

MTRA. CINTHYA A. FLORES JIMÉNEZ
PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN
DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN
PSICOLOGÍA.
P R E S E N T E .

El presente tiene la finalidad de informar que el Programa de Salud Mental (ProSaMe) perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) colaborará de forma directa en el proyecto de tesis de maestría de la estudiante Lic. Jazmin Ascención Guerrero Amador bajo la dirección de la Dra. Dení Stincer Gómez, del programa de Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la UAEM, con el objetivo de brindar primeros auxilios psicológicos a aquellos participantes que presente algún desborde emocional derivado de su participación en la intervención.

La colaboración que ProSaMe brindará al proyecto de investigación de la Lic. Guerreo consistirá en montar una guardia los días y horarios en que se lleve a cabo la intervención, contando con un espacio contiguo al que se llevará a cabo dicho taller, brindado al participante que lo requiera contención emocional inmediata y seguimiento dos días posteriores al evento; en caso de que el participante aún no se encuentre emocionalmente estable se le sugerirá mediante listado impreso de acudir a algún servicio de apoyo psicológico.

Es importante señalar que ProSaMe se encuentra abierto a trabajar en las fechas en que el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM le otorgue a la tesista.
Sin más por el momento, envío un cordial saludo, no sin antes ponerme a sus órdenes para cualquier duda o comentario.

Atentamente,
Por Una Humanidad Culta

DRA. ADRIANA CIENFUEGOS MONTOYA
COORDINADORA DEL PROGRAMA DE SALUD MENTAL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.



C.c.i



Av. Universidad 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México, 62209,
Facultad de Psicología, Tel. (777) 329 49. adriana.cienfuegos@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029

Anexo 14. Programa de Intervención “Taller de regulación emocional”

Objetivos de la intervención	Contenidos de la intervención
Identificar y comprender las emociones del estudiante y cómo estas afectan o fortalecen su desempeño en la práctica del speaking.	• Introducción al taller "Emoción en Equilibrio: Taller de Regulación Emocional". • Conciencia emocional “Reconociendo mis emociones”. • Conciencia emocional “Expresando mis emociones”.
Fomentar habilidades de autorregulación emocional del estudiante para regular y gestionar emociones negativas como ansiedad y miedo durante la práctica del speaking.	• Regulación de las emociones negativas: entendiendo la ansiedad, el miedo y la inseguridad. • Regulación de las emociones negativas: entendiendo la ansiedad, el miedo y la inseguridad. • Manejo del pensamiento negativo y ansioso.
Fortalecer la autoestima del estudiante para mejorar su desenvolvimiento durante la práctica del speaking.	• Reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades. • Fortaleciendo mi autoestima. • Habilidades de autocuidado para fortalecer la regulación emocional.

Programa de intervención

[illegible]

de ello podrían manejar mejor los pensamientos. Cada estudiante toma un momento de reflexión y piensa qué nombre asignarle a su mente, incluso pensar ¿cómo se imaginan que es su mente? ¿de qué color o forma? La dibujan y escriben su nombre en su cuaderno. Se comparte con el grupo el nombre que eligió y el dibujo que realizó. -Conociéndose de frente y espaldas Para esta actividad, los estudiantes escribirán en una hoja una lista de información básica, gustos, habilidades, etc. al igual que agregar información que ellos consideren debilidades o vergüenzas. Se formarán parejas y se les pedirá que compartan la información de dos maneras: primero de frente, viéndose a los ojos y en segundo momento estando los dos de espaldas. Se comparte con el grupo la metáfora del “Invitado indeseado”. Se describe cómo estos invitados pueden ser pensamientos, emociones o sensaciones no deseadas. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cuál es el invitado indeseado que regularmente se presenta cuando saben que tienen que hablar en inglés durante sus clases de inglés. ¿Cómo perciben a ese invitado? ¿cómo reacciona su cuerpo? ¿qué conductas han notado que se hacen presentes? (pueden ser pensamientos de autocrítica, emociones abrumadoras o sensaciones físicas desagradables). Los estudiantes comparten oralmente con el grupo sus ideas. Se hace una lluvia de ideas sobre las estrategias que se pudieran utilizar para hacerle frente a estas emociones o pensamientos abrumadores. Se escriben en el pizarrón. Los estudiantes eligen una estrategia que creen que a ellos les puede funcionar.	10 20 10	Role-play Metáfora Defusión cognitiva
Cierre: Diario de emociones: se explica a los estudiantes en qué consiste y los beneficios de llevar un diario de emociones. Se proyecta el ejemplo de cómo se llenaría al término de cada sesión, a manera de reflexión de lo aprendido. Se comienza el llenado del diario con base a las emociones generadas y trabajadas en la sesión. Caja de respiración 4s. /se realiza en el pizarrón el diagrama de la caja de respiración a 4 segundos, sus beneficios y práctica.	10 5	Mindfulness

