

La modificabilidad estructural cognitiva y su uso en la ansiedad social que afecta la producción oral en inglés

The structural cognitive modifiability and its role in social anxiety affecting oral work in English

Mauricio Esteban Buitrago*
Ángela Viviana Castro**
Jheimy Andrea Herrera Pinzón***
Universidad Libre

Recibido: 05-08-13 / Aceptado:29-01-13

Resumen

Este artículo reporta los resultados de una investigación desarrollada con un grupo de estudiantes de educación básica primaria de un colegio público de Bogotá. Este estudio cualitativo sigue un diseño cuasi-experimental que busca analizar la relación entre la ansiedad social y los procesos de modificación cognitiva (Watson & Lindgren, 1991) que afecta la producción oral en inglés y el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma, la prueba del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DMS), diseñada y validada por la Asociación Americana de Psiquiatría, se usa para determinar el nivel de ansiedad social presente en los estudiantes que participan en el estudio. Simultáneamente, se plantea y desarrolla una intervención pedagógica que, basada en la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) propuesta por Feuerstein (1990), intenta modificar los niveles de ansiedad social revelados en la prueba y logra favorecer la producción oral de los estudiantes. Los resultados del trabajo indican que si bien la intervención no condujo a reducciones considerables del nivel de ansiedad social del grupo experimental frente al grupo control, se generó de manera considerable, en el primer grupo, un movimiento hacia un nivel de ansiedad social ligera que favoreció su producción oral.

Palabras clave: ansiedad social, modificabilidad estructural cognitiva, producción oral, intervención pedagógica.

* Especialista en Informática Educativa. Universidad Central. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Libre, sede Bogotá. Correo institucional: mauricioe.buitragor@unilibrebog.edu.co

** Egresada Programa Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre, sede Bogotá. Docente Colegio Liceo Altablanca (Bogotá).

*** Egresada Programa Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre, sede Bogotá. Docente I. E. José María Córdoba (Guamal-Meta).

Abstract

This article reports the results of an investigation carried out with a group of students in basic primary education from a public school in Bogota. This qualitative study is a quasi-experimental design seeking to analyze the relationship between social anxieties and cognitive processes of change (Watson and Lindfren, 1991) affecting spoken English and the teaching-learning process. Thus, the test of Diagnostic and the Statistical Manual of Mental Disorders (DMS), designed and validated by the American Psychiatric Association, is used to determine the level of social anxiety present in the students participating in the study. At the time, an educational intervention was proposed and developed, based on the theory of Structural Cognitive Modifiability (SCM) proposed by Feuerstein (1990), attempts to modify the levels of social anxiety revealed in the test, on the theory of Structural Cognitive Modifiability (SCM), a proposal by Feuerstein (1990), in an attempt to modify the levels of social anxiety revealed in the test, thus favoring the oral speaking of the students. The results of the study indicate that although the intervention did not lead to significant reductions in the level of social anxiety within the experimental group versus the control group; it was generated in the first group, a movement towards a level of slight social anxiety which favored their spoken English.

Key words: Social anxiety, cognitive structural modifiability, oral production, pedagogical intervention.

Introducción

El aprendizaje del inglés en las instituciones educativas tanto públicas como privadas es uno de los principales desafíos que afronta actualmente la educación en Colombia. Aunque se reconoce su importancia en la vida de los estudiantes, algunas de las estrategias de enseñanza son inadecuadas y usualmente devienen en altos niveles de frustración y bajos niveles de desempeño de los mismos. Dentro de ese panorama, y como lo señalan los estudios de Arnaiz & Peñate (2011), el desarrollo de las habilidades que favorecen la producción oral se ha convertido en un reto para todos los docentes de lenguas, entre otras razones porque suele tener múltiples dimensiones que no siempre son identificadas por los educadores. Una de estas dimensiones señala que existen condiciones psicológicas, sociales e incluso biológicas que determinan, en gran parte, el desempeño y la capacidad del estudiante para aprender una lengua (Moreno, 2002); además de esto, cabe mencionar

que en este proceso intervienen disciplinas como la psicolingüística y la didáctica.

Producción oral

Para la presente investigación, la producción oral es considerada como el resultado de un acto mental consciente que revela el estado de algunas funciones cognitivas presentes en las tareas lingüísticas necesarias para comunicarse oralmente (Iafrancesco, 2004). Desde esta perspectiva, la escuela aparece como uno de los espacios no sólo de uso del lenguaje oral, sino como el lugar para aprender, de manera formal, las habilidades y las competencias ligadas a los procesos orales que acompañan el aprendizaje de toda lengua extranjera.

