

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Strah od usmene komunikacije kod studenata španjolskog kao stranog jezika

Studentica:
Ivana Beljan

Mentorica:
dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:
dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, rujan, 2015.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios románicos

La ansiedad en la comunicación oral de los universitarios de E/LE

Estudiante:

Ivana Beljan

Mentora:

dr.sc Mirjana Polić Bobić

Comentora:

dr.sc Andrea Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2015

Índice

Sažetak	1
Resumen	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA L2/LE	4
3. LOS FACTORES INDIVIDUALES QUE AFECTAN AL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA L2/LE	8
3.1. Factores biológicos	9
3.2. Factores cognitivos	10
3.3. Factores afectivos	16
3.3.1. Ansiedad	22
3.3.1.1. Ansiedad facilitadora y debilitadora.....	24
3.3.1.2. Ansiedad a las evaluaciones	24
3.3.1.3. Miedo a la evaluación negativa	25
3.4. Resumen	26
4. DESTREZA LINGÜÍSTICA: EL HABLA	28
5. ANSIEDAD EN LA COMUNICACIÓN ORAL	34
5.1. Tipos de ansiedad en la comunicación oral	35
5.2. Causas y manifestaciones de ansiedad en la comunicación oral	36
5.3. Investigaciones sobre la ansiedad en la comunicación oral.....	37
6. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ANSIEDAD EN LA COMUNICACIÓN ORAL DE LOS UNIVERSITARIOS DE E/LE	40
6.1. Objetivos de la investigación.....	40
6.2. Metodología de la investigación.....	40
6.2.1. Participantes	40
6.2.2. Instrumentos.....	41
6.2.3. Procedimiento de la investigación	42
6.3. Resultados.....	43
6.3.1. Análisis cuantitativo.....	43
6.3.2. Análisis cualitativo.....	53
6.4. Discusión de la investigación	58
7. CONCLUSIÓN	64
BIBLIOGRAFÍA.....	66
APÉNDICE	72

Sažetak

U ovom radu bavit ćemo se temom straha od jezika koji je već dugi niz godina tema proučavanja raznih primijenjenih lingvista i psihologa. Učenici osjećaju strah jer se zahtijeva od njih da se koriste stranim jezikom kojim suvereno ne vladaju te pritom osjećaju neugodu, nesigurnost i nervozu. Kao uvod u temu predstaviti ćemo teorijski okvir koji obuhvaća karakteristike procesa usvajanja jezika, gdje su objašnjeni razni pristupi kojima se pokušava objasniti na koji način učenik uči. Nakon toga, obradit ćemo individualne čimbenike koji su međusobno povezani i utječu jedni na druge te kojima pripada i sam strah. Objasniti ćemo ukratko dvije vrste straha: strah od ocjenjivanja i strah od negativne evaluacije te ćemo, kao glavnu temu ovog rada — strah od usmene komunikacije — objasniti dodatno kasnije. Zatim dolazimo do pojma vještine govora, najvažnije jezične vještine koja također uključuje slušanje te kod koje je važno spomenuti dijalog i monolog, kao i podvještine koje karakteriziraju govor. Kraj teorijskog dijela čini pojam strah od usmene komunikacije kod kojeg su objašnjeni uzroci i posljedice nastanka navedenog straha. Zatim se osvrćemo na četiri tipa straha od usmene komunikacije, danas u literaturi podijeljena na: strah kao osobinu ličnosti, situacijski strah, opći strah vezan uz komunikacijski kontekst i komunikacijski strah koji je vezan uz određenu osobu ili grupu ljudi. Zatim se daje pregled dosadašnjih istraživanja koja su se bavila temom straha od usmene komunikacije. Istraživanje je provedeno na uzorku od 117 studenata svih pet godina studija španjolskog jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Kao instrument za mjeru straha koristila se Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji (FLCAS) (Horwitz, 1983), nakon čega je uslijedio intervju s onim studentima koji su pokazali visok i srednji stupanj straha. Rezultati istraživanja pokazali su da studenti osjećaju srednji strah od jezika te da ne postoji značajna razlika u strahu na različitim godinama studija. Također, vidljivo je da odlični studenti osjećaju niski strah, dok oni s ocjenom dovoljan osjećaju visoki.

Ključne riječi: individualni čimbenici, vještina govora, strah od usmene komunikacije, španjolski kao strani jezik

Resumen

En este trabajo vamos a tratar el tema de la ansiedad del lenguaje que es, ya durante muchos años, el objeto de estudio de diversos lingüistas aplicados y psicólogos. Los alumnos sienten miedo porque se les obliga a utilizar una lengua extranjera que no conocen lo suficiente, y por lo tanto, sienten la molestia, la incertidumbre y el nerviosismo. Como introducción al tema, se presenta un marco teórico que incluye las características del proceso de adquisición del lenguaje, en el cual son explicados los diferentes enfoques que intentan explicar cómo aprende el alumno. Después de eso, vamos a examinar los factores individuales que están interrelacionados y se afectan mutuamente, entre los cuales está incluida la ansiedad. Vamos a explicar brevemente dos tipos de miedo: ansiedad a las evaluaciones y miedo a la evaluación negativa; la ansiedad en la comunicación oral, como el tema principal de este trabajo, va a ser analizada con más detalle más adelante. Entonces llegamos al término de la destreza del habla, la habilidad lingüística más importante que incluye la audición, donde lo más importante es mencionar el diálogo y el monólogo, así como las microdestrezas que caracterizan el habla. Al finalizar la parte teórica, presentaremos la ansiedad en la comunicación oral; se van a explicar las causas y consecuencias de la aparición de la misma. Luego, prestaremos atención a cuatro tipos de ansiedad en la comunicación oral, hoy en día en la literatura divididos en: ansiedad como rasgo de personalidad, ansiedad situacional, ansiedad como reacción a una situación concreta y ansiedad comunicativa asociada con una persona o un grupo. Entonces, como una introducción a la investigación se proporcionará una revisión de los estudios anteriores que han abordado la ansiedad en la comunicación oral. El estudio se realizó sobre una muestra de 117 estudiantes de E/LE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Se utilizó la Escala de medición de ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera (FLCAS) (Horwitz, 1983) para medir el nivel de ansiedad entre los estudiantes de todos los cinco años, después de lo cual se realizó una entrevista con los estudiantes que han demostrado tener ansiedad alta y moderada. Los resultados mostraron que los estudiantes experimentan ansiedad moderada en el lenguaje, y que no existe una diferencia significativa en la ansiedad entre los diferentes años de estudio. Además, es evidente que los estudiantes excelentes experimentan una ansiedad baja, mientras que aquellos con la nota suficiente sienten una ansiedad alta.

Palabras clave: factores individuales, destreza lingüística: el habla, ansiedad en la comunicación oral, E/LE

1. INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la humanidad, la gente ha tenido la necesidad de comunicarse de diversas maneras a través del tiempo, siendo la forma más fácil y eficaz el habla. El propósito de todas las lenguas es ayudar a los seres humanos a expresar sus pensamientos, a través de la escritura o el habla. Para muchos estudiantes de español, el habla parece ser un gran problema. Los aprendices a menudo sienten estrés, ansiedad y nerviosismo mientras aprenden español. Los estudiantes que suelen tener problemas para hablar en grupo, son propensos a experimentar una mayor dificultad para hablar en una clase de lengua extranjera en la que tienen poco control de la situación comunicativa y donde su desempeño es monitoreado constantemente.

En la escuela el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante a menudo se deja de lado. La principal preocupación de los profesores es ayudar a los estudiantes a pasar el examen general. Como resultado, los estudiantes universitarios carecen de competencia para hablar, y la mayoría tiene dificultades con la pronunciación. Debido a muchos factores, es muy difícil enseñar de una manera que sea favorable para todos los estudiantes. Sin embargo, el saber más sobre el estilo, las estrategias, la motivación y la personalidad del estudiante, entre otros factores, es un paso adelante para tener un alumno satisfecho que pueda alcanzar su potencial.

Considerando que ha habido múltiples investigaciones sobre el tema de la ansiedad, más precisamente el miedo de hablar en el ambiente del aula, hay una necesidad de investigación adicional, ya que hay un buen número de variables a utilizar.

Teniendo en cuenta que se trata de un tema muy amplio que no actúa solo, hemos empezado este trabajo con una revisión de las teorías más importantes que se ocupan del proceso de aprendizaje. A continuación, hemos introducido tres tipos de factores y sus subtipos, que tienen mucho impacto en el tema principal que estamos discutiendo, y se detalla por qué el habla es de mayor importancia y es a su vez la capacidad más difícil de dominar. La última parte de la teoría examina las características de la ansiedad en la comunicación oral, junto con los estudios que se centraron en ese problema. En la parte práctica, queríamos ver a través de nuestra investigación, qué nivel de miedo los estudiantes sienten, si existe una conexión entre la nota y la ansiedad del estudiante, y cómo los estudiantes hacen frente a tal sentimiento.

2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA L2/LE

El estudio del proceso de adquisición de una L2/LE es relativamente nuevo, donde todavía hay incertidumbre y no hay ninguna teoría unificada. Sin embargo, la mayoría de los expertos están de acuerdo con la definición siguiente:

La adquisición de una L2 es un campo teórico y experimental de estudio que, al igual que los estudios de adquisición de una L1, mira y trata de comprender el fenómeno del desarrollo del lenguaje, en este caso la adquisición de una L2...en cualquier momento y en cualquier contexto que ese desarrollo podría estar ocurriendo. El término *segunda* incluye *extranjera y tercera, cuarta* (etc.). Desde principios de los años setenta, las investigaciones de la adquisición de una L2 han estado tratando de describir y explicar el comportamiento y el desarrollo de sistemas de los niños y los adultos que aprenden un idioma nuevo (ICoSLA en Krajnović, 2010: 2).