Sesión 2:	Conciencia emocional “Reconociendo mis emociones”.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector Cuaderno Diagrama de relaciones de situaciones y acciones respecto a valores Antifaces de colores para cada estudiante	
Objetivo:	Generar conciencia en el estudiante respecto a sus emociones negativas durante la práctica del speaking.		
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Se invita a los estudiantes a recordar y comentar lo visto la sesión anterior, y las emociones que pudieron percibir. Se explica la importancia que tiene la mente en su vida y cómo la forma en la que la reconocemos, llamamos y aceptamos influye en nuestra percepción y manejo de ella. ¿Cómo me siento en mis clases de inglés? ¿Qué emociones predominan cuando tengo que participar en clase? Técnica de exposición: leer frente a todos en voz alta. Los estudiantes escogerán un texto que les parezca interesante, para después leerlo en voz alta frente a todos. Esta actividad servirá para ver cómo se siente el estudiante al sentirse observado mientras lee frente al grupo y a su vez cómo reacciona si comete algún error de pronunciación o fluidez. Al término se hará una reflexión de cómo se sintieron emocionalmente, fisiológicamente y que conductas tuvieron frente a la exposición.		10	Desensibilización sistemática
Desarrollo: Los estudiantes reflexionan e identifican las emociones que son más recurrentes a la hora de tener que hablar en público en clase de inglés (desde lo cognitivo, fisiológico y conductual). -Lista de pensamientos ansiosos A partir de la actividad de lectura en voz alta, y cómo se sintieron, los estudiantes realizarán en su cuaderno una lista de pensamientos que ellos consideren ansiosos. -El antifaz		15	

Cada estudiante escogerá un antifaz de su agrado. Se pondrán el antifaz y con la lista de pensamientos ansiosos en mano y mostrándola, caminarán alrededor del aula mostrando su lista y observando con atención y empatía las listas de sus compañeros. Durante la actividad no podrán hablar. Solamente caminar y observar. Al término de la actividad, se hará una reflexión grupal de lo que sintieron y observaron de sus compañeros, con la finalidad de reflexionar sobre que las emociones son algo que todos vivimos y los miedos que pudieran tener, pueden ser miedos compartidos.	25	Role-play
Se distribuyen entre los estudiantes hojas de trabajo “Diagrama de Relaciones de Situaciones y Acciones respecto a Valores” Se explica la importancia de este ejercicio y se da un ejemplo de cómo llenar el diagrama. El estudiante llena cada casilla del diagrama de acuerdo con las cinco preguntas presentadas. Los estudiantes comparten con el grupo una breve explicación sobre lo que escribieron en el diagrama y ¿qué piensan o cómo se sienten al respecto?	15	Defusión cognitiva
Cierre: Se concluye la sesión con la práctica de respiración progresiva para relajar al estudiante y el llenado del diario de emociones.	5	Mindfulness