De este modo, la producción oral, como actividad ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, es una de las habilidades de lengua más importantes y por lo tanto considerada como

uno de los aspectos más difíciles de enseñar y de aprender en una lengua extranjera (Brown, 1983). En consecuencia, lo que advierten las prácticas educativas que se adelantan en la escuela, además de los bajos niveles de desempeño de los estudiantes para expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, es un desconocimiento por parte de los docentes de las múltiples variables que pueden afectar el desarrollo de habilidades en la producción oral. Estas prácticas, contrario a lo que la naturaleza del acto educativo reclama, suelen estar acompañadas de acciones, comportamientos y actitudes inapropiadas por parte de los docentes que, de manera paralela, se relacionan con prácticas familiares y sociales contraproducentes para el estudiante.

Dichas prácticas repercuten en la buena o mala disposición del estudiante frente a las clases, pueden producir rechazo hacia las figuras de autoridad, dificultar el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, propiciar un ambiente de discordias que no favorece el aprendizaje y promover el desarrollo de conductas sociales como la impulsividad, la agresividad, la inseguridad y la baja autoestima; comportamientos propios de la *ansiedad social* que algunos estudios vinculan con ritmos de aprendizaje lentos y bajos desempeños académicos (Shapiro, 2002). Sin embargo, pese a su innegable incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas prácticas no han merecido suficiente atención al interior de la escuela.

Para los autores resulta claro que la producción oral -como acto mental que puede ser afectado por la ansiedad social- puede ser tratada como un acto cognitivo susceptible de ser modificado a partir de acciones pedagógicas planeadas desde los tres elementos que sustentan la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) de Feuerstein (2002): “el aprendizaje mediado”, “el programa de enriquecimiento instrumental” y “las experiencias de aprendizaje mediado”. De esta forma, la existencia de algunas funciones

cognitivas necesarias en el proceso de producción oral constituye el punto de enlace entre la teoría de la MEC, la producción oral en inglés y la propuesta de intervención pedagógica.

La ansiedad social

Todos los seres humanos tienen ansiedad pues esta es una sensación natural que acompaña cada una de las acciones que se realiza diariamente y es necesaria para sentirse motivado o desmotivado hacia cualquier experiencia de vida. Su presencia es inevitable en todas las dimensiones en las que se puede desenvolver una persona (Chapman, 2007) y cuando no impide el éxito en la conformación de relaciones sociales se le suele denominar ansiedad normal. Sin embargo, cuando la ansiedad pasa a ser anormal o patológica, puede impedir que una persona tenga un óptimo rendimiento en algún aspecto determinado de su vida, lo que puede generar sentimientos de frustración, impotencia o baja autoestima. Es importante reconocer que la ansiedad es diferente al miedo, por cuanto este último se refiere al aviso de que algo malo está sucediendo, mientras que la primera es una anticipación a una situación que produjo miedo alguna vez y se presenta de forma recurrente.

Aun cuando existen diferentes tipos de trastornos de ansiedad, en la presente investigación se aborda específicamente la que se relaciona con el trastorno de ansiedad social, por cuanto impide el establecimiento de las relaciones sociales que subyacen al uso, especialmente oral, de una lengua. Para Watson & Lindgren (1991), la ansiedad social consiste en una sensación de incomodidad exagerada que presentan algunas personas ante situaciones sociales de la vida cotidiana como hablar en público o relacionarse con los demás, así mismo se caracteriza por ser multifactorial (André & Légeron, 1997); esto quiere decir que puede tener sus orígenes en diferentes aspectos como los neurobiológicos, los sociales o los psicológicos.

Por cuanto no corresponde con el tipo de intervención propuesta, esta investigación no se concentra en el estudio de las causas neurobiológicas ni psicológicas de la ansiedad social, sino que se centra en el análisis de las causas sociales que la motivan, particularmente en la perspectiva de la posibilidad pedagógica que ofrece la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Feuerstein, 2002), en la promoción del desarrollo de algunas actitudes, habilidades y competencias que favorecen la producción oral.

En este sentido, la presente investigación toma como base los estudios de Watson & Lindgren (1991) y André & Légeron (1997) que ayudan a establecer algunos elementos determinantes en el desarrollo de la ansiedad social y su posibilidad de modificación a partir de intervenciones de carácter pedagógico (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1999; Iafrancesco, 2004); de igual forma, ahonda en las posibilidades que este tipo de intervenciones pueden causar en el desarrollo de habilidades comunicativas que fortalezcan la capacidad para expresar de manera oral las ideas, sentimientos y emociones (Lenneberg, 1975).

Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)

Desde la perspectiva de la posibilidad pedagógica que ofrece la teoría de la MEC, interesa de forma especial comprender como ésta constituye una propuesta válida para entender que todo ser humano es susceptible de ser modificado cognitivamente al estar expuesto a las experiencias de aprendizaje adecuadas y bajo la guía de un ente mediador. Esta teoría sostiene que se pueden “producir nuevos estados no existentes ni previsibles en la personas, así como nuevos modos de existencia, acciones, sensaciones, afectos, comportamientos y expresiones” (Piloneta, 2005), hecho que puede modificar estructuralmente al estudiante.