Antes de presentar el tema, cabe aclarar algunos términos básicos utilizados en este trabajo. La primera lengua (L1), también denominada lengua materna (LM), representa la lengua que uno aprende en su infancia. La segunda lengua (L2) es la que se habla en la comunidad que habita el que la aprende. La lengua extranjera (LE) es la lengua que se aprende en una comunidad en la que no hay presencia mayoritaria de hablantes de esa lengua, o sea, se trata de aquella lengua a la que el aprendiz no tiene acceso directo en su comunidad lingüística habitual; a diferencia del aprendiente que tiene acceso directo a esa lengua. Los lingüistas utilizan tanto el término de segunda lengua (L2) como el término de lengua extranjera (LE) cuando hablan del proceso de adquisición de una lengua que no es la lengua materna de una persona. Dado que las diferencias son insignificantes, en este trabajo se utilizarán ambos términos.

El estudio de la adquisición de L2/LE es una ciencia interdisciplinaria, cuya creación fue precedida por los acontecimientos lingüísticos, psicolingüísticos y de lingüística aplicada. Las siguientes teorías representan una reflexión seria en el siglo pasado acerca de cómo una persona adquiere o aprende una L2/LE. Aunque hay un gran número de teorías e hipótesis de la adquisición de una L2/LE, vamos a resumir brevemente solo algunas de ellas:

Como contrapunto al estructuralismo (Bloomfield, 1933 en Krajnović, 2010) y al conductismo (Skinner, 1947 en Krajnović, 2010), la hipótesis de la gramática universal de Chomsky (1957, 1959 y 1965 en Krajnović, 2010), como el ejemplo más significativo de los acontecimientos lingüísticos, sugiere que algunas reglas de la gramática están plenamente integradas en el cerebro y se manifiestan sin enseñarse. Se trata del concepto de la dotación innata para las lenguas. Sin embargo, Chomsky no estaba tan preocupado con el lenguaje

hablado como con las reglas tácitas que hacían apropiado y correcto el enunciado a los hablantes nativos, ni tampoco estudiaba cómo las personas adquirirían una L2/LE.

En la década de 1970, Krashen (1981) desarrolla el Modelo del monitor de la adquisición de una L2/LE utilizando ideas desarrolladas por Chomsky. Este modelo plantea cinco hipótesis que comparten el objetivo de explicar los factores que ayudan o dificultan la adquisición del lenguaje:

1. hipótesis de adquisición y aprendizaje,
2. hipótesis del monitor,
3. hipótesis del orden natural,
4. hipótesis del *input* e
5. hipótesis del filtro afectivo.

Todas las hipótesis están interconectadas y se basan en el argumento de que los sistemas separados de conocimiento están en juego cuando se estudia una L2/LE. De acuerdo con Krashen (1981), hay dos formas independientes para desarrollar nuestras habilidades lingüísticas: la adquisición y el aprendizaje. El primero es un proceso inconsciente, como en el caso de un niño que aprende su propio idioma o de un adulto que recoge una L2/LE simplemente viviendo y trabajando en un país extranjero. El segundo es el proceso consciente de desarrollar una L2/LE a través de clases de idiomas y de un enfoque en las características gramaticales de dicha lengua. El proceso de aprendizaje consciente y el proceso de adquisición subconsciente son mutuamente excluyentes: el aprendizaje no puede convertirse en adquisición y es menos eficaz. La hipótesis del monitor es el dispositivo que los estudiantes utilizan para editar su desempeño lingüístico. Los aprendices que usan el monitor todo el tiempo a menudo producen lenguaje rebuscado, mientras que los que hablan rápidamente, cometen muchos errores. Los alumnos que utilizan el monitor de forma adecuada se consideran usuarios óptimos. La hipótesis del orden natural sugiere que las reglas lingüísticas se aprenden en un orden predecible y que el orden de la adquisición de una L2/LE no es el mismo que el orden de la adquisición de una L1. La hipótesis del *input* supone que la adquisición del lenguaje se produce cuando los alumnos reciben mensajes que pueden entender, un concepto conocido también como *input* comprensible. Este *input* comprensible debe ir un paso más allá de la capacidad lingüística actual del alumno, representada como $i+1$, a fin de permitir a los estudiantes que continúen progresando con el desarrollo del lenguaje. A continuación, la hipótesis del filtro afectivo se refiere a las variables afectivas como la motivación, autoestima, ansiedad, etc. Los estudiantes con alta motivación y autoestima y baja ansiedad tendrán el filtro afectivo muy bajo, mientras

que los estudiantes con baja autoestima y alta ansiedad tendrán el filtro afectivo muy alto, impidiendo así el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

La hipótesis interaccionista de Long (1985 en Menezes, 2013) concuerda con Krashen sobre la necesidad de un *input* comprensible, pero considera que eso no es suficiente. Se centra en cómo el *input* se podría hacer comprensible y deduce que la interacción modificada es necesaria para la adquisición del lenguaje. Sugiere que la negociación del significado, entre el individuo más competente (profesor o nativo) y el menos competente (estudiante o no nativo), facilita la adquisición “porque conecta el *input*, las capacidades internas del alumno, la atención particularmente selectiva, y el *output* de manera productiva” (Long, 1996 en Menezes, 2013: 405).

A partir de la lingüística aplicada, las investigaciones más importantes se llevaron a cabo en el marco del análisis contrastivo y análisis de los errores.

La hipótesis del análisis contrastivo, postulada por Lado (1964 en Krajnović, 2010), intenta explicar el proceso de adquisición de una L2/LE, con la base en la comparación entre la L1 y la L2/LE de un aprendiz. Hay dos tipos de transferencia que ocurren: la negativa y la positiva. En cuanto a la primera, la transferencia de los elementos de la L1, inexistentes en la L2/LE, provoca errores en la adquisición, al contrario de la transferencia positiva donde ocurre una transferencia de elementos comunes a la L1 y la L2/LE. Esta teoría pierde su credibilidad con la aparición de la hipótesis creativa de Chomsky y con los resultados del análisis de la producción lingüística de estudiantes, que muestran que el análisis contrastivo no puede explicar un gran número de errores.

Al contrario del análisis contrastivo que intenta predecir los errores del estudiante, el análisis de los errores, postulado por Corder (1967 en Krajnović, 2010) trata de explicar los procesos lingüísticos que llevaron al error. Gracias a esta teoría, los errores del estudiante ya no se ven como algo malo; se consideran como pasos para un mejor dominio de una L2/LE.

Ambas teorías han llevado a investigar la interlengua, término acuñado por Selinker (1972 en Krajnović, 2010) para describir la lengua que se desarrolla de manera sistemática conforme el usuario avanza en su dominio de una L2/LE. Durante el proceso de adquisición de una L2/LE, hay ciertos errores que parecen ser imposibles de corregir. A pesar de la capacidad y la motivación, los alumnos no pueden rectificar y sustituirlos con un uso correcto. Se trata de la fosilización de los errores, de la cual hay pocos estudios, así que sigue siendo cuestionable por qué ocurre un cese de progreso en la interlengua a pesar de que el alumno no haya dejado de estudiar o estar expuesto a una L2/LE.

Como podemos ver, hay muchas hipótesis y teorías que tratan de explicar el proceso de adquisición de una L2/LE, con el fin de dar información a los estudiantes y los profesores. A pesar de ello, todavía existe la necesidad de una teoría más profunda y completa, pero no podemos negar el progreso y el conocimiento que ganamos al respecto.

3. LOS FACTORES INDIVIDUALES QUE AFECTAN AL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA L2/LE

El capítulo actual pasa a considerar los factores individuales que varían entre los aprendices, y por lo tanto, pueden contribuir a las diferencias en la adquisición de una L2/LE. Las diferencias individuales son objeto de numerosos estudios de investigación en el campo de la psicología de educación y de la enseñanza de una L2/LE. ¿Por qué algunos individuos casi alcanzan el nivel de competencia del hablante nativo en una L2/LE, mientras que otros no parecen progresar mucho más allá del nivel inicial? La razón es que no todas las personas son iguales, sino que tienen diferentes personalidades y estilos de aprendizaje. Las diferencias individuales se han caracterizado como “rasgos psicológicos que son relativamente estables dentro de un único individuo pero que varían entre individuos” (Dörnyei, 2005 en Zafar y Meenakshi, 2012b: 639). Los seres humanos difieren entre sí debido a muchos factores biológicos o condicionados (afectados por la naturaleza) o fuerzas involuntarias (afectadas por las experiencias pasadas). Para realizar una investigación sobre las diferencias individuales, es necesario tener instrumentos rigurosos.

Por lo que respecta al proceso de adquisición de una L2/LE, hay diferencias individuales que son susceptibles al cambio (motivación, actitud, estrategias de aprendizaje) y las que no lo son (aptitud, personalidad, estilos de aprendizaje). Por lo tanto, la implicación es que los profesores y los alumnos deben reconocer y comprender mejor estas influencias en lugar de tratar de modificarlas.

Las diferencias individuales son clasificadas de diferentes maneras por diversos teóricos. En este trabajo hemos decidido agruparlas en tres categorías: biológica (edad, sexo), cognitiva (inteligencia, aptitud, estilos y estrategias de aprendizaje) y afectiva (personalidad, motivación y actitud). Es importante destacar que las diferencias individuales están estrechamente entrelazadas entre sí y juegan un rol importante en el aprendizaje de idiomas (Zafar y Meenakshi, 2012b). La correlación de dos factores no quiere decir que existe una relación causal entre ellos. Es decir, el hecho de que dos cosas tiendan a ocurrir juntas no significa necesariamente que una cause la otra.

3.1. Factores biológicos

Un enfoque relativo a la adquisición de una L2/LE que se centra en las diferencias entre los alumnos, como la edad y el sexo, explicados más adelante, está fuertemente influenciado por el campo de la psicología.