Sesión 3:	Conciencia emocional “Expresando mis emociones”.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector Cuaderno Formulario de auto registro (A-B-C) Hojas de periódico	
Objetivo:	Afrontar las emociones negativas que presenta el estudiante y que afectan su desempeño en la práctica del speaking.		
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Se hace una lluvia de ideas sobre las emociones y pensamientos que los estudiantes identifican como invasivos durante sus clases de inglés. ¿En dónde siento esa emoción? Se ilumina en la silueta la parte del cuerpo donde se identifica la emoción, de acuerdo con un color específico. -Técnica de exposición: Los estudiantes elegirán algún tema de interés personal, podrán hacer notas en su cuaderno. Formarán parejas y por turnos cada uno platicará sobre el tema que eligió. Al término de la actividad cada uno compartirá cómo se sintió emocionalmente, qué pensó, cómo reaccionó su cuerpo, y se hará una comparativa entre esta actividad y la vez que leyeron en voz alta.		15	Desensibilización sistemática
Desarrollo: Se reparte entre el grupo un formulario de auto registro. Los estudiantes identifican en el formulario evento activador, pensamiento, consecuencia: sentimientos, consecuencia: conductas. Rasgar periódico para liberar esas emociones negativas: a partir de la actividad que hicieron previamente, pensarán en esos pensamientos intrusivos. A cada estudiante se le pedirá que tome periódico y piense que ese papel representa la emoción o el pensamiento negativo. Con el fin de liberarse de esa emoción, el estudiante será libre de romper, arrugar, cortar, pisar, el periódico y después botarlo a la basura. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo escrito en su registro y la importancia de diferenciar que pensamientos y hechos no son lo mismo.		20	Defusión cognitiva
		20	Fantasía guiada

Metáfora “Viajar en tren”. Se explica a los estudiantes la metáfora y se invita a reflexionar sobre ¿qué pasaría si cada uno de ellos se baja de su tren y lo observa por unos momentos desde abajo?	10	Metáfora
Cierre: Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones. Práctica de respiración 5 dedos.	15	Mindfulness

Sesión 4:	Regulación de las emociones negativas: entendiendo la ansiedad, el miedo y la inseguridad.		
Objetivo:	Reconocer, expresar y regular emociones como ansiedad, miedo e inseguridad que presenta el estudiante durante la práctica del speaking.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector Cuaderno Infografía sobre emociones negativas: ansiedad, miedo e inseguridad. Video de youtube	
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Video alguien exponiendo. Los estudiantes observarán un video donde otro estudiante este exponiendo o hablando en inglés, mostrando nerviosismo, miedo, ansiedad, etc. Se les invita a reflexionar sobre lo observado en el video, pensando con que se identifican y cómo creen que la persona del video se siente.		15	Desensibilización sistemática
Se instruye a los estudiantes sobre ¿Qué es la ansiedad? ¿cómo se manifiesta? ¿por qué es importante reconocerla? Así como explicar qué es la rumiación y su relación con la ansiedad.			Psicoeducación
Desarrollo: -Juego de roles ¿cómo me siento? ¿cómo lo expreso durante mi speaking? ¿qué siento? Los estudiantes se pondrán en parejas, frente a frente (pensando que su pareja es un espejo). El primer estudiante actuará una emoción que sea recurrente cuando tiene que hablar en inglés. El “reflejo” imitará lo que hace y dice el estudiante. Al terminar, cambiarán de roles con la emoción del otro estudiante. Así irán actuando y reflejando cada emoción. Al término se les invitará a los estudiantes a reflexionar en cómo se sintieron al ver y escuchar su reflejo con todos aquellos pensamientos intrusivos.		20	Role-play
Explicar a los estudiantes en qué consiste la técnica del volcán. Hacer el diagrama en el pizarrón. Formular las siguientes preguntas: ¿qué pensamientos provocan la lava en mi volcán? ¿qué hago para que no salga la lava? (estrategias).		15	Defusión cognitiva
Identificar la rumiación. 1. Identificar evento-pensamiento			

2. Notar el acto de estar “rumiando” 3. Recordar que el pensamiento es solo eso. 4. Observar recompensas inmediatas. 5. Recordar el impacto negativo. 6. Aceptar la realidad y observar los hechos como son. El estudiante hace notas en su cuaderno de lo que identificó. Los estudiantes toman un momento para practicar la técnica de respiración “suspiro fisiológico” con el fin de disminuir la ansiedad.	20	Mindfulness
Cierre: Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones. Respirar profundamente. Elegir un ángulo del aula. Observarlo. Responde: ¿qué ves? ¿qué sientes? ¿qué hueles? Concentración en ese punto.	15	Mindfulness

