Concordia Revista de Administración y Educación /https://concordia.org
Volumen 6, N° 14 / nov-feb / ISSN: 3006-9912 / ISSN-e: 3006-9912
https://doi.org/10.62319/concordia.v6i14.61
Artículo de investigación

Temor e incomodidad al hablar inglés: un estudio de caso en una institución privada de Riobamba, Ecuador

Fear and Discomfort When Speaking English: A Case Study at a Private Institution in Riobamba, Ecuador

Paola Fernanda Valverde Sánchez
pfvs.uesm@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-2938-1500
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

Blanca Narcisa Fuertes López
bfuertes@unach.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-0342-3311
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

Recibido: agosto 12, 2026 **Arbitrado**: agosto 26, 2026 **Aceptado:** septiembre 24, 2026 **Publicado**: noviembre 04, 2026

Palabras clave:
Adolescentes; Enseñanza de lenguas; Expresión oral; Investigación cualitativa; Lenguas extranjeras.

Keywords:
Adolescents; Foreign languages; Language teaching; Oral expression; Qualitative research.

Cómo citar:
Valverde Sánchez, P. F., & Fuertes López, B. N. (2026). Temor e incomodidad al hablar inglés: un estudio de caso en una institución privada de Riobamba, Ecuador. *Concordia Revista de Administración y Educación, 6*(14), 1-15. https://doi.org/10.62319/concordia.v.6i14.61

Resumen

Introducción: Hablar inglés frente a otros suele producir incomodidad por temor a equivocarse y a la evaluación negativa. **Objetivo:** Explorar experiencias de participación oral en estudiantes de noveno año, situaciones de malestar y apoyos percibidos. **Metodología:** Se adoptó un diseño de caso cualitativo con siete estudiantes de 12 a 14 años de una institución privada de Riobamba, Ecuador. Los datos se recogen mediante entrevistas semiestructuradas, registradas por medio de notas escritas sin grabación, y mediante observaciones en el aula. **Resultados:** Los hallazgos se asocian con una mayor incomodidad al hablar individualmente ante el grupo, con dudas de pronunciación y vocabulario y con las posibles reacciones de los compañeros; la preparación, la práctica entre pares y la retroalimentación respetuosa aparecen como apoyos, y las experiencias varían entre estudiantes y tareas. **Conclusión:** Los resultados describen percepciones contextuales y no estiman prevalencias ni demuestran la eficacia de intervenciones.

Abstract

Introduction: Speaking English in front of others often causes discomfort due to fear of making mistakes and receiving negative evaluations. **Objective:** To explore oral participation experiences among ninth-grade students, situations that cause discomfort, and perceived support. **Methodology:** A qualitative case study design was adopted involving seven students aged 12 to 14 from

a private institution in Riobamba, Ecuador. Data were collected through semi-structured interviews, documented using written notes without audio recordings, and classroom observations. **Results:** The findings were associated with greater discomfort when speaking individually in front of the group, uncertainty about pronunciation and vocabulary, and concerns about classmates' possible reactions. Preparation, peer practice, and respectful feedback emerged as supportive factors, while experiences varied across students and tasks. **Conclusion:** The results describe context-specific perceptions and do not estimate prevalence rates or demonstrate the effectiveness of interventions.

Introducción

Hablar inglés frente a los compañeros convierte el aula en un escenario donde cada intervención se vuelve observable. El error deja de ser un asunto privado y pasa a interpretarse como señal de competencia o de carencia ante un público conocido. Según Horwitz et al. (1986), la ansiedad ante la lengua extranjera se manifiesta en tres dimensiones vinculadas (la aprensión comunicativa, el temor a la evaluación negativa y la preocupación por el rendimiento académico). La tercera dimensión resulta especialmente sensible en contextos donde la calificación y la mirada del grupo se superponen. La nota convierte la actuación en evidencia pública del aprendizaje. Comprender cómo se configura ese malestar exige atender a las condiciones concretas de cada clase y no solo a rasgos individuales estables.

La investigación contemporánea describe la ansiedad lingüística como un fenómeno situado más que como un rasgo fijo de la personalidad. Gregersen (2020) sostiene que las emociones del estudiante cambian en escalas breves de tiempo y que esa variabilidad posee consecuencias pedagógicas relevantes. Un mismo estudiante puede mostrarse participativo en una tarea de parejas y retraerse minutos después ante una exposición individual. La misma persona rinde distinto según el formato de la tarea. Reconocer esa fluctuación permite evitar dos errores frecuentes (atribuir el silencio a una incapacidad lingüística estable o suponer que la incomodidad afecta por igual a todos los integrantes del grupo). La evidencia disponible invita a examinar la interacción entre la tarea, la audiencia y el grado de preparación con que cuenta quien habla.