Edad

Existe la creencia generalizada y documentada de que los niños adquieren la lengua mejor y más fácil que los adultos. Según la hipótesis del período crítico, postulada por Lenneberg (1967 en Colombo, 1982), se cree que existe un período durante la infancia en el cual el niño está más receptivo a aprender una L1, después del que, debido a los cambios fisiológicos, el cerebro pierde la plasticidad o la capacidad de asumir nuevas responsabilidades como las que exige la adquisición de una lengua. Así como existe un período crítico para la adquisición de una L1, hay un período crítico para la adquisición de una L2/LE (Slobin, 1982; Long, 1990). Este período implica que en la vida de un niño hay un período cuando la adquisición de una L2/LE es la más óptima. A menudo se afirma que el período crítico termina cerca de la pubertad, pero algunas investigaciones sugieren que podría ser incluso antes. Se especula que una vez que el período crítico ha terminado, el proceso de aprendizaje es difícil o imposible, ya que el niño es privado del *input* y de la oportunidad para la comunicación. Este es el caso de Genie, que fue rescatada a la edad de trece años, y no fue capaz de recuperar las habilidades básicas del idioma. Ella nunca desarrolló conocimientos y habilidades lingüísticos para su L1 comparables a los de los oradores que iniciaron su adquisición en la primera infancia (Colombo, 1982). La hipótesis del período crítico requiere un estudio adicional, hasta que se encuentre una respuesta clara y definitiva a la pregunta de por qué y cómo los niños aprenden mejor el idioma. Por eso es importante destacar la diferencia entre el período crítico y el período sensible; el primero empieza y termina abruptamente donde la adquisición es posible solo dentro de este período de tiempo. El período sensible es un período más prolongado de tiempo después de lo cual el aprendizaje aún es posible, pero menos eficiente. Los niños y adultos como aprendices de una L2/LE no se deben comparar, ya que las condiciones para el aprendizaje de idiomas son muy diferentes. Los jóvenes estudiantes no sienten tanto miedo o presión a hablar con fluidez, tienen más tiempo para dedicarse a aprender la lengua y sus esfuerzos imperfectos a menudo son alabados y al menos aceptados. Los estudiantes de edad son más conscientes de sí mismos y se encuentran en situaciones en que se necesitan un lenguaje e ideas complejos.

Tienen un miedo enorme de sentir vergüenza, lo que afecta su motivación y su voluntad de utilizar el nuevo idioma en situaciones en las que se necesita.

Sexo

Una gran cantidad de investigaciones han demostrado que el sexo puede tener un enorme impacto en cómo los estudiantes aprenden una lengua. Se ha demostrado que las mujeres muestran mayor atención integrativa y una actitud positiva en el aprendizaje de idiomas y también usan un espectro más amplio de estrategias lingüísticas (Oxford *et al.*, 1988 en Zafar y Meenakshi, 2012b). Cuando hablamos de la adquisición de una L1, las mujeres son mejores que los hombres, al menos en el primer estadio (Larsen-Freeman y Long, 2000 en Zafar y Meenakshi, 2012b). Zhuanglin (1989 en Zafar y Meenakshi, 2012b) indica que, en general, las mujeres y los hombres nacen con diferentes ventajas lingüísticas (las mujeres aprenden a hablar más temprano y tienen mayor éxito en el aprendizaje de una L2/LE). Boyle (1987 en Zafar y Meenakshi, 2012b) señala que las mujeres son superiores a los hombres en relación a cualquier aspecto del aprendizaje de idiomas, excepto oyendo el vocabulario. Bastante interesante, Kimura (1992 en Zafar y Meenakshi, 2012b) afirma que los niveles altos de capacidad de articulación y motora son asociadas a las mujeres con los niveles más altos de estrógeno durante el ciclo menstrual.

3.2. Factores cognitivos

El factor cognitivo (intelectual) ha sido definido como “una predisposición para procesar la información de una manera característica” (Dörnyei y Skehan, 2003: 602). Hay algunos factores mentales o características de un individuo que lo hacen más exitoso que otros en la adquisición de una L2/LE. Tales características son: inteligencia, aptitud, estilos y estrategias de aprendizaje.

Inteligencia

Gardner (1983 en Galiano, 2007: párr. 6) define la inteligencia como “la habilidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en una o más culturas”. Tradicionalmente, la inteligencia se refiere a las habilidades mentales que son medidas por el examen de CI (coeficiente intelectual). Suele medir solo dos tipos de inteligencia: la inteligencia

verbal/lingüística y la inteligencia matemática/lógica. Junto con estos dos tipos, Gardner (1993) propuso seis tipos más de inteligencia: espacial, corporal kinestésica, naturalista, musical, interpersonal e intrapersonal. La inteligencia medida por el examen CI verbal puede ser un factor fuerte cuando se trata del aprendizaje que implica el análisis lingüístico y el aprendizaje de reglas. Por otro lado, la inteligencia puede desempeñar una función menos importante en el aprendizaje de idiomas que se centra más en la comunicación y la interacción. Es importante tener en mente que no significa necesariamente que un individuo con fuerte desempeño académico tenga éxito en el proceso de aprendizaje de una L2/LE.

Aptitud

No hay mucha investigación al respecto porque es algo que los profesores no tienen manera de alterar. A diferencia de la inteligencia, la aptitud tiene una alta correlación con el éxito en el aprendizaje de idiomas. No todo el mundo tiene una aptitud para los idiomas. La aptitud se refiere a la posibilidad del logro y, por lo general, se compone de cuatro tipos: la aptitud de identificar y memorizar nuevos sonidos, de entender la función de determinadas palabras en oraciones, de entender las reglas gramaticales a partir de los ejemplos de lenguaje y de memorizar nuevas palabras (Carroll, 1981 en Sáfár y Kormos, 2008). Los estudiantes exitosos de idiomas no son necesariamente fuertes en todos los componentes de la aptitud. Los profesores deben asegurarse de que sus actividades de enseñanza sean lo suficientemente variadas para acomodar a los estudiantes con diferentes perfiles de aptitud en el aula. Se debe notar que la aptitud solo puede predecir el éxito en la adquisición de una L2/LE y no puede explicar las razones detrás de él.

Estilos de aprendizaje

Resulta muy difícil dar una sola definición de los estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta sus diferentes enfoques y la gran diversidad que encontramos en la literatura pedagógica. De igual manera, la literatura acerca del concepto de estilos de aprendizaje de idiomas, no nos permite definir concreta y precisamente el término, ya que la mayoría de los autores utilizan los términos *estilo cognitivo* y *estilo de aprendizaje* como sinónimos (Woolfolk, 2010). El estilo de aprendizaje incluye, aparte del estilo cognitivo, otros que reflejan manifestaciones internas y externas de los alumnos. “En general, los educadores prefieren hablar de *estilos de aprendizaje* y los psicólogos de *estilos cognitivos*” (Woolfolk, 2010: 121). Como hemos

indicado, no existe una única definición de estilos de aprendizaje y a continuación se mencionarán las siguientes. Reid (1995 en Ruiz, 2004: 3) dice que “los estilos de aprendizaje son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y la comprensión de información nueva”. López (2003 en Yao, 2013: 2) define los estilos de aprendizaje como “estrategias cognitivas generales al abordar tareas en las que están implicadas operaciones mentales como percibir, memorizar, pensar, aprender, actuar”. Knowles (1982 en Agudo, 2002) distingue cuatro estilos cognitivos:

- estilo de aprendizaje concreto: los estudiantes tratan los datos de una manera activa y directa; están interesados en la información con valor inmediato; son curiosos, espontáneos y están dispuestos a asumir riesgos; aprecian la variedad y los cambios constantes de ritmo; no les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito; prefieren las experiencias verbales o visuales; les gusta divertirse y estar físicamente involucrados en el aprendizaje;
- estilo de aprendizaje analítico: los estudiantes son independientes, serios; les encanta resolver problemas, proponer ideas y desarrollar sus propias reglas; les gusta la presentación lógica y sistemática del nuevo material de aprendizaje; se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso; se centran en la gramática y se sienten inseguros en la comunicación; no les gusta la improvisación;
- estilo de aprendizaje comunicativo: los estudiantes prefieren el enfoque social de aprendizaje; exigen retroalimentación e interacción; aprenden mediante la discusión y las actividades en grupo;
- estilo de aprendizaje basado en la autoridad: los estudiantes son responsables y confiables; necesitan progresión secuenciada y estructurada; se sienten bien en una clase tradicional; les gusta que el profesor ejerza su autoridad; exigen instrucciones claras.

Asimismo, haciendo la distinción entre el paradigma pedagógico y el andragógico, donde el primero se refiere a los alumnos como receptores pasivos del conocimiento, que tienen una personalidad dependiente y a quienes les gusta cuando los profesores tienen el control. Por otro lado, el paradigma andragógico se refiere a los alumnos automotivados y autodependientes (Knowles, 1990 en Sadler-Smith y Riding, 1999).

También, hay que mencionar la división de Witkin (1973 en Zafar y Meenakshi, 2012b) que ofrece otra serie de estilos cognitivos:

- estilo campo-dependiente (predomina el hemisferio izquierdo): los estudiantes tienden a percibir el todo; les gusta trabajar en grupos; son sociables, visuales y están emocionalmente orientados; no son muy proclives a las reglas gramaticales y a menudo utilizan estrategias de compensación con el fin de evitar bloqueos en la comunicación;
- estilo campo-independiente (predomina el hemisferio derecho): los estudiantes tienden a percibir partes separadas de un patrón total; no son tan aptos para las relaciones sociales; se centran en la gramática y no se sienten seguros en la comunicación.

Lo común de todas las definiciones es el entendimiento de que cuando se habla de estilos de aprendizaje, estamos de acuerdo en que se trata del procesamiento inconsciente de nueva información a través de estrategias cognitivas como pensar, memorizar, aprender, etc. Estos estilos varían de individuo a individuo y son una constante en la que los profesores no pueden influir y a la que deben adaptarse. Las distintas divisiones se pueden reducir a cuatro tipos de estilos de aprendizaje: dos pares mutuamente opuestos. Por lo tanto, los estudiantes pueden ser divididos en aquellos que se sienten seguros en la comunicación y no son proclives a las reglas gramaticales, y aquellos que se concentran en la gramática y no se sienten seguros en la comunicación. Por otro lado, podemos hablar de estudiantes que prefieren una clase tradicional, estructurada y que necesitan la autoridad, mientras hay aquellos que aprenden a través de la discusión y son más independientes. Es importante que el alumno sea consciente de su estilo de aprendizaje, pero se debe tener en mente que no todos los estilos son dicotómicos y generalmente operan en un continuo o en múltiples.