Sesión 5:	Regulación de las emociones negativas: entendiendo la ansiedad, el miedo y la inseguridad.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector -Cuaderno Un contenedor	
Objetivo:	Disminuir la ansiedad, el miedo y la inseguridad del estudiante durante la práctica del speaking.		
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Video alguien exponiendo. Los estudiantes observarán un video donde otro estudiante este exponiendo o hablando en inglés, mostrando nerviosismo, miedo, ansiedad, etc. Se les invita a reflexionar sobre lo observado en el video, pensando con que se identifican y cómo creen que la persona del video se siente. Se instruye a los estudiantes sobre ¿Qué es la ansiedad? ¿cómo se manifiesta? ¿por qué es importante reconocerla? Así como explicar qué es la rumiación y su relación con la ansiedad.		15	Desensibilización sistemática Psicoeducación
Desarrollo: -Juego de roles ¿cómo me siento? ¿cómo lo expreso durante mi speaking? ¿qué siento? Los estudiantes se pondrán en parejas, frente a frente (pensando que su pareja es un espejo). El primer estudiante actuará una emoción que sea recurrente cuando tiene que hablar en inglés. El “reflejo” imitará lo que hace y dice el estudiante. Al terminar, cambiarán de roles con la emoción del otro estudiante. Así irán actuando y reflejando cada emoción. Al término se les invitará a los estudiantes a reflexionar en cómo se sintieron al ver y escuchar su reflejo con todos aquellos pensamientos intrusivos. Explicar a los estudiantes en qué consiste la técnica del volcán. Hacer el diagrama en el pizarrón. Formular las siguientes preguntas: ¿qué pensamientos provocan la lava en mi volcán? ¿qué hago para que no salga la lava? (estrategias). Identificar la rumiación. 1. Identificar evento-pensamiento		20	Role-play
		15	Defusión cognitiva

2. Notar el acto de estar “rumiando” 3. Recordar que el pensamiento es solo eso. 4. Observar recompensas inmediatas. 5. Recordar el impacto negativo. 6. Aceptar la realidad y observar los hechos como son. El estudiante hace notas en su cuaderno de lo que identificó. Los estudiantes toman un momento para practicar la técnica de respiración “suspiro fisiológico” con el fin de disminuir la ansiedad.	20	Mindfulness
Cierre: Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones. Respirar profundamente. Elegir un ángulo del aula. Observarlo. Responde: ¿qué ves? ¿qué sientes? ¿qué hueles? Concentración en ese punto.	15	Mindfulness

Sesión 6:	Manejo del pensamiento negativo y ansioso.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector Cuaderno Globos de colores	
Objetivo:	Reducir la sensación de nerviosismo, temor y falta de confianza que pueda experimentar el estudiante durante la práctica del speaking.		
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Metáfora “Lucha contra el monstruo”. Se explica la metáfora y el objetivo. Se pide a los estudiantes que se tomen un momento de reflexión y que piensen en aquellos pensamientos con los que constantemente luchan. Ejemplo “no soy bueno en inglés, ¿qué hago aquí?” -Técnica de exposición en parejas: Los estudiantes elegirán algún tema de interés personal, podrán hacer notas en su cuaderno. Formarán tríos y por turnos cada uno platicará sobre el tema que eligió. Al término de la actividad cada uno compartirá cómo se sintió emocionalmente, qué pensó y cómo reaccionó su cuerpo.		10	Metáfora
		15	Psicoeducación
			Desensibilización sistemática
Desarrollo: Se pide a los estudiantes tomar una hoja de su cuaderno y escribir ese pensamiento con diferentes tipos de letras, tamaños y colores. Al terminar, el estudiante lee lo que escribió, incluso puede leerlo haciendo una voz diferente. Observa la hoja y cada detalle de cómo lo escribió diferente. Responde las siguientes preguntas: ¿qué piensas cuando lo lees y relees? ¿qué emoción te provoca? ¿sientes alguna reacción en el cuerpo? ¿cuál? ¿crees que ese pensamiento es real? ¿ese pensamiento te define? ¿es un hecho? ¿sí, no, por qué? Escritura terapéutica: Escribir en 1 hoja ¿qué me preocupa en este momento? Escritura libre. Al reverso de la hoja responder: si no tuviera miedo, ¿qué haría? Reflexionar sobre lo escrito. Se comparte con el grupo.		15	Defusión cognitiva
		20	Reestructuración cognitiva