El temor a la evaluación negativa ocupa un lugar central en las explicaciones sobre la participación oral. Mak (2011) constató que el miedo a equivocarse y la preocupación por el juicio ajeno figuran entre los componentes más frecuentes de la ansiedad al hablar en clase. La producción oral expone una competencia en construcción y deja pocas posibilidades de corregir la impresión causada. El turno de palabra no admite borrador, edición ni rectificación posterior. Esa exposición explica por qué un estudiante

puede dominar una estructura en un ejercicio escrito y, aun así, evitar usarla frente al grupo. Conviene subrayar que el juicio anticipado no requiere confirmación para producir efectos, pues la expectativa de ridículo opera con independencia de que el hecho ocurra.

La inseguridad lingüística constituye una segunda fuente de malestar que conviene distinguir del temor social. MacIntyre y Gardner (1989) plantearon que la ansiedad interfiere con los procesos de aprendizaje de una segunda lengua y que su efecto no se reduce a una reacción afectiva superficial. Durante la producción espontánea, quien habla debe recuperar vocabulario, pronunciación y estructuras gramaticales en tiempo real, sin margen para la revisión. La duda sobre la forma correcta puede interrumpir el flujo del discurso y generar una pausa que el propio hablante interpreta como señal de incompetencia. La pausa se vuelve entonces objeto de lectura social. Por lo que distinguir entre competencia disponible y desempeño observable resulta indispensable para no confundir un problema de acceso con una carencia de conocimiento.

Los estudios con adolescentes permiten situar el problema en un momento particular del desarrollo. Criado y Mengual (2017) analizaron la ansiedad y la expresión oral en la educación secundaria española y mostraron el peso de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante esa etapa. La adolescencia intensifica la sensibilidad a la mirada del grupo y vuelve más costoso el error público. El prestigio ante los pares adquiere peso considerable en esa etapa. Además, la obligatoriedad de la asignatura reduce la posibilidad de evitar las situaciones temidas, pues el estudiante no elige abandonar la clase. La combinación de presión evaluativa y exposición sostenida configura un escenario que merece atención específica y que no se explica por completo con categorías diseñadas para adultos universitarios.

En América Latina, la evidencia disponible proviene sobre todo de estudios psicométricos. Quispe-Sanca et al. (2024) validaron una versión en español de la escala de ansiedad en el aula de lenguas extranjeras con estudiantes peruanos de secundaria y reportaron una asociación positiva entre la ansiedad y el temor a la evaluación negativa. Los cuestionarios ofrecen información valiosa sobre la magnitud y la estructura del constructo, aunque dejan fuera el modo en que los estudiantes interpretan situaciones concretas. Medición e interpretación responden a preguntas distintas. Una puntuación elevada indica que existe malestar, pero no explica qué circunstancias lo activan ni qué recursos moviliza quien lo experimenta. La complementariedad entre medición y descripción cualitativa aparece, así como una necesidad metodológica y no como una preferencia teórica.

Ecuador cuenta con antecedentes que documentan el problema en distintos niveles educativos. Tal es el caso de Coutinho dos Santos et al. (2020), quienes examinaron las emociones que obstaculizan la participación oral en inglés entre estudiantes de 11 a 18 años de la provincia de Los Ríos y demostraron que el miedo a equivocarse y a ser

juzgado figuraba entre las respuestas más frecuentes. El trabajo aporta una base descriptiva sólida y confirma que el fenómeno no se limita a contextos universitarios. Su diseño, sin embargo, privilegia la identificación de emociones mediante instrumentos estructurados y no profundiza en las situaciones que las desencadenan. La lista de emociones no equivale a una explicación de su funcionamiento. Queda pendiente comprender cómo se articulan esas emociones con las prácticas cotidianas de un aula específica.

Otros trabajos ecuatorianos desplazan la atención hacia las condiciones del entorno. Castro-Vaca y Argudo-Garzon (2024) exploraron la relación entre el clima de aula y los niveles de ansiedad al hablar inglés en estudiantes de décimo año, mientras que Alvarez et al. (2024) analizaron la perspectiva docente y señalaron la ansiedad y la baja confianza como factores que restringen la disposición a hablar. Ambas investigaciones coinciden en que el aula importa, aunque difieren en informantes, instrumentos y alcance. La voz del estudiante, en cambio, aparece mediada por escalas o por la interpretación del profesorado. Ambas filtran la experiencia antes de convertirla en dato. De ahí que recuperar esa voz con detalle constituye un paso necesario para diseñar respuestas ajustadas a las situaciones que los propios estudiantes identifican como difíciles.

El panorama revisado muestra una producción abundante en mediciones y comparativamente escasa en descripciones densas de lo que ocurre dentro de una sola clase. Los diseños con cuestionarios, escalas o intervenciones permiten comparar grupos y estimar efectos, pero rara vez capturan la secuencia concreta en que la incomodidad aparece, se intensifica o se atenúa. Tampoco suelen distinguir entre lo que el estudiante relata y lo que el observador registra. La separación entre ambas fuentes resulta decisiva cuando el objeto de estudio es una emoción. El punto cobra peso en contextos donde el docente investiga su propio grupo, pues ambas fuentes pueden divergir. Un estudio de caso permite examinar esas diferencias sin pretender generalizar, siempre que explicite sus límites y sus decisiones metodológicas.