Antes de continuar a la siguiente subsección, es importante notar la diferencia entre los estilos y las estrategias de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje de idiomas se caracterizan por los rasgos constantes, las tendencias o las preferencias que distinguen a un individuo de otro; mientras que las estrategias son los métodos específicos de abordar el problema o la tarea, el modo a fin de alcanzar lo requerido, el plan diseñado para controlar y manipular cierta información. Por lo tanto, las estrategias varían de individuo en individuo, mientras que los estilos son constantes y predecibles.

Estrategias de aprendizaje

Las investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje de una L2/LE tienen por objeto identificar qué hace un buen aprendiz de idiomas para aprenderlos y por qué su rendimiento es exitoso. El término *estrategias de aprendizaje* está definido de manera diferente

en la literatura del campo de la adquisición de una L2/LE. Oxford (1990 en Rodríguez y García, 2002: 4) las define como

acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Para O'Malley y Chamot (1990: 1) las estrategias de aprendizaje son “pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información”. Las investigaciones indican que los estudiantes exitosos usan un mayor número de estrategias que los estudiantes menos exitosos. Los estudiantes también difieren de acuerdo con su elección de estrategias y decisiones conscientes acerca de las estrategias que les conviene mejor. Los estudiantes se diferencian entre sí dependiendo de las estrategias que usan y si utilizan aquellas que les dan mayor éxito y seguridad en el aprendizaje o no.

Rubin (1987 en Šaban, 2014: 8) define las estrategias de aprendizaje como “un método que un aprendiz usa para adquirir conocimientos” e identifica tres tipos de estrategias que los aprendices usan y que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de idiomas: estrategias de aprendizaje, de comunicación y sociales. Él clasifica las estrategias de aprendizaje en dos subcategorías que contribuyen de forma directa al sistema lingüístico de un individuo: las cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas se refieren a las medidas tomadas en el aprendizaje o a la solución de problemas tales como el análisis directo, la transformación o la síntesis de materiales didácticos. Las seis estrategias de aprendizaje cognitivas principales son: clarificación/verificación, adivinación/inferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, memorización y monitoreo. Las estrategias metacognitivas se usan para monitorear y regular el proceso de aprendizaje y contienen técnicas diferentes como la planificación, priorización y autoadministración. Las estrategias de comunicación tienen menor relación con el aprendizaje de idiomas y se centran más en el proceso propio de comunicación. Los hablantes las usan en las situaciones cuando hay un problema en la comunicación. Las estrategias sociales son usadas en las situaciones en las cuales los aprendices tienen la oportunidad de verificar lo que han aprendido.

O'Malley y Chamot (1990) clasifican las estrategias en tres grupos: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. “Las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación)”(O'Malley y Chamot, 1990 en Ruiz y García, 2004: 5). Las

estrategias cognitivas son las acciones que nos hacen actuar de manera directa con la información entrante y la pueden manipular de forma que mejore el proceso de aprendizaje. Están más limitadas a las tareas específicas de aprendizaje e incluyen las técnicas típicas como, por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos, la toma de notas, la inducción/deducción y la inferencia. Las estrategias socio-afectivas están estrechamente relacionadas con la transacción social con otras personas y las actividades de mediación, como son el habla consigo mismo para reducir la ansiedad y motivarse, las preguntas aclaratorias y el trabajo cooperado.

La taxonomía que sugiere Oxford (1990 en Ruiz y García, 2004) es una de las más completas y citadas. Ella divide las estrategias de aprendizaje en dos categorías principales: directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las estrategias de memoria son aquellas usadas para acumular información y, cuando es necesario, recuperarla. Constan de cuatro grupos que incluyen: la creación de nexos mentales, la aplicación de imágenes y sonidos, la repetición y el uso de acción. Las estrategias cognitivas son las operaciones mentales que el aprendiz utiliza para conocer y aprender el sistema lingüístico. Incluyen: la práctica, el recibimiento y el envío de mensajes, el análisis y el razonamiento. Las estrategias compensatorias ayudan a los alumnos a eliminar las lagunas de conocimiento y, en consecuencia, dan continuidad a la comunicación. Por ejemplo, intentar adivinar inteligentemente y superar las limitaciones en el conocimiento de la lengua. Las estrategias indirectas apoyan y monitorean el aprendizaje de los idiomas, aunque no envuelven directamente la lengua meta. Las estrategias metacognitivas proporcionan a los aprendices una forma de controlar su propio proceso de aprendizaje y de reflejar sobre el mismo mediante la organización, la planificación y la evaluación. Existen tres tipos: la concentración de la atención, la capacidad de anticipación y planificación del aprendizaje y la evaluación del propio aprendizaje. Las estrategias afectivas son técnicas que ayudan a los aprendices a ganar control sobre los sentimientos, las motivaciones, las actitudes y los valores relacionados con el aprendizaje de la lengua. Lo consiguen mediante la disminución de la ansiedad, la propia estimulación y el control de emociones. Las estrategias sociales facilitan el aprendizaje de la lengua mediante la interacción con otros estudiantes. Existen tres grupos: hacer preguntas, cooperar con los compañeros y ser empático con otros.

Como se puede ver de lo expuesto, cada autor tiene su propia división, que se basa en su propia investigación y experiencia. Aunque se trata de diferentes y complejas divisiones, lo que es común a todas son tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Las estrategias cognitivas se refieren a los procesos con los que se obtiene conocimiento, tales

como la repetición, traducción, solución de los problemas, práctica, análisis, recibimiento y envío de los mensajes, entre otros. Las estrategias metacognitivas regulan el proceso de aprendizaje mediante la planificación, monitoreo y evaluación. Las últimas están relacionadas con el control de emociones, motivación, interacción, trabajo cooperado, etc. Su objetivo es mostrar a los alumnos qué tipos de estrategias existen y enseñarles a utilizar las que mejor se adapten a ellos, con el fin de optimizar su aprendizaje.

Es necesario educar a los profesores que suelen utilizar una única metodología en la enseñanza, ya que la clase consiste de estudiantes con diferentes preferencias en relación con el estilo y la estrategia.

3.3. Factores afectivos

Los factores afectivos (emocionales) pueden tener un efecto negativo o positivo, donde los profesores pueden ayudar a los estudiantes a reducir los factores negativos y a producir los positivos, eligiendo actividades que les interesan y motivan e incluyéndolos en las decisiones relativas a los aspectos del curso. Los factores afectivos incluyen la motivación, actitud, personalidad dentro de la cual cabe destacar ansiedad, inhibición, extraversión/introversión, toma de riesgo y autoestima.

Motivación y actitud

La actitud del estudiante hacia el proceso de aprendizaje de una L2/LE debe ser positiva, con el fin de que el aprendizaje de una L2/LE conduzca al rendimiento (Hermann, 1980). La teoría de la motivación se inició con Freud (1915 en Mills, 2004) que postuló que el comportamiento se podía reducir a una serie de impulsos o instintos. Hay maneras aparentemente ilimitadas de interpretar la motivación, cubriendo una serie de significados diferentes. Con respecto al proceso de aprendizaje de una L2/LE, según Dörnyei (2005), la motivación es el estímulo que lleva a los estudiantes a iniciar y mantener dicho proceso.

En sus primeros trabajos, Gardner y Lambert (1972) distinguieron dos tipos de motivación muy generales: la integradora y la instrumental. La primera se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, e incluso de integrarse a ella. La segunda tiene que ver con los motivos prácticos para aprender un idioma como, por ejemplo, mejorar su situación social o satisfacer las necesidades educativas. Esto no significa que un tipo de motivación sea más eficaz que el otro.

La distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000) también es útil para entender por qué el comportamiento está dirigido hacia cierto objetivo. Los estudiantes están intrínsecamente motivados cuando el aprendizaje es el objetivo en sí mismo. Ellos encuentran las tareas interesantes y desafiantes; la recompensa es el disfrute en la actividad o un sentimiento de competencia en hacer la tarea. Por el contrario, los estudiantes están extrínsecamente motivados cuando el aprendizaje se hace por el bien de las recompensas, como dinero, notas o para evitar el castigo. Un número de investigadores han sostenido que la motivación intrínseca se correlaciona más estrechamente con el éxito en el aprendizaje de idiomas que la motivación extrínseca, pero es más probable que la motivación del estudiante sea la combinación de las dos (Brown, 2012).

En las investigaciones posteriores aparece un nuevo enfoque para el aspecto de la motivación, el “posible yo” de Dörnyei (2005 en Karlak, 2014), que se refiere a la posible imagen de uno mismo que representa la idea del individuo sobre lo que podría, lo que le gustaría y lo que teme llegar a ser. Dörnyei desarrolla la teoría psicológica del “posible yo” con el “Sistema motivacional del yo” que consta de tres componentes: “yo ideal de L2” (la visión ideal de uno mismo), “yo obligatorio de L2” (los deberes y las obligaciones impuestos por agentes externos, con el fin de evitar hipotéticas consecuencias negativas) y “la experiencia de aprendizaje de L2” (las experiencias anteriores positivas).

Algunas consideraciones pueden ser tomadas en cuenta para aumentar la motivación del alumno: utilizar los objetivos cooperativos en lugar de los competitivos con el fin de aumentar la confianza del estudiante en sí mismo, crear un ambiente efectivo, afectivo, amigable y no amenazante, y variar las actividades, las tareas y los materiales para suscitar el interés del estudiante.