-El globo de la emoción Se le dará un globo a cada estudiante. Se les pedirá que lo inflen y que con un marcador le escriban aquel pensamiento negativo que puede estarle mortificando en ese momento o el pensamiento negativo (si fuera el caso) que predominó durante la exposición frente a sus compañeros. A continuación, se le pedirá al estudiante explotar su globo pinchándolo con una aguja o pluma y pidiéndoles que se imaginen que al hacer eso, esos pensamientos negativos se irán.	15	Role-play
Cierre: 5 sentidos: identificar lo siguiente alrededor suyo: 5 cosas que observan, 4 cosas que sienten, 3 cosas que escuchan, 2 cosas que huelen y 1 cosa que saborean. Se les pide a los estudiantes que se concentren en sus cinco sentidos. Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones.	15	Mindfulness

Sesión 7:	Reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector Cuaderno Diagrama del círculo Revistas Pegamento Tijeras Cartulina Espejo	
Objetivo:	Brindar herramientas de regulación emocional a los estudiantes para fortalecer su autoestima y con esto mejorar la práctica del speaking.		
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Metáfora de la casa y los muebles. Se invita a los estudiantes a escuchar la metáfora y reflexionar sobre el mensaje que da. Collage: “Este soy yo...” Se le proporcionará material a cada estudiante con la finalidad de que elijan imágenes que lo representen (para bien o para mal). El estudiante creará un collage con las imágenes más representativas y lo pegará en la pared. Se hará una especie de exposición de museo donde todo el grupo pasará a ver y escuchar la presentación del collage. El estudiante que presenta platicará sobre qué puso en el collage y por qué cree que esa imagen lo representa.		10	Metáfora
		20	Role-play
Desarrollo: Los estudiantes se toman un momento para reflexionar sobre 5 fortalezas, 5 áreas a mejorar y 3 objetivos (¿en la clase de inglés?). Lo escriben en su cuaderno. Se comenta con todo el grupo. Diagrama del círculo: identificar las cosas que sí y no puedo controlar. Afirmación frente al espejo: para esta actividad cada estudiante y por turnos se pondrá de pie frente al espejo. Toda el aula debe permanecer en silencio. Se dará un momento para observarse y pensar en qué observa, ¿le gusta lo que ve? Y más allá de eso, ¿qué piensa? ¿qué emoción se hace presente? A continuación, se le pedirá que piense en todas las cualidades, habilidades y cosas positivas que tiene y lo representa. Se le pide al estudiante que comience a decírselo sin dejar de mirarse en el espejo, tratando de reflejar gestos positivos. ¿Cómo se		20	Reestructuración cognitiva
		15	Role-play

siente hablarse bonito? Y pensar en todo lo positivo que tiene y es en su vida.		
Cierre: Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones.	15	Mindfulness
Respiración de 5 dedos.		