Por tanto, la justificación del estudio reside en la necesidad de comprender, desde la perspectiva de quienes hablan, cómo se configura la incomodidad en un aula de noveno año y qué condiciones la moderan. La pregunta que orienta la indagación es cómo describen los estudiantes su malestar al hablar inglés ante sus compañeros, qué situaciones lo intensifican y qué apoyos consideran útiles. La pertinencia del estudio se sostiene en la escasez de trabajos que recuperen esa perspectiva en el contexto ecuatoriano. El objetivo general consiste en explorar esas experiencias de participación oral en una institución privada de Riobamba, con atención a los factores sociales y lingüísticos que los participantes asocian con mayor tensión. La respuesta se construye desde relatos situados y no desde estimaciones de prevalencia.

Metodología

La investigación adoptó un diseño de caso cualitativo orientado a comprender la incomodidad al hablar inglés en su contexto habitual de enseñanza. El caso correspondió a una clase única de noveno grado de una institución privada de Riobamba, provincia de Chimborazo, durante el tercer trimestre del año lectivo 2025-2026. El centro combinó materiales de orientación de Cambridge con el currículo nacional, lo que situó la práctica oral en un marco de preparación para exámenes internacionales. La unidad de análisis fue el grupo y no el individuo aislado, pues las situaciones de exposición se definen en la interacción con los compañeros y con la docente. El aula otorga sentido al juicio. El propósito fue interpretar significados situados y no estimar prevalencias ni establecer relaciones causales.

La clase reunió a doce estudiantes, de los cuales siete participaron como casos focales con los códigos S1 a S7. La selección fue intencional y consideró la pertenencia al grupo, el consentimiento de los representantes, la aprobación del estudiante, la disposición a colaborar, la asistencia regular y la relevancia de sus experiencias orales. La tabla 1 resume las características agregadas del conjunto. El nivel general del curso se ubicó en torno al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), sin evaluación individual. La adecuación de la muestra se valoró mediante el poder de información de acuerdo con Malterud et al. (2016) y no se invocó saturación temática. Dos estudiantes considerados no pudieron acompañarse por ausencias frecuentes y tres más no fueron seleccionados por razones que no quedaron documentadas.

Tabla 1. *Características de los participantes focales (datos agregados).*

Característica	Participantes focales (n = 7)
Sexo	2 hombres, 5 mujeres
Edad	12 años, 2; 13 años, 4; 14 años, 1
Nivel general de inglés	Aproximadamente A2 (MCER); niveles individuales no evaluados
Contexto	Institución privada; materiales de orientación de Cambridge; clase de 12 estudiantes

Nota. Elaboración propia a partir de los registros de entrevista y las notas de campo.

Los datos provinieron de entrevistas semiestructuradas individuales y de observaciones de aula registradas por la docente investigadora. Las siete entrevistas se realizaron en español, tuvieron una duración de quince a veinticinco minutos y siguieron la misma guía de siete preguntas abiertas. Dicha guía se diseñó antes del trabajo de campo y abordó la exposición ante el grupo, el error y el juicio de los compañeros, la interrupción de las clases de inglés, las respuestas de afrontamiento y los apoyos deseados. La pregunta referida a las interrupciones mencionó de forma explícita los períodos semanales y los cortes del calendario escolar, de modo que las respuestas se interpretaron como percepciones inducidas. Las entrevistas no se grabaron y las respuestas se registraron a mano durante cada encuentro.

El trabajo de campo abarcó cinco semanas entre mayo y junio de 2026 e incluyó dieciocho sesiones de observación presencial de aproximadamente cuarenta minutos. Mediante un esquema estructurado, la docente registró vacilaciones, respuestas breves, cambio al español, volumen reducido, variaciones de la mirada, movimientos repetidos, risas, evasión y solicitud de ayuda. Las notas se tomaron en los momentos en que no intervenía frente al grupo. Las observaciones avanzaron de forma continua durante las sesiones regulares, en paralelo con las entrevistas. El orden cronológico exacto entre cada sesión y cada entrevista no quedó consignado, por lo que ambas fuentes se analizaron de manera conjunta y no como verificación sucesiva de un mismo episodio. La coincidencia temporal no se controló de forma estricta.