Personalidad

Una de las tendencias más importantes en la enseñanza de idiomas en los últimos 150 años fue explorar los rasgos de personalidad, con el fin de analizar cómo afectan el proceso de aprendizaje de idiomas, en vez de centrarse en los asuntos puramente lingüísticos, que en la historia de la psicología se define de diferentes maneras, como por ejemplo, *ego*, *id* y *superego* por Freud. Sadeghi (2012: 118) resume el significado de la personalidad como “un conjunto dinámico y organizado de las características que posee cada persona que influye clara y únicamente sus comportamientos, motivaciones y conocimientos en diversas situaciones”. Se ha dicho que este concepto es difícil de definir y medir debido a su naturaleza compleja. Los

estudios que investigan los rasgos de personalidad se basan en la creencia de que los alumnos traen a la clase no sólo sus capacidades cognitivas, sino también los estados afectivos que influyen en la forma en que adquieren un idioma. Stevick (1980 en Fonesca-Mora, 2005: 12) afirma que “el éxito en el aprendizaje de idiomas no depende tanto de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, sino más en lo que sucede dentro y entre las personas en el aula”. Nuestra personalidad no solo depende de la herencia, sino del ambiente, del comportamiento y de las actitudes reales y esperadas de los demás hacia nosotros porque se requieren diferentes tipos de aprendizaje y varias técnicas en diferentes tipos de personalidades. Por lo tanto, diferentes tipos de aprendizaje y diferentes técnicas son requeridos en diferentes tipos de personalidades. Ehrman (1996 en Zafar y Meenakshi, 2012b: 643) sugiere que

existe una clara relación entre la personalidad y la adquisición de una segunda lengua porque la personalidad determina con lo que los individuos se sienten cómodos. Como resultado, la gente tiende a elegir y consecuentemente hace con lo que se siente cómodo y mejora en habilidades dadas. Por lo tanto, un estudiante de una L2 elegirá estrategias dependiendo de su personalidad.

Fonesca (2005: 12) argumenta que “los factores psicológicos como ansiedad, inhibición, extraversión/introversión, toma de riesgo y autoestima, entre otros, son los factores afectivos bastante influyentes en el aprendizaje de idiomas”. Averiguar por qué obstaculizan o promueven el proceso de aprendizaje no es una tarea fácil. Dado que el foco de este trabajo es la ansiedad, se excluye de esta parte, ya que será explicada en detalle en un capítulo separado.

Muchos alumnos de E/LE se encuentran incapaces de comunicar en la L2/LE a pesar de un buen dominio de la lengua. Es por ello que es necesario averiguar qué es lo que los inhibe. Fonesca (2005: 13) define la inhibición como “un rasgo psicológico que impide o reduce una acción que una persona normalmente tomaría”. Todos los seres humanos, a partir de la infancia y continuando en la edad adulta, desarrollan su identidad personal, conocida como el ego. En consecuencia, sienten la necesidad de construir un conjunto de defensas para proteger ese ego y evitar sentimientos, ideas, experiencias que amenazan la autoestima. Brown (2000: 147) reseña el ego del lenguaje, concepto acuñado por Guiora (1972a) y Ehrman (1996), como

el carácter muy personal y egoísta de la adquisición de una segunda lengua. La adquisición significativa del lenguaje implica cierto grado de conflicto de identidad a medida que los estudiantes de idioma asumen una nueva identidad con su competencia recientemente adquirida.

Un experimento llevado a cabo para comprobar el efecto del alcohol y del Valium sobre la reducción de la inhibición del habla durante la pronunciación de la L2/LE (Guiora *et al.*, 1980 en Brown, 2000), concluyó que “los factores humanos, en lugar de sustancias químicas

externas, pueden ser más eficientes en la reducción de la inhibición” (Arnold y Brown, 1999 en Fonseca, 2005: 13), dado que la persona que administraba la prueba influyó más en las actuaciones que el tranquilizante. Vale la pena mencionar que el resultado, donde la inhibición era seguramente inferior, tenía que ver más con el rendimiento y no el aprendizaje.

Los enfoques de la enseñanza de idiomas en los últimos treinta años han sido caracterizados por la creación de contextos en los que a los estudiantes se les anima que asuman riesgos. Muchos estudiantes ven los errores como amenaza a su ego y lo que tienen que entender es que el aprendizaje de una L2/LE requiere que se cometan errores (y consecuentemente se aprenda de los mismos) con el fin de progresar en una L2/LE y de producirse la comunicación libre. Ciertamente, el comportamiento del profesor es fundamental para la disminución de la inhibición en el aula. Brown (2000) afirma que si los alumnos no quieren hablar hasta que estén absolutamente seguros de que lo que dicen sea correcto, nunca adquirirán habilidades comunicativas.

Las nociones de la extraversión y la introversión se originaron a partir de las teorías de la personalidad que se desarrollaron en la psicología y muchas veces son estereotipadas, donde los extrovertidos son considerados sociables, impulsivos y que toman riesgos, siendo que los introvertidos son reservados y tímidos. Tal opinión es equivocada; la extraversión está ligada a la necesidad profundamente enraizada de que otras personas realcen el ego, mientras que la introversión remite al grado en que los individuos extraen estos sentimientos de sí mismos. Los extrovertidos pueden ser tímidos y todavía necesitar otros para sentirse bien, mientras que los introvertidos pueden tener una fuerte personalidad interior y no necesitan las grandes barreras del ego, características de la inhibición. La sociedad occidental valora el extrovertido típico y los profesores admiran al estudiante hablador.

Eysenck (1985 en Zafar y Meenakshi, 2012b) argumenta que el introvertido es mejor estudiante de idioma, lo que los teóricos que estudian la adquisición de una L2/LE discrepan:

Los estudiantes extrovertidos aumentan el número de *input* (Krashen, 1985), prefieren el enfoque comunicativo (Cook, 2001) y son más propensos a participar en actividades de grupo (McDonough, 1986). Por lo tanto, aumentan la interacción en la lengua que maximiza el *output* del lenguaje (Swain, 1985), lo que conduce a un mejor conocimiento de la lengua (Zafar y Meenakshi, 2012b: 643).

Otros no han encontrado una diferencia significativa entre los extrovertidos y los introvertidos en términos de la adquisición de una L2/LE:

...para el logro académico en general, la introversión es generalmente el extremo más deseable de la característica. Sin embargo, para el aprendizaje de idiomas, el fin deseable puede ser la extraversión o la introversión, dependiendo del contexto de aprendizaje y de los métodos de enseñanza (MacIntyre y Charos, 1996 en Zafar y Meenakshi, 2012a: 36).

Busch (1982 en Brown, 2000), en su amplio estudio sobre la extraversión, planteó la hipótesis de que los estudiantes extrovertidos serían más competentes que los introvertidos. La hipótesis no fue respaldada por sus conclusiones, ya que los introvertidos fueron significativamente mejores que los extrovertidos en la pronunciación. Los introvertidos tienen mejores notas en lectura y gramática. En conjunto, las investigaciones no han mostrado cuál de las dos, la extraversión o la introversión, está directamente vinculada con el éxito en el aprendizaje de lenguas.

El profesor tiene que ser sensible a las normas culturales (lo que algunos ven como la introversión, otros lo ven como la cortesía y el respeto, como en Japón), a disposición del estudiante para hablar en clase y tiene que encontrar los puntos óptimos entre la extraversión y la introversión que varían según el estudiante.

Existe la necesidad de un cierto nivel de autoestima a fin de tener éxito en cualquier actividad. Coopersmith (1967 en Brown, 2012: 145) definió la autoestima como “el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta palpable”.

La gente desarrolla su sentido de autoestima como un resultado de la información que reciben de los demás. Brown (2012) describió la autoestima en tres niveles cada vez más específicos: autoestima global o general, que se refiere a la calidad estable dentro del individuo, situacional, que se refiere a la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas, y de tarea, que se refiere a las tareas concretas (actividades de escrita, lectura, autoevaluación, etc.) en situaciones específicas. Heyde (1979 en Brown, 2012) investigó que estos tres tipos de autoestima mantenían una correlación positiva con la realización de una tarea de producción oral por parte de algunos estudiantes que aprendían francés.

Varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima. MacIntyre, Dörnyei, Clément y Noels (1998 en Brown, 2012) estudiaron el papel de la autoestima en su modelo de “disposición para comunicarse” en una L2/LE. Sus resultados mostraron que una mejor capacidad de comunicarse condujo a una mayor disposición para comunicarse. Sugirieron que muchos factores conducían a la disposición para comunicarse, como motivación, personalidad, ambiente dentro del grupo y autoestima, entre otros. Así como entre otros factores individuales, la autoestima única no garantiza el éxito en la adquisición de una L2/LE.

Los estudiantes de idiomas que no tienen éxito a menudo tienen menor autoestima que los estudiantes de idiomas que tienen éxito. Entre los estudiantes con alta ansiedad, aquellos con alta autoestima pueden manejar su ansiedad mejor que aquellos con baja autoestima, lo que resulta en un mejor rendimiento. La baja autoestima genera incertidumbre, ansiedad, alienación social y puede tener consecuencias graves; los estudiantes se sienten inseguros, evitan la toma de riesgo que puede ayudarles a adquirir la competencia comunicativa necesaria.

Según Jonassen y Grabowski (1982 en Brown, 2012: 149), la toma de riesgo es “la capacidad de hacer suposiciones inteligentes”. Con el fin de avanzar en el aprendizaje de la lengua, el alumno no debe tener miedo de parecer tonto o avergonzado. Beebe (1983 en Zafar y Meenakshi, 2012b: 664) describió las razones que generan el miedo a tomar riesgos y las dividió en dos categorías:

- En el aula: el miedo a obtener baja calificación, a fallar en un examen, a un reproche del profesor, a una sonrisa burlona de un colega de clase, al castigo o a la vergüenza impuestos por sí mismo;
- Fuera del aula: el miedo a parecer ridículo, a la alienación por no ser capaz de comunicarse y a perder su identidad.

Dufeu (1994 en Brown, 2012: 150) sugiere que los profesores “creen un ambiente adecuado para que los estudiantes se sientan más cómodos durante el proceso de aprendizaje de idiomas. Con el fin de lograr este objetivo, los profesores deben crear un clima de aceptación que simulará la autoconfianza y alentará a los participantes a experimentar y estudiar la lengua”.

Aunque la toma de riesgo es bienvenida, una excesiva toma de riesgo no siempre produce los resultados positivos.

La empatía es la proyección de la propia personalidad hacia la personalidad del otro con el fin de entenderlo mejor. Uno puede empatizar plenamente solo cuando se conoce adecuadamente a sí mismo. Guiora (1972 en Brown, 2000: 153) define la empatía como “un proceso de comprender en el que una fusión temporal de los bordes del objeto permite una aprehensión emocional inmediata de la experiencia afectiva del otro individuo”. Es cognitivamente fácil de lograr una comunicación empática en la comunicación oral porque hay una respuesta inmediata del oyente. Ese no es el caso cuando se trata de la comunicación escrita, donde el escritor debe comunicar ideas a través de intuiciones empáticas muy claras y a través del juicio de la mente y el conocimiento del lector.