La MEC se fundamenta en tres elementos básicos. El primero de éstos es el “aprendizaje mediado”

y desde allí se señala que una mediación formal, de carácter pedagógico, debe ayudar a clasificar, organizar y estructurar las experiencias a las que será expuesto el estudiante; claro está, teniendo en cuenta sus necesidades de aprendizaje con miras a que el conocimiento sea interiorizado y asimilado más fácilmente (Iafrancesco, 2004). Para ello, el docente debe disponer de algunos instrumentos básicos como “los mapas cognitivos”, cuya función principal consiste en establecer, de forma organizada y estructurada, la secuencia de los procesos incluidos en una meta cognitiva. Estos mapas cognitivos hacen posible la representación de una serie de conceptos con significados y relaciones que permiten planear cualquier contenido escolar, enfocar el aprendizaje desde las actividades pedagógicas y evaluar lo aprendido desde la estructura conceptual (Feuerstein, 1999).

Después de la elaboración del mapa, la teoría señala que se produce otro instrumento, el acto mental mismo que produce el estudiante. Éste hace referencia a la estructuración de la información en la mente del individuo por medio de la cual se definen problemas, relacionan datos, se infiere sobre estos últimos y, finalmente, se solucionan los problemas. Este acto está compuesto por tres fases: fase de entrada (*input*) o el antes de aprender, la fase de elaboración (*process*) o proceso que se lleva a cabo mientras se aprende y se construye el conocimiento y la fase de salida (*output*) que se produce cuando lo aprendido se pone en práctica. Cada una de estas fases permite identificar las falencias cognitivas que tiene el educando, las posibles causas y las estrategias pedagógicas o didácticas que debe tener en cuenta el mediador durante el proceso de modificación (ver Tabla 1).

El segundo elemento de la teoría de la MEC hace referencia a la estructuración de un “Programa de Enriquecimiento Instrumental” (PEI). El PEI es una estrategia que modifica las funciones cognitivas que representan alguna dificultad para los estudiantes; éstas operan como “los pre-requisitos básicos de la

inteligencia”; en ese sentido, las funciones cognitivas son elementos que favorecen el aprendizaje y facilitan la interiorización del conocimiento y su aplicación en diferentes situaciones (Iafrancesco, 2004). Estas funciones cognitivas se acumulan en un total de 26 funciones cognitivas necesarias para el fortalecimiento de los procesos mentales. Cada una de estas funciones responde a uno de los momentos del acto mental descritos con anterioridad (antes, durante y después).

Tabla 1. Funciones cognitivas.

Fase del Acto Mental	Funciones Cognitivas
Entrada (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción clara. • Exploración sistemática de una situación de aprendizaje. • Habilidades lingüísticas -nivel de entrada-. • Orientación espacial. • Orientación temporal. • Conservación, constancia y permanencia del objeto. • Organización de la información. • Precisión y exactitud en la recolección de la información.
Proceso (Process)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción y definición de un problema. • Selección de información relevante. • Interiorización y representación mental. • Amplitud y flexibilidad mental. • Planificación de la conducta. • Organización y estructuración perceptiva. • Conducta comparativa. • Pensamiento hipotético. • Evidencia lógica. • Clasificación cognitiva.
Salida (Output)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación explícita. • Proyección de relaciones virtuales. • Reglas verbales para comunicar la respuesta. • Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta. • Respuestas por ensayo-error. • Precisión y exactitud en las respuestas. • Transporte visual. • Control de respuestas.

Fuente: Iafrancesco, 2004.

El tercer elemento de la MEC corresponde a las “experiencias de aprendizaje mediado” que dentro de la propuesta de Feuerstein se formulan como unas herramientas para modificar cognitivamente al ser humano. Estas herramientas posibilitan la interacción individuo-mediador-ambiente con el fin de aprovechar al máximo el acercamiento de estos agentes y crear una experiencia agradable al individuo, esto permitirá posteriormente la transformación de sus debilidades en fortalezas mediante la buena disposición frente el aprendizaje. (Beltrán, 2008)

Para que estas experiencias de aprendizaje mediado sean efectivas se requieren los siguientes criterios: la intencionalidad, la trascendencia, la atribución del significado, la regulación de la conducta y el sentimiento de competencia. El primer criterio hace alusión a lo que se quiere que el estudiante aprenda; el segundo se refiere a la importancia que el estudiante asigna a este aprendizaje y al mismo tiempo a la manera como lo relaciona con su vida diaria; el tercer criterio se fundamenta en la importancia que tiene este aprendizaje para el mediador, quien le explicará a su estudiante que esta experiencia de aprendizaje será provechosa para ambos; entre tanto, el cuarto criterio está relacionado con la adaptación del ritmo del estudiante con el aprendizaje; y finalmente, el quinto criterio se refiere a la motivación que debe impulsar el mediador a su estudiante para que éste tenga una actitud positiva frente a su aprendizaje.