El análisis temático fue predominantemente deductivo y se organizó en cuatro categorías definidas con anterioridad (temor a la evaluación negativa, inseguridad lingüística, condiciones del aula y de las tareas, y afrontamiento y apoyo percibido). Braun y Clarke (2021) advierten que el análisis temático reflexivo exige explicitar las decisiones analíticas y no solo aplicar un procedimiento. Byrne (2022) ofrece un ejemplo detallado de esa secuencia aplicada a datos de entrevista. Los relatos se revisaron en busca de patrones recurrentes y divergentes, y luego se contrastaron en una matriz participante por categoría. Los resultados son descriptivos y no diagnósticos ni causales. La matriz conservó la referencia a cada caso. Una sola investigadora realizó el análisis, por lo que no se calculó ningún estadístico de concordancia entre codificadores.

El doble rol de la docente investigadora facilitó el acceso a interacciones cotidianas y, al mismo tiempo, influyó en las respuestas y en la interpretación. La precaución reflexiva se aplicó a la formulación de preguntas y al registro de notas, con el fin de distinguir lo relatado de lo observado. Antes de las entrevistas, la docente conversó informalmente con el grupo sobre sus estudios de maestría y sobre el propósito del artículo, y aclaró que no se esperaban respuestas complacientes. Tal advertencia no elimina el riesgo de deseabilidad social, aunque lo hace explícito. Las citas directas se conservaron en español tal como se registraron y el resto de las respuestas fue traducido por la investigadora cuando correspondía.

Los representantes legales firmaron el consentimiento informado y todos los abordados aceptaron. Los estudiantes otorgaron su aprobación verbal. El protocolo estableció que la participación era voluntaria y que rechazarla o mostrar incomodidad no afectaría las calificaciones ni la relación con la docente. Las entrevistas fueron individuales y privadas, y los participantes pudieron omitir preguntas o detener el encuentro en cualquier momento. La confidencialidad se protegió mediante códigos. Ante signos de malestar agudo, el diseño previó el paso a formatos de menor exposición y la derivación al Departamento de Consejería Estudiantil con notificación a las familias. No fue necesaria ninguna derivación. La institución autorizó el estudio y el trabajo se desarrolló con aprobación académica de la UNACH, sin dictamen de un comité de ética independiente.

Resultados

El temor al juicio apareció en los siete casos, aunque con matices distintos. Los participantes expresaron actitudes favorables hacia el inglés y, a la vez, describieron mayor incomodidad cuando debían hablar de forma individual ante el grupo completo. S1 comparó esa situación con sentir todas las miradas concentradas en su persona y S2 empleó las expresiones nervios o ansiedad y mencionó el riesgo de quedar mal frente al curso. S3, S4, S6 y S7 refirieron preocupaciones semejantes por ser juzgados, ridiculizados o percibidos de manera desfavorable después de un error. El gusto por la lengua no protegía del todo frente a la tensión del turno público. La valoración positiva de la asignatura y el malestar situado coexistieron sin contradicción aparente en los relatos.

Las reacciones anticipadas de los compañeros dieron forma a ese temor. S1 imaginó burlas durante el recreo, aunque reconoció que no siempre ocurrían. S2 temió que quienes hablaban mejor pensaran que ella no sabía nada y S4 asoció el error con una falta de preparación. S6 describió la sensación de ser observada con una imagen precisa, y su relato condensó el vínculo entre la mirada ajena y la duda sobre la propia competencia. La anticipación del comentario ajeno operaba como guion previo de la intervención. El temor se sostenía en indicios mínimos, una sonrisa o un gesto. Las palabras de S1 ilustran el modo en que la expectativa se activa antes de cualquier intervención y con independencia del desenlace real de la clase: “A mí sí me gusta la clase de inglés, teacher, la verdad me parece chévere, pero me siento medio nervioso cuando me pide hablar frente a todos. Siento como si todos me estuvieran viendo solo a mí.” (S1)

La corrección pública produjo reacciones divergentes. S1, S2, S4 y S6 señalaron vergüenza cuando la docente corrigió un error frente al grupo, S3 describió tensión y S7 refirió incomodidad al equivocarse de nuevo en la pronunciación. S5, en cambio, interpretó la corrección como parte natural del aprendizaje y sostuvo que no le producía vergüenza porque el propósito de la clase era aprender. Mediante esa diferencia se impide tratar la retroalimentación correctiva como un estímulo homogéneo. El momento, la audiencia y la forma de la corrección parecieron pesar más que su presencia o ausencia. La misma intervención docente admitía lecturas opuestas según quien la recibía. La observación coincidió con esos relatos, pues las reacciones visibles variaron desde el rubor hasta la risa defensiva.

La pronunciación figuró entre las preocupaciones más reiteradas. Las palabras desconocidas o complejas condujeron con frecuencia a la vacilación o interrumpieron la lectura, y S4, S5, S6 y S7 vincularon esas dificultades con la inseguridad y con la imposibilidad de continuar. S7 describió cómo un término difícil alteraba la pronunciación de las palabras siguientes y S6 relató la dificultad para retomar el discurso después de una corrección pública. Los relatos no describieron únicamente falta de

vocabulario, sino el efecto de encontrar un obstáculo mientras otros compañeros observaban. La dificultad técnica se convertía en episodio social cuando el grupo permanecía atento a cada intervención. La observación registró pausas prolongadas en S4 y S6 y respuestas breves que coincidieron con esos momentos.