3.3.1. Ansiedad

Hasta hace relativamente poco, la literatura sobre la ansiedad estaba dispersa y era difícil de interpretar. No toda la investigación en el campo de la adquisición de una L2/LE es consistente y a veces los resultados han demostrado estar en contradicción entre sí, tal vez debido a la compleja naturaleza del proceso de aprendizaje de idiomas y/o debido a la inconsistencia de los instrumentos de medición. Aun así, los investigadores reconocen el hecho de que la ansiedad es un factor existente e influyente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hilgard *et al.* (1971 en Ekström, 2013: 15) ven la ansiedad como “un constructo psicológico, comúnmente descrito por los psicólogos como un estado de temor, un temor vago que se asocia solo indirectamente con un objeto”.

La mayoría de los estudios no se centró específicamente en la ansiedad, pero incluyó la misma como una de varias variables afectivas. Hubo necesidad de diferenciar entre los tipos de ansiedad, como ansiedad de estado, ansiedad de rasgo y ansiedad específica. Mientras que los dos primeros fueron acuñados por Spielberger (1983 en Kiami, 2012) y el último por Scovel (1978 en Kiami, 2012), eran MacIntyre y Gardner (2012) quienes explicaron con más detalle los términos. La ansiedad de estado se experimenta en un evento o acto en particular; es una experiencia emocional transitoria que varía en duración y tiempo. En contraste, la ansiedad de rasgo se refiere a una predisposición permanente a estar ansioso. La última cae en medio de las dos y representa la probabilidad de ponerse ansioso en una situación concreta. Según MacIntyre y Gardner (1994 en Kiami, 2012: 27) “puede ser considerada como la probabilidad de volverse ansioso ante una situación en particular, como durante los exámenes (ansiedad a las evaluaciones), al resolver problemas matemáticos (ansiedad a las matemáticas) o al hablar en una segunda lengua (ansiedad en el lenguaje)”. Los estudios sobre la ansiedad específica pueden ofrecer más a la comprensión de la ansiedad, así que diversos aspectos de la situación (tales como las pruebas que los estudiantes deben tomar o la participación en clase) pueden ser consultados.

Gardner (1985 en Ekström, 2013: 14), investigando variables específicas en relación con la adquisición de una L2/LE, concluye que se trata de “un constructo de ansiedad que no es general, pero en lugar es específico al contexto de adquisición del lenguaje”. Asimismo, MacIntyre y Gardner (1989 en Djigunović, 2004) consideran necesario distinguir la ansiedad en el lenguaje de la ansiedad general y la definen como “un sentimiento de tensión y aprensión asociado específicamente a contextos de segunda lengua, que incluyen las destrezas de hablar, escuchar y el aprendizaje” (1994 en Djigunović, 2004: 203). Horwitz *et al.* (1986: 128) dicen

que la ansiedad en el lenguaje es “un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos, y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de una lengua”. Con el objetivo de medir este tipo específico de ansiedad, construyeron la escala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), que no está compuesta de la ansiedad a las evaluaciones, el miedo a la evaluación negativa y la ansiedad en comunicación oral porque alguna afirmación puede referirse a diversos tipos de ansiedad.

Como se ha dicho en los apartados anteriores, los factores individuales no operan independientemente uno de otro. En cambio, están interrelacionados y repercuten sobre otro. Por ejemplo, la extraversión y la introversión están asociadas con la excitación de ansiedad. Ahora bien, la hipótesis es que los introvertidos son más propensos a ser ansiosos que los extrovertidos (Brown *et al.*, 2001 en Zheng, 2008). Esa es una presunción general, pero vale la pena decir que los extrovertidos tienden a sentir ansiedad cuando trabajan por su cuenta todo el tiempo. Scovel (1978 en Voorhees, 1994: 7) afirma que “los estados más altos de ansiedad facilitan el aprendizaje en los niveles superiores de la inteligencia, mientras que se asocian con un peor rendimiento en los niveles más bajos de CI”. Hay estudiantes que fijan metas demasiado altas y muestran tendencias perfeccionistas sólidas (Gregersen y Horwitz, 2002 en Zheng, 2008). Los aprendices ansiosos no están satisfechos con sus logros y muestran alto grado de preocupación por los errores que hacen, mientras que los aprendices menos ansiosos celebran sus pequeñas victorias. Más aún, debido a la diferencia entre las preferencias estilísticas entre los estudiantes y los profesores, el resultado es la sensación de ansiedad entre ciertos estudiantes. Oxford (1999 en Zheng, 2008: 3) argumenta que “los conflictos de estilo pueden adoptar diferentes formas; los ejemplos pueden incluir los conflictos de personalidad (por ejemplo, introvertido vs. extrovertido) y los conflictos de estilo de enseñanza y de aprendizaje (por ejemplo, estilo global e intuitivo-aleatorio de aprendizaje vs. estilo analítico y concreto-secuencial de enseñanza)”. A continuación, la motivación y la ansiedad al mismo tiempo pueden ser la causa y el efecto entre sí. Hay una correlación negativa entre estas dos variables y, en general, se acepta que los altos niveles de motivación pueden disminuir la ansiedad del lenguaje y que los altos niveles de ansiedad pueden disminuir la motivación (Djigunović, 2004).

Para la mayoría de los estudiantes, la ansiedad juega un papel clave en el aprendizaje de un idioma. A menudo evitan hacer los deberes, se sientan en la fila de atrás para no ser llamado y son menos propensos a participar en las actividades orales de la clase. Todavía no hay suficiente investigación sobre cómo ciertos procedimientos pueden ayudar a los estudiantes a sentirse menos ansiosos (Glaser 1981 en Djigunović, 2002).

3.3.1.1. Ansiedad facilitadora y debilitadora

A mediados de los años sesenta del siglo pasado, varios expertos han planteado hipótesis de que el miedo afecta el aprendizaje de una L2/LE. Scovel (1978 en Occhipinti, 2009) argumentó que diferentes medidas de ansiedad y diferentes conceptualizaciones de ansiedad condujeron a resultados contradictorios y mixtos. Basándose en estos hallazgos, propuso que podría haber dos tipos de ansiedad, la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora. La primera anima al estudiante a adoptar un comportamiento de abordaje; es la fuerza positiva que motiva al alumno a aprender el idioma. El individuo trata de cuestión de la tarea de una manera más racional. La segunda, por otro lado, motiva al aprendiz a retirarse de la tarea de aprendizaje y lo lleva a adoptar un comportamiento de escape. Price (1991 en Occhipinti, 2009) afirmó que aunque los estudiantes ansiosos tendían a estudiar demasiado, sus calificaciones no reflejaban ese esfuerzo.

En una investigación que sigue siendo influyente hoy, Yerkes y Dodson (1908 en Wilson, 2006) enseñaron a ratones blancos que entraran en cajas determinadas administrando descargas eléctricas en tres niveles de intensidad: débil, media y fuerte. Los ratones aprendieron más eficaz cuando fueron administrados con los choques de intensidad mediana. Se consideró que esto significaba que la excitación moderada era óptima en situaciones de aprendizaje. Al aplicarlo a la ansiedad y al rendimiento, se puede concluir que los estudiantes con ansiedad moderada tienen el mejor rendimiento.

Alpert y Haber (1969 en Wilson, 2006) sugirieron que las diferentes cantidades de ansiedad facilitadora y debilitadora podían estar presentes en el individuo al mismo tiempo. Scovel (1978 en Wilson, 2006) propuso que ambas podían funcionar juntas, trabajando en tándem, sirviendo simultáneamente para motivar y advertir.

3.3.1.2. Ansiedad a las evaluaciones

En la enseñanza moderna de idiomas, los errores se consideran parte del aprendizaje, pero los estudiantes a menudo ven estos errores como prueba de incompetencia. Son exigentes con ellos mismos, así que consideran cada calificación inferior un fracaso. Experimentan constantemente la ansiedad a las evaluaciones, dado que las evaluaciones son frecuentes en el contexto del aula. Tienden a llevar su atención hacia adentro, se preocupan por el rendimiento y reducen la atención hacia la tarea, causando así un pobre rendimiento. Los estudiantes más

brillantes y más preparados también cometen errores. Las pruebas orales tienen el potencial de provocar la ansiedad en la prueba y en la comunicación oral simultáneamente en los estudiantes susceptibles (Horwitz *et al.*, 1986). Horwitz *et al.* (1986: 127) describe la ansiedad a las evaluaciones como “un tipo de ansiedad derivada de un miedo al fracaso”. Sarason (1978 en Occhipinti, 2009: 19) contribuye diciendo que es “la tendencia a ver con alarma las consecuencias de un rendimiento inadecuado en una situación evaluativa” y que es producida por “pensamientos intrusivos” (1984 en Occhipinti, 2009: 19).

Cabe mencionar que hay pocas investigaciones sobre el miedo a las evaluaciones en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, así que los primeros resultados se basan en estudios conectados a otras áreas. Chastain, Kassim *et al.*, Sapp (1975; 2008; 1993 en Yahya, 2013) en sus estudios, descubrieron que hubo una correlación negativa indicando que la ansiedad baja a las evaluaciones se relacionó con un mayor éxito, mientras que Holmes, Rosenzweig y Ohlenkamp (1972; 1974; 1976 en Djigunović, 2002) confirmaron que las personas con baja ansiedad tenían más éxito que las con alta ansiedad. Vogel y Collins (2002 en Yahya, 2013); por otro lado, afirmaron que los estudiantes con alta y baja ansiedad mostraron un rendimiento más bajo y que los estudiantes con moderada ansiedad tenían mejor rendimiento. Young (1991 en Yahya, 2013) notó que los estudiantes experimentaban alta ansiedad si las pruebas incluían el contenido que no había sido enseñado en clase y si faltaban la validez del diseño lo que también les hacía tener una actitud negativa hacia las instrucciones. Daly (1991 en Yahya, 2013) llegó a la misma conclusión diciendo que las pruebas más desconocidas y ambiguas llevaban a un mayor nivel de ansiedad a las evaluaciones. Es relevante que el estudiante percibe al profesor como una persona cuyo papel no es punitivo, pero útil en cuanto al proceso de aprendizaje, dado que la ansiedad es provocada cuando el profesor corrige los errores del estudiante de manera desfavorable (Horwitz *et al.* (1986); Brandl (1987); Young (1990) en Occhipinti, 2009). Otro factor que aumenta la ansiedad a las evaluaciones y disminuye el rendimiento es el límite de tiempo; los estudiantes se sienten presionados a organizar sus ideas en un corto periodo de tiempo (Ohata, 2005 en Yahya, 2013).