Para los autores, la teoría de la MEC y los instrumentos actuales para la determinación de los niveles de ansiedad social permiten, incluido el DMS de la Asociación Americana de Psiquiatría, tener un modelo de subjetividad cognitiva desde el cual explicar, por un lado, cómo el complejo proceso de la producción oral se puede ver alterado por condiciones como la ansiedad social de los estudiantes, y por otro; favorecido desde la escuela a través de intervenciones pedagógicas que apunten a la modificación de dichos niveles en los estudiantes.

Metodología

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cuantitativo-positivista, razón por la cual se usaron datos estadísticos provenientes de la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el DSM aplicada por los investigadores. Dicha prueba tiene por objeto la recolección de información que permite identificar y caracterizar, dentro de un grupo de estudiantes, las situaciones, circunstancias y contextos en los que se generan distintos niveles de ansiedad social que afectan la producción oral, de modo que se pueda examinar cómo dichos niveles pueden ser modificados a través de los elementos que considera la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

El DSM es un manual, publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría, utilizado por los psiquiatras en Estados Unidos y el resto del mundo para comprender, de un modo más amplio, algunos de los trastornos mentales que pueden padecer niños y adultos. El manual brinda información necesaria para diagnosticar, conocer las causas y tratar dichos trastornos teniendo en cuenta las necesidades de los pacientes.

La Prueba de Ansiedad Social presenta una lista de catorce situaciones de la vida cotidiana. En cada situación se pide valorar, en una escala de 1 a tres 3, dos factores asociados a las situaciones descritas. Dichos factores indican, por un lado, el nivel de ansiedad generado por la situación y, por otro, la tendencia a evitar dicha situación. La instrucción aclara que el resultado de la prueba no debe ser considerado como un diagnóstico garantizado de ansiedad social, sino como un indicador de la misma. Es importante precisar que para la presente investigación, la redacción de las situaciones descritas en la Prueba de Ansiedad Social del DSM fue modificada para efectos de comprensión por parte de los estudiantes. Dichas modificaciones no afectaron la esencia,

intención o resultados de la prueba (puesto que los cambios se realizaron sobre el registro para expresar las situaciones propuestas). De igual forma, algunas de las situaciones de la prueba original no fueron presentadas a los estudiantes puesto que no se ajustaban a las características sociales de los mismos, por lo que se utilizaron únicamente doce situaciones. En síntesis, en todos los casos en los que se modificó la prueba, se realizó una equivalencia para los rangos numéricos originales (14 situaciones) y finales (12 situaciones) que determinaban los resultados; hecho que asegura que éstos no van a sufrir ninguna alteración.

A partir de la clasificación y valoración de los factores (nivel de ansiedad generado y tendencia a evitar la situación generadora), la prueba brinda tres aspectos que se pueden identificar: el nivel de ansiedad y la importancia otorgada a la ansiedad social, las reacciones de miedo y, por último, el tipo de miedo que provoca la ansiedad.

La investigación adopta un diseño metodológico cuasi-experimental con la existencia de un grupo de control y un grupo experimental, con este procedimiento se busca observar cómo la aplicación de una estrategia de intervención de naturaleza pedagógica puede servir para modificar los niveles de ansiedad presentes en el grupo de estudiantes que componen el segundo grupo. La prueba del DSM se usó para determinar los niveles de ansiedad presentes en los estudiantes que participaron en el estudio, es decir, de los estudiantes del grupo de control y del grupo experimental. Dicha prueba permite caracterizar los niveles de ansiedad social que puede llegar a desarrollar una persona a partir de la lectura de tres aspectos que la prueba establece (importancia otorgada a la ansiedad social, reacciones y manifestaciones de la ansiedad social y tipos de ansiedad social) en relación con el comportamiento que asume el estudiante frente a doce situaciones sociales que implican el uso de la comunicación oral.

Luego de la primera aplicación del DSM, durante el periodo 2011-2012 se realizó una intervención pedagógica que configuró la estrategia pedagógica basada en el uso de los elementos propios de la teoría de la MEC –se aplicó al grupo experimental-. Por medio de esta intervención se examinó cómo, desde estos elementos, y particularmente desde las funciones cognitivas asociadas a la comunicación oral, se iban modificando los niveles de ansiedad social que interferían en el proceso de producción oral. Luego del año de intervención, tal como se indica para este tipo de estudios cuasi-experimentales, se procedió a aplicar nuevamente la prueba del DSM y se compararon los niveles de ansiedad social de los estudiantes objeto de la intervención frente al grupo de estudiantes que no la recibieron.

Paralelamente a través de un segundo instrumento de naturaleza cualitativa se fueron registrando y analizando, en formatos impresos y audiovisuales, las distintas manifestaciones y actitudes que los estudiantes del grupo experimental revelaban a través del desarrollo tanto de actividades de clase como de pruebas orales, con el ánimo de establecer la veracidad o negación de la hipótesis planteada, a saber, que los estudiantes participantes de la estrategia basada en el uso de los elementos propios de la MEC muestran un nivel menor de ansiedad social que favorece el proceso de producción oral en inglés en comparación con los estudiantes que no la recibieron.