Ante la dificultad, los estudiantes desplegaron respuestas de evasión y de afrontamiento. El silencio, las respuestas de una sola palabra, el volumen reducido, la simulación de escritura y la solicitud de ayuda a un compañero aparecieron de manera recurrente. S3 describió un recurso concreto y añadió un detalle que la observación confirmó en varias sesiones, pues inclinaba el cuerpo sobre el cuaderno y evitaba el contacto visual cuando la docente buscaba voluntarios. Las notas de campo registraron además pausas largas, volumen bajo, movimientos repetidos y risas. El rubor de S1 después de una corrección y la risa defensiva de S2 y S5 se trataron solo como indicios contextuales, ya que corresponden a la lectura docente de conductas visibles y no permiten confirmar estados internos.

La ayuda entre pares constituyó otra respuesta frecuente. S4, S5 y S7 solicitaron apoyo discreto a compañeros cercanos cuando dudaban de la pronunciación o buscaban reducir la exposición individual, lo que coincidió con lo observado en varias sesiones. Esa conducta admite lecturas opuestas (dependencia o autonomía incipiente) y la distinción importa porque orienta la interpretación pedagógica. Los relatos sugirieron la segunda lectura, ya que la ayuda se pedía para continuar la tarea y no para abandonarla. La distinción entre dependencia y autonomía exige observar la secuencia completa de la tarea. El recurso funcionó como regulador del malestar y como sostén de la participación, aunque su eficacia no fue medida. La ayuda circulaba en voz baja y rara vez llegaba al registro público de la clase.

La comodidad varió según el diseño de la actividad. La mayoría se sintió más a gusto en el trabajo en parejas, tareas en grupos pequeños, lectura silenciosa y actividades realizadas desde el puesto. S5 encontró menos intimidantes los juegos y las competencias que la lectura individual extensa. S6 representó la excepción, pues prefirió la lectura en voz baja y el trabajo individual y rechazó tanto la lectura en voz alta como la conversación con los compañeros. La preparación previa, el repaso de vocabulario, la práctica con un compañero y las guías de pronunciación aparecieron como condiciones favorables. La reducción de la audiencia parecía bastar para que la tarea resultara abordable. De esa manera, las preferencias describen percepciones y no efectos comprobados de las estrategias mencionadas.

La continuidad de las clases también apareció en los relatos ya que los siete participantes afirmaron que las interrupciones entre sesiones dificultaban retomar las tareas orales, y S5 lo resumió con una imagen sobre la pérdida del hilo. Ninguno atribuyó esa dificultad a la falta de estudio. La investigadora considera que esa coincidencia debe interpretarse con cautela, porque la pregunta correspondiente introdujo el tema

explícitamente y pudo orientar las respuestas. El dato informa sobre la percepción de continuidad y no sobre cambios medidos en la fluidez. La asociación entre cortes y pérdida de soltura pertenece al orden de la experiencia relatada. Aun así, la reiteración unánime sugiere que el calendario escolar forma parte del contexto emocional de la clase y no solo de su organización administrativa.

El conjunto de los relatos permitió organizar la información en cuatro categorías analíticas y conservar la trazabilidad de cada caso. La tabla 2 presenta esas categorías, las preguntas de entrevista que las sustentan y las precauciones interpretativas que corresponden a cada una. Los contrastes internos resultan especialmente relevantes, pues S5 valoró la corrección como útil mientras otros la asociaron con vergüenza, y S6 prefirió el trabajo individual frente a la conversación con pares. El temor a la evaluación negativa y la inseguridad lingüística se vincularon en las narrativas sin confundirse, ya que el primero concernía a la interpretación social del error y el segundo a la producción de palabras. La matriz permitió conservar esa diferencia sin forzar una categoría única.

Tabla 2. *Categorías analíticas, preguntas de entrevista y precauciones interpretativas.*

Categoría	Preguntas y evidencia	Precaución interpretativa
Temor a la evaluación negativa	P3 y P4, reacción esperada de los compañeros y experiencia de la corrección.	Las preguntas indagan el juicio de forma directa; separar lo anticipado de lo ocurrido.
Inseguridad lingüística	P1 y P3, pronunciación, recuperación de palabras y lectura en voz alta.	La conducta aislada no permite inferir ansiedad clínica.
Condiciones del aula y de las tareas	P1, P2 y P5, trabajo con el grupo completo frente al trabajo en parejas.	P5 menciona los períodos semanales y los cortes; no inferir causalidad.
Afrontamiento y apoyo percibido	P6 y P7, silencio, respuestas breves, ayuda entre pares, ensayo y retroalimentación.	La utilidad percibida no demuestra eficacia de una intervención.

Nota. Elaboración propia a partir de los registros de entrevista y las notas de campo.