3.3.1.3. Miedo a la evaluación negativa

Watson y Friend (1969 en Molina *et al.*, 2014) definen el miedo a la evaluación negativa como “aprensión ante la evaluación de los demás, la angustia a las evaluaciones negativas, la

evitación de las situaciones de evaluación, y las expectativas que otras personas evalúen negativamente a uno mismo”. A diferencia de la ansiedad a las evaluaciones, el miedo a la evaluación negativa “tiene un alcance más amplio, ya que no se limita a las situaciones como la toma de exámenes; más bien se puede ocurrir en cualquier situación social o evaluativa como una entrevista de trabajo o hablando en una clase de lengua extranjera” (Horwitz *et al.*, 1986: 128). Los estudiantes con alta ansiedad no necesariamente se evalúan negativamente a sí mismos, pero tienden a evitar iniciar conversaciones y dan una contribución mínima a ellas (Cheek y Buss, 1981 en Occhipinti, 2009). Son muy dudosos acerca de sus habilidades en la clase de idioma y bastante inseguros de sí mismos lo que les hace sentir que no pueden tener éxito en la creación de una impresión social adecuada (MacIntyre y Gardner, 1989). Se sienten profundamente afectados por las evaluaciones y las actitudes de los profesores y sus colegas. Gregersen y Horwitz (2002 en Şenel, 2012) confirman en su investigación que los estudiantes con alta ansiedad tienden a tener miedo a la evaluación negativa de sus colegas, así que piensan que causará que se parezcan necios. MacIntyre y Gardner (1991) afirman que el miedo a la evaluación negativa está estrechamente relacionado con la ansiedad en la comunicación oral. Los estudiantes con miedo alto a la evaluación negativa están preocupados de que los demás no los entiendan. En sus estudios, Price y Gynan (1991; 1989 en Yahya, 2013) indican que los estudiantes tienen miedo de cometer errores de pronunciación en el aula. Horwitz (1988 en Yahya, 2013), por otro lado, señala que algunos aprendices están preocupados por la corrección de su discurso en comparación con la pronunciación casi nativa. Jones (2004 en Yahya, 2013) confirma que los alumnos sienten miedo, e incluso pánico pensando que podrían parecer tontos e incompetentes a los ojos de sus colegas.

3.4. Resumen

El repaso de los factores individuales que afectan al proceso de adquisición de una L2/LE nos revela que este ámbito de investigación es bastante amplio, así que requiere una investigación constante. La principal hipótesis de la perspectiva de las diferencias individuales es que para entender la complejidad de la conducta humana, es necesario estudiar las diferencias entre las personas en lugar de las cosas que todos tenemos en común. Debido a su complejidad y multidimensionalidad, en la literatura se divide en varias maneras. Hemos decidido agruparlas en tres categorías: biológica (edad, sexo), cognitiva (inteligencia, aptitud, estilos y estrategias de aprendizaje) y afectiva (personalidad, motivación y actitud). Es fundamental señalar qué

factores pueden ser alterados, como motivación, actitud y estrategias de aprendizaje, y cuáles no pueden, como aptitud, personalidad y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, el profesor debe familiarizarse con las características del estudiante y enseñar de una manera en que el aprendiz podría alcanzar su potencial. Es importante saber que cada individuo es diferente y que una técnica de enseñanza puede ser bastante aceptable para algún estudiante, pero para otro puede ser todo un reto.

Todas las diferencias individuales están estrechamente entrelazadas entre sí. La correlación de dos factores no quiere decir que existe una relación causal entre ellos. Es decir, no significa necesariamente que uno causó el otro. Muy a menudo una investigación incluye varias variables (o sea, factores), donde hay una principal, el foco de investigación, y otras que ayudan a los investigadores a ver la relación entre ellas y a ampliar más el estudio. Es evidente por los últimos subcapítulos que se puede decir mucho de cada factor, y que es muy difícil singularizar lo que es importante. Hemos mencionado las características que pensamos podrían describir y explicar mejor cada uno de ellos. En los siguientes capítulos aparecerán como parte de los estudios relacionados con la ansiedad. Es por eso que es importante explicarlos y mostrar la relación entre cada uno de ellos.

Debido a su complejidad, hay mucho más para investigar con el fin de estar más cerca de la respuesta de cómo un estudiante de idiomas podría alcanzar su potencial y qué los educadores pueden hacer para acelerar el proceso y hacerlo mucho más fácil.

4. DESTREZA LINGÜÍSTICA: EL HABLA

La comunicación supone cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), de las cuales el habla parece la más importante. Es un proceso bilateral, ya que también incluye la audición. Están relacionados entre sí; hay un intercambio entre ellos, donde el habla depende de la comprensión del *input* hablado. Según Brown (1994 en Murad, 2009: 14), “el habla es un proceso interactivo de la construcción de significado que implica la producción, la recepción y el procesamiento de la información”.

El habla requiere que los estudiantes no solo sepan cómo producir puntos específicos del lenguaje como la gramática, la pronunciación o el vocabulario (competencia lingüística), pero también que entiendan cuándo, por qué y en qué formas producir lenguaje (competencia sociolingüística) (Cunningham, 1999 en Murad, 2009: 15).

Cabe señalar que las destrezas orales no necesitan ser enseñadas como materia independiente, dado que forman parte de otras destrezas u otros ejercicios, como la discusión después de la lectura o el habla delante de los colegas.

Podemos identificar dos grandes grupos del lenguaje hablado: monólogos y diálogos. Los monólogos implican una persona que usa el lenguaje hablado durante algún tiempo en una situación que requiere que la audiencia procese las unidades prolongadas de discurso sin la oportunidad de interactuar, como por ejemplo, conferencias académicas, discursos políticos, etc. Brown (2007) distingue dos tipos de monólogos, planificados y espontáneos, que pueden presentar distintos tipos de problemas para los receptores. Los monólogos planificados, dado que son preescritos, pueden proporcionar poca redundancia y son difíciles de comprender. La redundancia, en forma de reformulaciones, repeticiones, elaboraciones e inserciones, ayuda a detener la introducción, haciendo tiempo para el procesamiento y la adaptación. Por otro lado, los monólogos espontáneos, como las conferencias improvisadas, manifiestan mayor redundancia y plantean un problema para los receptores si no se reconocen por lo que son. Los receptores tratan de distinguir entre lo dicho lo que es nuevo e importante.

Los diálogos implican dos o más personas que se comunican entre sí y se dividen en dos subgrupos: transaccional e interpersonal o interaccional. El primer subgrupo está orientado de forma informativa, centrándose en la transmisión del mensaje fáctico o proposicional. En cuanto al diálogo interpersonal o interaccional, su función es mantener y construir relaciones sociales. El grado de familiaridad tiene un impacto en dos tipos de diálogos: los grados más altos de familiaridad corresponden a los grados más altos de conocimiento compartido de fondo. La falta de familiaridad puede conducir a la necesidad de hacer referencias más explícitas para evitar cualquier malentendido. Por último, cabe recordar que en muchos diálogos, los hablantes

y los oyentes se mueven libremente entre el tipo transaccional y el interpersonal — un diálogo no tiene que ser estrictamente un tipo. Los estudiantes que no desarrollan las destrezas de escuchar y hablar sufrirán las consecuencias perennes debido a su déficit.

Halliday (1975 en Santamaría, 2004) desarrolla una teoría basada en el significado y el proceso interactivo. La adquisición de una lengua implica el dominio progresivo del potencial funcional. Propone siete alternativas básicas como típicas de la lengua del niño que aprende a hablar y que pueden servir de guía en el aprendizaje de una L2/LE:

1. instrumental: “yo quiero, desearía”, para la satisfacción de necesidades materiales;
2. reguladora: “haz como te digo”, para controlar el comportamiento de otros;
3. interactiva: “tú y yo”, para familiarizarse con otras personas;
4. personal: “aquí estoy yo”, para identificarse y expresarse a sí mismo;
5. heurística: “dime por qué”, para explorar el mundo circundante y el interno;
6. imaginativa: “vamos a suponer”, para crear un mundo propio, hacer hipótesis;
7. informática: “tengo algo que decirte”, para comunicar nueva información.

Estas siete funciones son parte de la comunicación de los adultos, apenas en forma más amplia y elaborada.

Desde el punto de vista del intercambio de información, vale destacar algunos factores en la comunicación oral: los participantes — emisor(es), receptor(es) — y la situación comunicativa. La relación entre estos elementos es muy estrecha y todos influyen en los demás. La base de la comunicación son el contexto, el mensaje, el canal y el código.

El código es un conjunto limitado y moderadamente extenso de signos, que se combinan mediante ciertas reglas conocidas por el emisor y el receptor. En el lenguaje el código está formado por fonemas, morfemas, palabras y reglas sintácticas. Es la situación en que el emisor y el receptor se hallan, y que permite en muchas ocasiones interpretar correctamente el mensaje. Está integrado por las circunstancias espacio-temporales y por otros factores como son el entorno social o cultural y la relación que se establece entre los participantes, cuestiones de edad, sexo, grado de conocimiento mutuo, interpretación de intenciones, etc. (Boquete, 2012: 27).