El grupo experimental (GE) estaba compuesto por 38 estudiantes del grado cuarto que durante dos semestres estuvieron expuestos a algunas experiencias de aprendizaje que pretendían modificar los comportamientos ansiosos que evidenciaron la mayor parte de ellos, todo esto con miras a mejorar la producción oral en la lengua extranjera -inglés-. Cabe señalar que dichas experiencias de aprendizaje estaban articuladas con otros elementos en la estrategia pedagógica propuesta en la investigación.

El grupo control (GC), por su parte, estaba compuesto por 32 estudiantes del grado quinto¹, a los cuales se les aplicó la prueba DSM en las fases de pretest y postest, pero no fueron expuestos a la intervención pedagógica. Esto permitió realizar una comparación entre el GE que recibió la intervención y el GC que no la recibió.

Intervención pedagógica

En esencia, la intervención pedagógica consistió en la puesta en marcha de las acciones que se requieren para el desarrollo de los tres elementos que plantea la MEC: el aprendizaje mediado, el programa de enriquecimiento instrumental y las experiencias de aprendizaje mediado.

Así, en relación con el elemento aprendizaje mediado, se relacionaron algunos de los contenidos planeados para la asignatura de inglés con algunas situaciones de la vida de los estudiantes. Por ejemplo, se tomó como eje de contenidos el tema “knowing different cultures”, dentro del cual se abarcaron diferentes temáticas como: clothes, weather, nationalities, food y special celebrations. Es necesario señalar que abordar el tema de la cultura resulta apropiado porque a través de éste se da lugar al reconocimiento de las diferencias en distintos contextos, se conocen costumbres de varios lugares del mundo y se reafirma la importancia de aprender una lengua extranjera, como el inglés, para poder entender y comprender las diferencias culturales.

Al mismo tiempo, se realizaron reflexiones tanto individuales como grupales que buscaban incrementar los niveles de conciencia frente a las consecuencias de promover la burla cuando los estudiantes exponían sus ideas en lengua extranjera frente al resto de sus compañeros.

¹ Tanto el grado cuarto como el grado quinto se ubican en el Ciclo II según los estatutos del Ministerio de Educación Nacional; por lo tanto, este hecho valida la comparación de los dos grupos.

Cabe mencionar que el trabajo de reflexión y promoción de ejercicios académicos y sociales que favorecen la comunicación oral fueron iniciados desde el primer semestre del año 2011, lo que indudablemente fue de gran valor al comenzar el proceso formal de intervenciones de carácter pedagógico ya que, para ese momento, muchos de los comportamientos frente a la ansiedad social ya estaban modificándose.

De las funciones estipuladas por el programa de enriquecimiento instrumental se tomaron únicamente las que tenían una relación directa con los procesos comunicativos orales (Brown, 1983; Arnaiz & Peñate, 2011). Lo anterior llevó a fijar seis funciones que fueron organizadas en tres grupos. Estos grupos, a su vez, se hicieron corresponder con las tres fases que considera el desarrollo del acto mental (*input*, *process* y *output*), de modo que en cada fase se procuró el desarrollo de dos funciones.

De acuerdo con lo anterior, se planteó el esquema que seguiría cada una de las intervenciones formales que se llevarían a cabo y que constituirían las condiciones para establecer las experiencias de aprendizaje mediado. Estas intervenciones se plantearon con el fin de llevarse a cabo considerando tres momentos: entrada, elaboración y salida. En cada uno de éstos se trabajó en el fortalecimiento de las funciones cognitivas correspondientes a las mismas etapas del acto mental (dos en cada fase), tal como se representa en la Tabla 2.

Tabla 2. Secuencia de la intervención pedagógica.

Fase de la intervención	Funciones cognitivas a potenciar
Input (entrada)	Habilidades lingüísticas de entrada. Organización de la información.
Process (elaboración)	Amplitud y flexibilidad mental. Conducta comparativa.
Output (salida)	Comunicación explícita. Control de respuestas.

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, en el primer momento (*input* o entrada de la información) se responde a las funciones cognitivas habilidades lingüísticas de entrada y organización de la información. Allí se adelanta un primer sub-momento denominado acercamiento conceptual en el que se realizan actividades por medio de material audiovisual como videos, imágenes e historias de vida y el tema de clase es presentado a los estudiantes.

En un segundo sub-momento denominado motivación conceptual se presentan el vocabulario y las estructuras gramaticales pertinentes para abordar el tema. Teniendo en cuenta algunas herramientas de la MEC, en esta fase se pide también a los estudiantes que realicen algunos mapas mentales, lluvia de ideas y mapas conceptuales, entre otros organizadores gráficos de información, en los que se evidencie el conocimiento previo del tema propuesto para la clase; para esto, los investigadores realizan la presentación de la estructura propia de estas herramientas, su elaboración y utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se considera que, este tipo de organizadores gráficos de información son importantes porque operan como potenciadores del aprendizaje mediante la visualización de los conceptos e ideas principales, en este caso del tema de clase; también, porque obligan al estudiante a realizar clasificaciones, establecer relaciones, similitudes y diferencias de la información que se le está presentando, hecho que influye positivamente en la potenciación de sus habilidades cognitivas de organización.