La matriz participante por categoría que aparece en la tabla 3 muestra convergencias y divergencias entre los siete casos. La convergencia principal fue la incomodidad ante la exposición individual y la divergencia más visible fue la valoración de la corrección. Con la matriz se combinaron relatos de entrevista con observaciones de aula y sus celdas constituyen síntesis temáticas y no diagnósticos.

Estudios recientes sobre ansiedad al hablar describen preocupaciones semejantes entre adolescentes (Findikli & Buyukkarci, 2023; Jurikova, 2026), mientras que las revisiones sistemáticas insisten en la evaluación social y el apoyo del aula como ejes recurrentes (Widyawati & Al Hakim, 2026). La convergencia entre casos no autoriza a tratarlos como equivalentes. En cambio, la conducta observable, no equivale a una medida estandarizada de ansiedad según Gao (2022).

Tabla 3. *Matriz participante por categoría de los relatos de entrevista y las observaciones de aula.*

Caso	Temor a la evaluación negativa	Inseguridad lingüística	Condiciones de la tarea	Afrontamiento y apoyo percibido
S1	Se siente observado al hablar; anticipa burlas en el recreo; se ruboriza ante la corrección pública (obs.).	Se detiene en palabras largas o poco frecuentes.	Prefiere grupos pequeños y lectura silenciosa; tenso en lectura individual.	Respuestas breves, voz baja o silencio; pide repaso de pronunciación antes de leer.
S2	Teme parecer ignorante ante quienes hablan mejor; responde con risa (obs.).	Duda de la pronunciación de algunas palabras.	Disfruta la conversación; incómoda si la llaman sola.	Cambia al español o calla (obs.); pide repaso o práctica en parejas.
S3	Teme el juicio ajeno; tras un error percibió miradas y comentarios.	Se tensiona ante palabras desconocidas.	Cómoda desde el puesto; tensa de pie ante el grupo.	Silencio o simulación de escritura (obs.); sugiere apoyo auditivo.
S4	La corrección pública la avergüenza; anticipa comentarios sobre falta de estudio (obs.).	Las palabras difíciles la ponen nerviosa.	Tranquila en lectura en parejas; nerviosa en solitario.	Susurra para pedir ayuda (obs.); sugiere lectura grupal cronometrada.
S5	Le preocupan las burlas del recreo; la corrección le resulta indiferente.	Ríe con nervios; dificultad con palabras largas.	Cómodo en juegos y competencias; incómodo en lectura extensa.	Consulta a un compañero (obs.); sugiere juegos breves de pronunciación.
S6	Se siente observada y teme ser juzgada incapaz; la corrección la bloquea.	Se bloquea y no termina el párrafo.	Rechaza la lectura en voz alta y la conversación con pares.	Silencio (obs.); sugiere una guía escrita de pronunciación.
S7	Le inquietan sonrisas y gestos de los compañeros; incomodidad al repetir un error.	Inseguridad sobre el acento; se detiene tras una palabra difícil.	Cómoda en lectura en voz alta y trabajo grupal.	Habla lento y bajo o pide a un par que responda (obs.); sugiere repaso inicial.

Nota. Elaboración propia a partir de los registros de entrevista y las notas de campo. obs. = conducta registrada en la observación de aula.

Discusión

La coincidencia entre los relatos y el modelo de Horwitz et al. (1986) permite sostener que el temor a la evaluación negativa no constituye un apéndice del constructo, sino un eje que organiza la experiencia de hablar en otra lengua. La dimensión social del modelo explica por qué el malestar se intensifica cuando la tarea exige una audiencia identificable y no cuando el uso de la lengua permanece privado. Esa lectura desplaza la pregunta desde el nivel de competencia hacia las condiciones de exposición, pues si el malestar depende de la audiencia y no del dominio lingüístico, la competencia deja de ser la variable explicativa central. La distinción entre ambas órdenes tiene consecuencias para la enseñanza, o sea, si el temor antecede al error, la intervención no puede limitarse a corregir la producción, sino que debe atender al marco desde el cual el estudiante interpreta su desempeño. En ese sentido, el aporte teórico del estudio reside

en mostrar que la evaluación anticipada opera como marco interpretativo del error y no como reacción emocional posterior al mismo.

La valoración ambivalente de la corrección invita a revisar supuestos extendidos en la enseñanza de lenguas. Tsiplakides y Keramida (2009) recomiendan reducir la amenaza innecesaria sin renunciar a la comunicación, y los relatos recogidos respaldan esa orientación al mostrar que la corrección no produce efectos uniformes. La discusión pertinente no gira en torno a corregir o no corregir, sino a las condiciones en que la corrección se vuelve legible como ayuda para quien la recibe. El momento, el tono y la audiencia modifican el significado que el estudiante atribuye al señalamiento. La corrección se interpreta y no solo se recibe. Un mismo acto pedagógico puede confirmar la incompetencia percibida o habilitar la revisión del error según el contexto en que ocurre.