Sesión 8:	Fortaleciendo mi autoestima.	Material:	
Objetivo:	Fomentar habilidades de autorregulación emocional del estudiante para regular y gestionar sus emociones durante la práctica del speaking.	Pizarrón Marcadores Proyector Laptop Cuaderno Pañuelo rosa	
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Se explica a los estudiantes en qué consiste el abrazo de mariposa y los beneficios que tiene para el cuerpo. Se toma un momento para practicarlo.		5	Mindfulness
Desarrollo: El estudiante preparará una presentación de un tema de interés personal para presentarla al grupo en 15 minutos. Para este momento, se busca que el estudiante aplique las estrategias previamente vistas para estar más relajado, menos ansioso y tener más confianza de sí mismo.		15	Desensibilización sistemática
Se invita a los estudiantes a escribir en su cuaderno un auto registro de alguna situación negativa que hayan vivido dentro de su clase de inglés. /situación, pensamiento, emoción, conducta, respuesta fisiológica, medición de intensidad del 1 al 10/ o de cómo se sintieron con la actividad anterior al exponer frente al grupo.		10	Reestructuración cognitiva
-Pañuelo de cosas bonitas Se dividirá al grupo en dos equipos. Cada equipo tendrá un nombre. En un punto medio entre los dos equipos el coordinador se colocará con un pañuelo de tela. Al iniciar el cronómetro dos participantes correrán al frente y tendrán 30 segundos para decirse adjetivos positivos sobre la persona que tiene en frente. Quien repita adjetivos pierde el pañuelo. Gana el que tenga mayor puntuación después de que hayan pasado todos los integrantes.		15	Role-play
Utilidad del pensamiento: Transformar el pensamiento inicial por otro alternativo. Medición de intensidad 1-10 ¿mejoró?			
Cierre: Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones.		15	Mindfulness
Se pone en práctica nuevamente el abrazo mariposa.			

Sesión 9:	Habilidades de autocuidado para fortalecer la regulación emocional.	Material:	
Objetivo:	Identificar creencias y valores personales para fortalecer la autoestima y con esto mejorar su desenvolvimiento durante la práctica del speaking.	Pizarrón Marcadores Proyector Laptop Cuaderno Triángulo de habilidades y cualidades Tela Pañuelo	
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Metáfora “El jardín de flores”. Se reflexiona en grupo el mensaje de esta metáfora y se invita a reflexionar sobre cómo lleva cada uno su propio jardín de flores.		10	Metáfora
Desarrollo: Se explica la técnica de RAIN /Reconocer, Aceptar, Identificar, No identificar/ y se invita a los estudiantes a escribir en su cuaderno sobre alguna emoción negativa que quisieran cambiar.		15	Defusión cognitiva
Triángulo de habilidades y cualidades. Se proyecta un ejemplo del triángulo de habilidades y cualidades a los estudiantes y se les pide que lo llene de acuerdo con lo que ellos consideren. Se comparten las ideas con el grupo.		15	Reestructuración cognitiva
-La pasarela del amor Se colocará en el piso un camino largo hecho con una tela, los integrantes del grupo se pondrán de cada lado del camino hasta cubrir todo el espacio. Cada integrante pasará caminando lentamente por la pasarela, con los ojos vendados, de la mano del coordinador, mientras que los que estén a su alrededor, uno a uno y en orden se acercarán a decirle alguna afirmación y así sucesivamente hasta que todos hayan participado. A manera de conclusión y reflexión se abrirá la conversación para que cada uno comente cómo se sintió al concentrarse en la voz de sus compañeros y al escuchar frases y palabras bonitas.		20	
Cierre: Se concluye la sesión escribiendo en el diario de emociones. El estudiante reflexiona sobre la sesión y sus emociones.		15	Mindfulness
Caja de respiración 4 s.			