En el segundo momento (*process* o elaboración de la información) y en consideración a las funciones cognitivas de amplitud y flexibilidad mental y conducta comparativa, se propone el sub-momento de desarrollo conceptual con actividades en las que los estudiantes deben comparar y contrastar la información que ya tienen con la nueva información procedente de las explicaciones de los temas por parte de los investigadores. En

esta fase, son importantes las dinámicas en las que los estudiantes deben asumir ciertos roles, utilizar lo aprendido y expresarse oralmente ante sus compañeros de clase sin temor alguno a fallar o a ser recriminado por los errores. Muchas de estas actividades, en relación con las temáticas propuestas, se refieren a festivales gastronómicos, festivales de moda, representaciones teatrales, entre otras muestras representativas culturales.

En el tercer momento (*output* o salida de la información), por medio de las funciones cognitivas comunicación explícita y el control de respuestas, se realiza una valoración de la producción oral que no se comprende necesariamente como evaluación, sino como un indicador que permite -tanto a los investigadores (quienes actúan como mediadores) como a los estudiantes- analizar en qué medida son o no exitosos los procesos llevados a cabo durante las intervenciones. Además, se vuelve a acudir a la elaboración de organizadores gráficos de información como los mapas mentales, los mapas conceptuales y los cuadros sinópticos para que el estudiante represente lo aprendido. A esta parte de la intervención se le denominó “*What did you learn today?*”.

Resultados

Como se mencionó en líneas anteriores, el grupo experimental seleccionado para la realización de la presente investigación corresponde a los estudiantes que se encontraban en el grado cuarto de primaria en el año 2011 y posteriormente ingresaron al grado quinto en el año 2012. Este grupo estaba conformado por 38 estudiantes, y sólo 35 asistieron a la aplicación del pretest de la prueba de ansiedad social propuesta en el DSM. De otra parte, el grupo control seleccionado para la realización de la presente investigación corresponde a los estudiantes que se encontraban en el grado quinto en el año 2011, que posteriormente ingresaron al grado sexto en el 2012. Este grupo estaba conformado por 36 estudiantes, de los

cuales sólo 32 fueron tenidos en cuenta para la aplicación del pretest de la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el DSM. Esto, debido a que el día de la presentación de dicha prueba no estaban presentes los 4 estudiantes restantes.

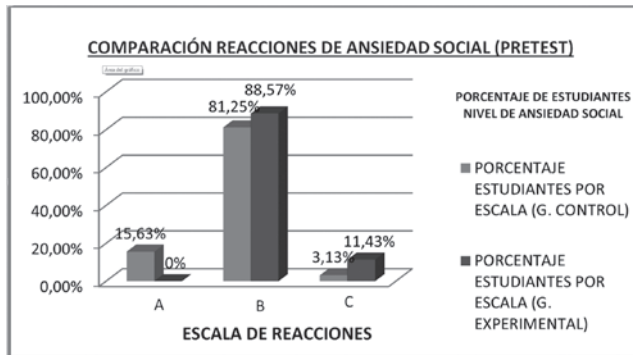
Comparación de datos grupo control y grupo experimental pretest

Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la prueba pretest realizada a los dos grupos seleccionados (GE y GC), es acertado decir que: en el primer aspecto evaluado por la prueba de ansiedad social de la DSM, el nivel de ansiedad; el 80% de estudiantes del grupo experimental y el 56.25% del grupo control se encuentran ubicados en el rango comprendido entre 43 y 72 lo cual los ubica en un nivel alto de ansiedad social (nivel 4). Aunque el grupo experimental y el grupo control se encuentran en la misma escala de ansiedad, los porcentajes muestran que la ansiedad es mucho mayor en los estudiantes del grupo experimental que en el grupo control. Esto puede responder a un factor importante como puede ser la diferencia de edades que presenta el GC en relación al GE, aproximadamente de 2 años; lo que supone un grado mayor de madurez emocional y psicológica. También, se puede suponer que los integrantes del grupo control han tenido experiencias de aprendizaje distintas, debido a que algunos de ellos provienen de otras instituciones educativas de carácter privado que incluyen el inglés dentro de su plan de estudios; lo que les pudo haber generado una mayor confianza que se traduce, por ejemplo, en un mejor nivel de conocimiento del inglés y un mayor nivel de participación en clase.

Lo anterior puede explicar, por ejemplo, que si bien los estudiantes del primer grupo (GC) temen menos a los juicios negativos, ellos mismos tienden a valorar con mayor importancia el hecho de ser observados. Por el contrario, los estudiantes pertenecientes al GE temen más a los juicios de valor negativos que otros puedan llegar a hacer

de ellos mismos, pero a su vez, se comportan de manera menos tensionada cuando otros observan.