La inseguridad lingüística descrita por los participantes encuentra respaldo parcial en los trabajos sobre procesamiento. MacIntyre y Gardner (1991b) vincularon la ansiedad con el funcionamiento cognitivo en la lengua materna y en la segunda lengua, y esa relación ayuda a interpretar las interrupciones observadas durante la producción espontánea. MacIntyre y Gardner (1991a) mostraron además el valor de los relatos de los propios estudiantes para acceder a la ansiedad de clase. El estudio no permite decidir qué proceso específico produjo cada pausa, aunque sí confirma que los estudiantes interpretan la vacilación como evidencia de incapacidad. La atribución causal que hace el propio hablante pesa más que la precisión de su pronunciación. Así, esa interpretación, más que el déficit objetivo, parece alimentar el circuito del malestar.

La variabilidad observada entre tareas y entre estudiantes respalda la concepción dinámica de la ansiedad. Gregersen et al. (2014) documentaron fluctuaciones breves en la ansiedad de aprendientes mediante estudios idiodinámicos, y Gregersen (2020) desarrolló las implicaciones de esa variabilidad para la enseñanza. El caso examinado reproduce esa lógica en un aula concreta, donde la misma persona se mostró participativa en parejas y reticente ante el grupo. La contribución consiste en situar esa fluctuación en un contexto institucional específico y en mostrar que la audiencia funciona como variable organizadora. La estabilidad que sugieren las escalas corresponde a un promedio y no a una experiencia constante. Las explicaciones que tratan la ansiedad como rasgo estable pierden capacidad para dar cuenta de esas diferencias.

El estudio también aporta una reflexión metodológica sobre la forma de conocer la ansiedad. Botes et al. (2022) relacionaron la ansiedad y el disfrute con la proficiencia autopercibida, y Yu (2024) trazó la evolución de esa línea de investigación en una revista de referencia. Ambos trabajos confirman la consolidación de un campo que privilegia la medición. La medición gana comparabilidad y pierde contexto. La descripción densa de un aula no reemplaza esas mediciones, aunque sí revela los mecanismos situados que

las escalas resumen en puntuaciones. La descripción cualitativa aporta la secuencia y el significado que el puntaje no conserva. La combinación de ambas tradiciones permitiría explicar por qué dos estudiantes con puntajes semejantes difieren en su manera de afrontar la exposición oral.

Las implicaciones pedagógicas se orientan hacia el diseño de la participación y no hacia la corrección del individuo. Toyama y Yamazaki (2021) revisaron intervenciones de aula y señalaron efectos variables entre estudios, lo que aconseja prudencia ante promesas de solución rápida. Los relatos recogidos apuntan a condiciones concretas (la preparación previa, la práctica entre pares y la reducción gradual de la exposición). Ninguna de esas condiciones fue probada como intervención, de modo que su valor reside en la plausibilidad y en el respaldo de quienes las experimentan. La evidencia disponible no permite afirmar que una misma técnica funcione en todos los grupos y contextos. La enseñanza puede adoptar esas condiciones como hipótesis de trabajo sujetas a revisión y no como recetas.

En tal sentido, las limitaciones del estudio condicionan el alcance de esas afirmaciones. La muestra focal reducida y la selección intencional impiden generalizar los resultados al conjunto del alumnado ecuatoriano de secundaria. La ausencia de grabación restringe el análisis de la interacción y deja fuera elementos prosódicos y conversacionales. La pregunta sobre las interrupciones introdujo el tema y las respuestas deben leerse como percepciones inducidas. El doble rol de la docente investigadora pudo afectar lo que los estudiantes eligieron decir y el modo en que se interpretaron sus conductas. El tamaño reducido del grupo y la homogeneidad del contexto restringen la variación observada en los relatos. Igualmente, la ausencia de aprobación de un comité de ética independiente también debe considerarse al valorar el procedimiento.

El balance general sostiene que la incomodidad al hablar inglés en este grupo se comprende mejor como un fenómeno relacional que como un déficit individual. La mirada de los compañeros, la incertidumbre sobre la forma lingüística y el diseño de la tarea convergen en situaciones identificables. Esa lectura abre una agenda de investigación que podría combinar seguimiento longitudinal, comparación entre instituciones y triangulación con medidas validadas. También sugiere que la formación docente incluya el análisis de las condiciones de exposición como contenido propio y no como un tema accesorio. La comparación con otros contextos permitiría distinguir lo propio de este grupo de lo compartido por la región. El estudio ofrece una base descriptiva para esas preguntas y no una respuesta definitiva.