Sesión 10:	Consolidación sobre el aprendizaje durante el taller.	Material: Pizarrón Marcadores Proyector Laptop Cuaderno Tela Tarjetas Vela de baterías	
Objetivo:	Fortalecer la autoestima del estudiante para mejorar su desenvolvimiento durante la práctica del speaking.		
Actividad		Tiempo	Técnicas
Inicio: Se explica e invita a los estudiantes a realizar el ejercicio “Del funeral”, que consiste en imaginar el día de su funeral: ¿quiénes están? ¿qué dicen de él/ella? Lo que dicen, ¿es lo que a ti te gustaría que dijeran de ti? ¿O qué te gustaría que dijeran sobre ti? Piensa en su familia y amigos y comparte sus ideas con el grupo.		15	Metáfora
El estudiante preparará una presentación de un tema de interés personal para presentarla al grupo en 15 minutos. Para este momento, se busca que el estudiante aplique las estrategias previamente vistas para estar más relajado, menos ansioso y tener más confianza de sí mismo.		15	Desensibilización sistemática
Desarrollo: A través de la actividad “La larga y alegre línea de la vida” el estudiante identificará los momentos más importantes que ha vivido y los que el visualiza a futuro. En tarjetas u hojas blancas el estudiantes escribirá los momentos más significativos de su vida y aquellos momentos que él se imagina que tendrá en el futuro. Uno a uno, los estudiantes irán pasando a acomodar sus tarjetas a lo largo de la línea de la vida, en el suelo. Compartirá con el grupo sobre esos momentos que eligió.		20	
Se invita al estudiante a reflexionar sobre todo lo que ha vivido y como ello le ha permitido ser mejor y lo mucho que ha aprendido de ello y visualizar el futuro con optimismo.		10	
Chequeo de logro de objetivos. Repaso de técnicas aprendidas. Explicación de la importancia de practicar la flexibilidad psicológica con el fin de regular emociones y mejorar bienestar emocional.			
Cierre: Práctica de técnica “Respiración fragmentada”. Se ambientará el aula con música tranquila y a un volumen		15	Mindfulness

moderado, se invita a los estudiantes a escoger una parte del aula donde se sientas cómodos y se puedan recostar. El coordinador les pedirá que cierren los ojos y comiencen a relajarse, inhalando y exhalando en 4 tiempos. El coordinador irá mencionando parte por parte del cuerpo, pidiendo que esa parte se tense y siga a la siguiente parte, así hasta llegar a la cabeza y poco a poco se va regresando de la cabeza a los pies, liberando cada parte del cuerpo de la tensión. Se hacen las últimas respiraciones profundas y se abren nuevamente los ojos. -Vela blanca encendida (de baterías): para esta actividad y a modo de despedida se pondrá una vela blanca en medio del aula. Se invita a los estudiantes a escribir en una hoja frases como las siguientes: Me libero de la ansiedad. Me libero del miedo. Me libero de la angustia. Ese papel se dobla hasta hacerlo chiquito y simbólicamente se quema. Se pide a los estudiantes que observen la luz de la vela y piensen en todo lo que aprendieron durante el taller y lo mejores que son ahora al ser conscientes de sus emociones, al poder regular las emociones negativas y al sentirse más motivados, fuertes y seguros de sí. Nos damos un aplauso.	15	Role-play Reestructuración cognitiva
---	----	--



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Maestría en Psicología

Cuernavaca Morelos a 29 octubre 2025

ASUNTO: Votos Aprobatorios

DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ
COORDINADORA ACADÉMICA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, nos permitimos informar a Usted el dictamen de votos aprobatorios de la tesis titulada **“Intervención psicoeducativa para regular emociones ante el speaking en estudiantes de LEI de la UAEM”** trabajo que presenta la C. Jazmín Ascención Guerrero Amador quien cursó la Maestría en Psicología perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADO A QUE SE MODIFIQUEN ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. DENI STINCER GOMEZ	X		
DR. LUIS PEREZ ALVAREZ	X		
DR. ULISES DELGADO SANCHEZ	X		
DRA. AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS	X		
DR. JONATHAN ALEJANDRO GALINDO SOTO	X		

**En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).*

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado. Sin más por el momento agradecemos la atención prestada y quedamos de Usted, reiterando nuestras más amplias consideraciones.

ATENTAMENTE
Comisión Revisora
(Se anexa e-firma)



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2025-10-29 12:16:01 | FIRMANTE