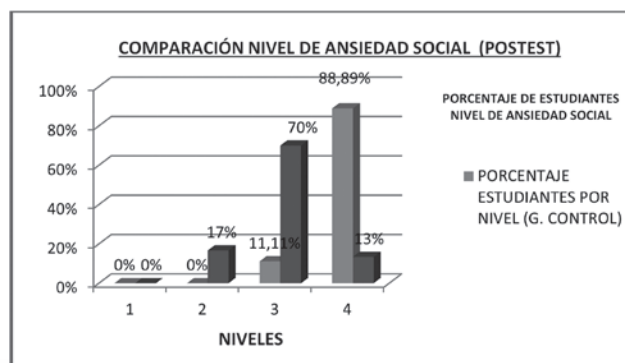
Gráfica 1.



Comparación de datos grupo control y grupo experimental postest

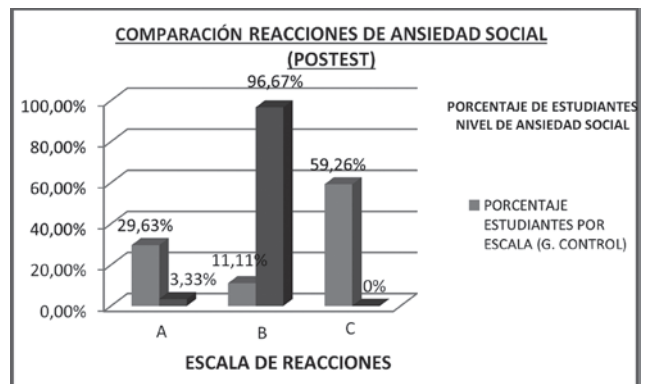
Es importante decir que del grupo total inicial de 35 estudiantes que conformaban el GE, se extrajeron 6 para la fase del postest; 4 de ellos porque eran miembros nuevos en la institución y 2 más que no habían presentado el pretest. Dichos estudiantes presentaron la prueba pero no fueron tomados en cuenta para el análisis de resultados. Así, el total de estudiantes tenidos en cuenta para el análisis de datos recabado en el postest es de 29. En contraste con el grupo control, el postest fue aplicado a 27 estudiantes. Esta diferencia se debe a que los estudiantes restantes fueron cambiados de institución educativa y no fue posible su ubicación posteriormente.

Gráfica 2.



Según los resultados arrojados por el postest aplicado a los dos grupos seleccionados (GE y GC), se puede decir que el grupo experimental ubica un mayor número de estudiantes en los niveles 2 y 3 considerados los menos riesgosos. Entre tanto, el grupo control ubica la mayor parte de sus estudiantes en el nivel 4, el cual representa un verdadero pánico frente a situaciones que generan ansiedad social; de esta manera se demuestra que en el primer grupo hubo reducción de estos niveles de ansiedad probablemente a causa de la exposición a la intervención pedagógica propuesta.

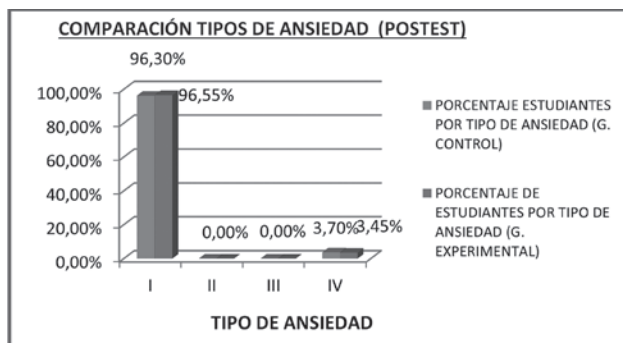
Gráfica 3.



En el segundo aspecto evaluado por la prueba, correspondiente a las reacciones de los estudiantes frente a las situaciones que les producen ansiedad, se observa que mientras el grupo de control ubica su mayor número de estudiantes en la escala C, el grupo experimental lo hace en la escala B. De acuerdo con la Gráfica 4, podría afirmarse inicialmente que los estudiantes del primer grupo (GE) tienen una mayor tendencia a afrontar las situaciones que les produce ansiedad, tal vez como resultado de su personalidad activa e impulsiva, lo cual se manifiesta especialmente a la hora de expresar sus ideas frente a sus compañeros. De otra parte, el segundo grupo (GC) se ubica mayoritariamente en la escala B, esto indica que, aunque menos conveniente que la escala C, ellos se encuentran en un proceso de identificación y aceptación de las sensaciones ligadas a la ansiedad social.

En este punto podemos afirmar que aunque los resultados del grupo experimental indican su ubicación en una escala no tan favorable, los investigadores han notado que esto se debe a un mayor nivel de conciencia sobre las condiciones que supone exponer las ideas y opiniones con claridad y argumentación.

Gráfica 4.