Conclusiones

La incomodidad al hablar inglés en este grupo de noveno año se organiza alrededor de la exposición individual ante el conjunto de la clase, la anticipación del juicio de los

compañeros y la duda sobre la pronunciación y el vocabulario. Los estudiantes mantienen una valoración favorable de la asignatura y, al mismo tiempo, experimentan tensión en situaciones específicas. Esa coexistencia indica que el malestar no equivale a rechazo de la lengua ni a falta de motivación. La experiencia tampoco resulta uniforme, pues la corrección pública produce vergüenza en la mayoría y utilidad en uno de los participantes. La tensión se activa en situaciones identificables. Los patrones descritos corresponden a este grupo y no permiten estimar su frecuencia en otros contextos.

Las respuestas de afrontamiento tienden a reducir la exposición mediante silencio, hablar en voz baja, respuestas breves y solicitud de ayuda. El trabajo entre pares, la preparación previa, el repaso de pronunciación y vocabulario y la retroalimentación respetuosa aparecen como condiciones más manejables. Tales condiciones reflejan percepciones y no efectos demostrados, ya que el estudio no evaluó intervenciones. Las pausas, la evasión de la mirada y la risa observadas funcionan como indicios contextuales y no como evidencia diagnóstica. Las condiciones señaladas describen lo que resulta más llevadero y no lo que reduce la ansiedad. La preferencia declarada no equivale a evidencia de eficacia en este grupo. La interpretación se mantiene dentro de los límites que imponen el registro manual y la ausencia de grabación.

Para la enseñanza del inglés, el caso sugiere combinar desafío comunicativo con preparación, apoyo gradual y retroalimentación que distinga el error de la persona. Los resultados se encuentran acotados por una sola clase, siete estudiantes seleccionados, registros escritos y el doble rol de la docente investigadora. La generalización estadística no corresponde a este diseño. La transferibilidad exige comparar contextos con criterios explícitos y documentados. Investigaciones futuras podrían adoptar seguimiento longitudinal, muestras multi sitio o diseños mixtos que articulen relatos con medidas validadas de ansiedad y observación sistemática. El diseño adoptado no permite atribuir los cambios observados a una causa única. La comparación entre instituciones públicas y privadas permitiría además examinar el peso de las condiciones institucionales en la configuración del malestar.

Acerca de

Contribución de las autoras: Las autoras contribuyeron a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual. Ambas autoras aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

Alvarez, C. L., Tamayo, M. R., & Santos, J. C. dos. (2024). Factors influencing the development of speaking skills among Ecuadorian EFL learners: Teachers' perspectives. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 14*(2), 319–331. https://doi.org/10.17509/ijal.v14i2.74889

Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2022). By the old gods and the new: The effect of the congruence and incongruence of foreign language classroom anxiety and enjoyment on self-perceived proficiency. *The Modern Language Journal, 106*(4), 784–797. https://doi.org/10.1111/modl.12807

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research, 21*(1), 37–47. https://doi.org/10.1002/capr.12360

Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity, 56*(3), 1391–1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Castro-Vaca, B. D., & Argudo-Garzon, A. L. (2024). Influencia del entorno de aula en los niveles de ansiedad al hablar inglés. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 7*(1), 115-122. https://doi.org/10.62452/1g72rz92

Coutinho dos Santos, J., Veiga de Souza, V., & Velez-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

Criado, R., & Mengual, Y. (2017). Anxiety and EFL speaking in Spanish compulsory and non-compulsory secondary education: A mixed-method study. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies, 55*, 13-35. https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.20176813

Findikli, S., & Buyukkarci, K. (2023). Factors affecting students' speaking anxiety in English language classroom. *Focus on ELT Journal, 5*(1), 98-114. https://doi.org/10.14744/felt.2023.5.1.6

Gao, J. (2022). Scales assessing L2 speaking anxiety: Development, validation, and application. *Frontiers in Psychology, 13*(972671). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.972671

Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 10*(1), 67–87. https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4

Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 98*(2), 574–588. https://doi.org/10.1111/modl.12084

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Jurikova, I. (2026). Self-positioning, perceived inadequacy, and communicative disengagement among adolescent EFL learners: A qualitative psycholinguistic analysis. *East European Journal of Psycholinguistics, 13*(1), 231-255. https://doi.org/10.29038/eejpl.2026.13.1.jur

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*(2), 251–275. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal, 75*(3), 296–304. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05358.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513–534. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x

Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System, 39*(2), 202-214. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, 26*(13), 1753–1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Quispe-Sanca, R. V., Arteta-Sandoval, G., Quispe-Sanca, D., & Morales-Garcia, W. C. (2024). Validation of a Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in Peruvian secondary education students. *Frontiers in Education, 9*(1394157). https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394157

Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021). Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology, 12*(614184). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies, 2*(4), 39-44. https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p39

Widyawati, R., & Al Hakim, M. A. (2026). Exploring the factors of EFL students' speaking anxiety in the English classroom: Systematic literature review. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching, 15*(2), 57-71. https://doi.org/10.15294/elt.v15i2.54344

Yu, Q. (2024). Foreign language anxiety research in System between 2004 and 2023: Looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology, 15*(1373290). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373290

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).