ZRsvKh+Uejzb4Ltus+XQXvEYMGPUnoboy8nHFvK3QiMoyUY9M20gS8xxU1NhrS7/mGoRdC+9qSSto3FMEqRwtBQc3LL2henAsVNBYNQoOIC5PiaFmliWNCvXBweZdrooEqDQ9V42+BypKqOvUZswhdXZj9nk7LT5egKH0fAu7beF5J5VtmYPmSyVehS9gFJpP6kdWPwqW7BPQX+ccXlkewuLSI5RYBEHY15AfQ/W21QsPUgoXbMwjNx/9Awrvy+wx72T/Hjb1aZAgAbUyP9aF9G9GjldBxWtZB4qFY/oprsIrtSk/HTK64BYuFBF1X/VbQQR7WpASiUtXdimHw==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2025-10-29 12:24:29 | FIRMANTE

vswwqW0iOnqUaVmjm8NVDdep8XFr5nj2aT+WSiOwVNV1rQ6Y8AjPFq88LqWXL6hV9Q2IEtMcZeBBJGI0Gyn7SRgBGtF7AsEfuKlv10+W7wtNtozcqObRaz6uj3OgrraLgH+ejhl80TvilloG8GSOHhBuhysHrAnVcgipGcQpGW/+6nBmB8Ap1vxfd7VjzTJRfTG0Xh3F5+CYF3qpLI2dnsCHhohmQVPG4XaddlOerwRy7z8bQSRycGJ1OU8QwBMyNU5uQvKRbljr8WqoXV2+TNMh7VrREbILBSWBVP2bdlrYstVMS+RIL5oh9ofFT63yzap2BAvDKbv3klpewp080pw==

JONATHAN ALEJANDRO GALINDO SOTO | Fecha:2025-10-29 13:13:11 | FIRMANTE

HCF+rQgJvqZN91LY9gffPdG6nlgJOxanKML8OjAFkj8dShigQ7bTDoGPGDHvWzfuaC8mwwONrWnxBSxzEh8vBC7x2ZmVdS2L04vUEimYYjV+1JUlooDql1gRDftP4EZc0Sbxb1Bf+cXMWWCnylHe92biZE7Bj5QMAMmHqcx6jMIUIQ1EKyYc757fi9litMAAw7I9DaoLgmPaKeg9Qa0ELPms8I7uUW9F5RMv7Q7G+fSyUs1++njZF52LNhuH0HxOuzU5Vrdll+AVzDdEgg8CHICy38BJA4qZ1V0FgkdnIzQSyXyGA3cJJPCBoZRIUvP2j1VTDNPT3a5eMQpZ2mg==

LUIS PEREZ ALVAREZ | Fecha:2025-10-29 16:24:56 | FIRMANTE

eC1gpJorGlbugqAn4g+eMgvpp2ldU5sL0ibFHiGM3w4tOO/120NY8OkFCqIBWbIPe7I6i+XfGqYrNvsoKBpbur4/9ZFsvku8ZJfJ+YgZtCGcWH8KWgm30o0Dgzmo1RDn4tlce//6lvtvXIWPHD677EcgaE/LZaVzEPCC8EBdnC/kerGc9hbBHpO5AeWXpfbtEDcul32cGHC3+ZnzkX6ydVxkQKV6SOYLWmlmxh1xNPfz0U05PnkpN8INDN9tPRQDKvCSmILb/7pzBKpWk5RJqDk1nddyJSWCLjwPhf6w38m1vGPL0vvTwkvqYud25aR5PspiqqF+BBFZsYuz6g==

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS | Fecha:2025-11-03 19:32:32 | FIRMANTE

sj0ov4dkEWdPRa+MzotfJCVpbnnHeHD6tEdVWwM/p2zi73masfsZDwsiGPuLfwUC0oSAQtwSYYKXg5JwJzACJ3rt51AoAwkv/Auae005Xp8xRRch7u2KQViEcTipkDRRic8fFmkx7OpK5e6sZVAee/Itoa6ZeK5D6uWDb5EWE4XwsztqXciw/XlwwzAo6uJg+Kf1tzqlD4s5pTaXRrx8HRfdOspLgknaM/3C7CYo1ul3QA0vJB6ISqfLuwGePq/ltvVa6bmfQ8b+UpJm80MKW3SWihp7AoYFD5qdQfamRbVns7+HAzyLCgyzwLXDpiYXYq9XFmXUxaw/3tqbduZUFg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



gzOotewfL

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/tw8l5s0cQg8aca7eintqSrPmMJ40Z0q>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029