En el último aspecto, se puede evidenciar que el 96.55% de los estudiantes del grupo experimental y el 96.30% del grupo control continúan manifestando una ansiedad de tipo I. Así mismo, el 3.45% del primer grupo y el 3.70% del segundo están situados en el nivel IV; resultado que ratifica que las situaciones que les producen mayor ansiedad a los estudiantes de ambos grupos son justamente las que caracterizan esos dos tipos de ansiedad, es decir, ser juzgado por los demás y ser observado por los demás.

Conclusiones

A partir de la problemática planteada para la presente investigación, así como de los resultados arrojados luego de realizar las intervenciones pedagógicas y la Prueba de Ansiedad Social en las fases de pretest y postest, se puede afirmar que efectivamente, el nivel de ansiedad de los estudiantes que componen el grupo experimental (GE) se redujo posiblemente como consecuencia de la implementación de la estrategia pedagógica basada en el uso de los elementos básicos de la MEC. Esta reducción se evidenció en los niveles

de ansiedad propuestos por la prueba de ansiedad de la DSM, la cual indica que el nivel apropiado de ansiedad de una persona es 2. De este modo, se logró que algunos de los estudiantes se ubicaran dentro de este nivel. Esto devino en una notable mejoría tanto en su producción oral en inglés como en su disposición frente a las actividades propuestas para la clase. Cabe destacar además que un gran número de estudiantes redujo su nivel de ansiedad de 4 a 3, hecho que sin duda resulta un logro importante para esta investigación y para los mismos estudiantes, pues advierte una tendencia conjunta a moverse hacia el nivel deseado. Ello, en términos cualitativos, indica un nivel de coherencia encontrado en las afirmaciones de los estudiantes, quienes expresan que tuvieron un cambio de actitud frente al aprendizaje del inglés; este logro condujo además a un mejor desarrollo de las funciones cognitivas asociadas al aprendizaje de una lengua extranjera tales como las habilidades lingüísticas, la organización de la información y la comunicación explícita.

Con referencia a la reacción de los estudiantes del grupo experimental (GE) frente a las situaciones que les producen ansiedad, se puede decir que estos estudiantes no lograron superar del todo la sensación de incomodidad que les provoca tener que expresar sus ideas y opiniones frente a los demás en inglés, sin embargo, intentan hacerlo aunque en ocasiones los resultados no sean los esperados por ellos.

Los resultados del grupo control (GC) en el postest presentan un considerable aumento en sus niveles ansiosos y las sensaciones de incomodidad no les impiden expresar sus ideas u opiniones frente a los demás aunque muchas veces sus comentarios carecen de coherencia o están fuera de lugar; hecho que perjudica su aprendizaje en lengua extranjera. Tanto el grupo experimental como el grupo control se encuentran en una ansiedad social de tipo I, Ésta se pone de manifiesto cuando los estudiantes sienten angustia frente a situaciones donde sus compañeros de clase tienen la oportunidad de

juzgarlos de forma negativa e irónica lo que sigue generando altos niveles de ansiedad.

El uso futuro de este tipo de investigaciones puede tener lugar en otros escenarios y niveles educativos teniendo en cuenta, además, que se pueden trabajar paralelamente otras funciones cognitivas a las originalmente planteadas para esta investigación.

Por último, cabe resaltar que la implementación de una estrategia pedagógica basada en algunos elementos de la MEC efectivamente puede potenciar las funciones cognitivas de los estudiantes y favorecer, a través del trabajo, los distintos estilos de aprendizaje que poseen y a controlar sus niveles de ansiedad; de este modo los estudiantes podrían mejorar su expresión oral en una lengua extranjera lo que conduciría al fortalecimiento de sus procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Referencias

- André, C. & Légeron, P. (1997). *El miedo a los demás. Miedo escénico, timidez y fobia social*. Bilbao: Mensajero.
- Arnaiz, P. & Peñate, M. (2011). *El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129989>
- Bañuelos, C. (2011). *Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés*. Facultad de Idiomas. Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Disponible en <http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua/volumen4/Carolinaunestudio.doc>.
- Beltrán, J. (2008). *Colotli 3: actividades para desarrollar el pensamiento*. Madrid: Bruño.
- Brown, G. (1983). *Teaching spoken language*. Cambridge language teaching library.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chapman, A. (2007). *100 preguntas y respuestas sobre la ansiedad*. Madrid: EDAF.
- De Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Aula Abierta.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington: National Education Associations.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R. et al (2002). *The dynamic Assessment of Cognitive Modifiability. The learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. Jerusalem: ICELP Press.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, F. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. México: Arco Libros.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista de Educación*, septiembre-diciembre, pp. 33-54. Madrid: INECSE.
- Piloneta, G. (2005). Modificabilidad Estructural Cognitiva. *Revista Magisterio*. Diciembre, 2004 y enero, 2005. pp. 12-22. Bogotá: Magisterio.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shapiro, L. (2002). *La salud emocional de los niños*. Madrid: EDAF.
- Stephenson, J. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Facultad de filologías inglesa y alemana. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1074/1/16235290.pdf>
- Watson, R. & Lindgren, H. (1991). *Psicología del niño y el adolescente*. México: Limusa.