La comunicación empieza cuando el emisor o hablante arroja un mensaje al receptor u oyente y termina cuando el emisor se convierte en receptor y viceversa. Es necesario que ambos manejen el mismo código, ya que el primero codifica y el segundo decodifica, o sea, descifra el mensaje al recibirlo. Searle (1976 en Qadir y Riloff, 2011: 748) sugiere una clasificación de estos actos del habla, o sea, de intercambio comunicativo, en las siguientes cinco clases:

1. representativos: el hablante se comete a la verdad de la proposición expresada; negar, confesar, admitir, notificar;
2. directivos: intentan obligar al oyente hacer una cosa; solicitar, requerir, ordenar, prohibir, aconsejar;
3. compromisorios: obligan al hablante a alguna acción futura; prometer, jurar, ofrecerse, garantizar;
4. expresivos: expresan el estado de ánimo del hablante hacia la proposición; agradecer, felicitar, condolerse, dar la bienvenida, disculparse;
5. declaratorios: cambian el estado de alguna cosa; nombrar, bautizar, rendirse, excomulgar, acusar.

El habla es la destreza más difícil, así que el hablante no solo tiene que pensar qué es lo que va a decir, sino cómo lo va a decir en poco tiempo. La codificación del mensaje es de por sí un proceso complejo, pero para el estudiante de una L2/LE aún más, ya que el conocimiento del código es todavía escaso. Por otro lado, conocer el código no es suficiente, ya que existe una necesidad de conocimiento pragmático — el uso de la lengua en las situaciones cotidianas. Hay dos tipos de problemas que presenta el habla al estudiante de una L2/LE: lingüísticos y psicológicos. Brown (2001 en González, 2008: 67) divide los factores lingüísticos en ocho apartados:

1. cadena hablada: hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una;
2. redundancia: el hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad;
3. formas reducidas: contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.;
4. variación en la “expresividad”: comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo (“esto”, “digamos”, etc.);
5. lenguaje coloquial: estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.;
6. tempo elocutivo: la rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo;
7. aspectos prosódicos: el acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas;
8. interacción: la interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante: interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.

Como se puede ver, hay un gran número de factores que afectan la destreza del habla, así como de la audición. Tales dificultades pueden verse en forma de velocidad y longitud del habla, complejidad sintáctica, vocabulario, estructura del discurso, acento, cantidad de redundancia, etc.

En cuanto al tipo psicológico, muchos aprendices sienten miedo al ridículo o a cometer errores, así que eso es lo que les inhibe a hablar en una lengua extranjera, independientemente de que se puedan expresar o no.

Cuando hablamos, nos ayudamos con un gran número de microdestrezas. Brown (2001 en González, 2008: 68) propone estas:

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos.
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.).
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando *pausas, frases de relleno, autocorrecciones, retrocesos*, etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (*nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad*, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado — *frases, pausas, grupos fónicos y oraciones*.
10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente en conversaciones cara a cara registros, implicaturas, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como *idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación*.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el

significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

Como se ha demostrado, con el fin de utilizar el lenguaje de manera óptima, hay ciertos aspectos del habla que un estudiante tiene que dominar. Estas microdestrezas deben ser enseñadas y alentadas por los educadores. Con el dominio de las microdestrezas, viene la confianza necesaria con la cual las destrezas comunicativas del estudiante parecen más claras y más impresionantes.

En la siguiente tabla se puede ver qué se espera de los estudiantes en cuanto a la expresión oral (hablar) según los niveles del aprendizaje, acorde con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002).

Tabla 1. Expresión oral

EXPRESIÓN ORAL (HABLAR) EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Lo que se espera de los estudiantes en los niveles A1 y A2 es el uso de las frases básicas que son suficientes para expresar lo fundamental. En los niveles B1 y B2 se espera que los alumnos pueden expresar sus ideas y pensamientos en forma muy clara y detallada. Los niveles C1 y C2 suponen un dominio excelente del habla, donde las características del nivel C2 se refieren en su mayoría a un hablante nativo. Se espera de los estudiantes que hablen con fluidez y que hagan descripciones y presentaciones complejas y muy bien estructuradas.

Según MCER (2002), estas actividades pueden ser vistas como el canto, lectura en voz alta un texto escrito, preguntas y respuestas, discusión, simulación, broma, etc.

En cuanto a la evaluación oral, hay muchos aspectos a tener en cuenta como fluidez, coherencia, precisión, vocabulario, corrección gramatical, creatividad, flexibilidad, etc. Ya que hay demasiados aspectos de la evaluación, es necesario adaptar la evaluación a la actividad y al estudiante que se evalúan. Con el fin de hacer eso, la evaluación tiene que reducir, mezclar y combinar esos factores para que se ajusten a una tarea determinada.

Hay una serie de opiniones y estudios que mencionan la dificultad de la destreza de hablar en el contexto de aprendizaje de idiomas. Lo que todos ellos tienen en común es que el habla se aprende al último por los estudiantes y se cree que es la más difícil de las cuatro destrezas (Bailey y Savage, 1994; Fulcher, 2003; Richards y Renandya, 2002 en Aydoğan *et al.*, 2013). Es importante saber que las destrezas no actúan separadamente, sino que suelen operar junto con las otras. En el ambiente del aula, los profesores deben supervisar la producción oral de los alumnos para determinar qué habilidades y conocimientos ya tienen y qué áreas necesitan desarrollo.

5. ANSIEDAD EN LA COMUNICACIÓN ORAL

Una de las ansiedades más comunes y frecuentemente denunciadas es la de hablar en público. Descrita por Daly *et al.* (1997 en Occhipinti, 2009: 17) como “disposición de la gente a acercarse o evitar la interacción social”, según McCroskey y Beatty (1986: 279) es “el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona o personas”. La expresión oral en una L2/LE es un aspecto integral del aprendizaje de idiomas que, cuando nos referimos al hablar un idioma, a veces nos referimos al conocimiento de una lengua. Por eso, muchos investigadores han señalado que el habla es la mayor destreza que produce la ansiedad y que está relacionada con la ansiedad en la comunicación oral. Kitano (2001 en Aydoğan *et al.*, 2013: 20) argumenta que “la destreza del habla suele ser la primera cosa que los aprendices comparan con la de los compañeros, profesores y hablantes nativos”. Por lo tanto, la baja autopercepción de la destreza del habla de los aprendices es la causa de la ansiedad. Las personas que experimentan algunos problemas al hablar en grupos probablemente experimentarán el mismo problema al hablar en una clase de lengua extranjera en la que no tienen ningún tipo de control.

La ansiedad en la comunicación oral puede ocurrir usando la L1 y/o la L2/LE. Los estudiantes que son usualmente locuaces y relajados en su L1 pueden sentirse avergonzados y silenciosos al comunicarse en la L2/LE, o viceversa, ya que no son inhibidos y se sienten como si cualquier otra persona estuviera hablando. Horwitz *et al.* (1986 en Occhipinti, 2009) compararon esto con los tartamudos que son capaces de cantar o actuar normalmente. Contrariamente a la creencia popular, el miedo a hablar en público no aparece únicamente las primeras veces, sino que puede ser visto en las personas con mucha experiencia en esta área (Thomas, 2005 en García-Ureta *et al.*, 2012).

La mayoría de los estudios sobre la ansiedad en la comunicación oral son contradictorios. Liu (2006 en Rashidi *et al.*, 2011) en su estudio descubrió que los estudiantes más competentes tendían a ser menos ansiosos, mientras que Matsuoka (2009 en Rashidi *et al.*, 2011) indicó que los estudiantes con alto nivel de competencia eran más ansiosos por el miedo a la evaluación negativa de los demás. La conexión entre el género y la ansiedad también ha sido un problema, donde Frantz *et al.* (2005 en Rashidi *et al.*, 2011) dedujeron que las mujeres tenían mayor nivel de ansiedad en la comunicación oral, mientras que los hombres tenían mayor nivel en el estudio de Na (2007 en Rashidi *et al.*, 2011). Los altos niveles de ansiedad en la comunicación oral influyen tanto en la forma de otorgar las notas como las oportunidades para la entrada y el éxito en una profesión. McCroskey y Andersen (1976 en Aly y Gowing, 2001)

señalan que no hay diferencia en el rendimiento académico entre los estudiantes con alta y baja ansiedad en la comunicación. Por otro lado, Philips (1992 en Park y Lee, 2005) mostró que cuanto más ansiosos los estudiantes fueran, menor rendimiento mostraban en las pruebas orales, expresando su actitud negativa hacia los exámenes orales. Las personas que son normalmente competentes, pero cuya ansiedad en la comunicación oral es superior a la norma, son más propensos a abandonar los programas universitarios. Además, en comparación con los estudiantes que tenían los niveles bajos de ansiedad, los que tenían los más altos obtuvieron calificaciones más bajas (McCroskey *et al.* en Aly y Gowing, 2001). Las investigaciones demostraron la correlación negativa entre la ansiedad en la comunicación y la autoestima donde los estudiantes ansiosos tienden a subestimar su capacidad de hablar y se centran más en sus fracasos en lugar de sus éxitos en la L2/LE (Daly *et al.*, 1997 en Occhipinti, 2009).

5.1. Tipos de ansiedad en la comunicación oral

McCroskey (1997 en Djigunović, 2002) ha dividido la ansiedad en la comunicación oral en cuatro tipos, o sea, puntos en un continuum, donde en un extremo está la ansiedad como rasgo de personalidad, y en otro, está la ansiedad como reacción a una situación concreta.

La ansiedad como rasgo de personalidad se considera como “orientación relativamente permanente hacia la comunicación oral en una amplia variedad de contextos” (McCroskey y Beatty, 1986: 281). Se trata de un rasgo que está sujeto a cambios y no pertenece al mismo grupo que la extroversión o la voluntad de asumir riesgos. Los que la tienen, experimentan ansiedad en la mayoría de las situaciones en las que tendrían que comunicarse con los demás: en las entrevistas, en pequeños grupos, en público y en casi todas las situaciones, excepto con los miembros de la familia o unos cuantos amigos íntimos. A continuación, la ansiedad general relacionada con el contexto de comunicación se ve como “orientación relativamente permanente hacia la comunicación oral en un tipo del contexto comunicativo” (McCroskey y Beatty, 1986: 282). Hay cuatro contextos comunes donde puede ocurrir este tipo de ansiedad: hablando en público, en reunión de negocios, en las discusiones de grupo, y en las conversaciones interpersonales. En cuanto a la ansiedad comunicativa asociada con una persona o un grupo, se trata de “la respuesta a las limitaciones situacionales generadas por la otra persona o grupo” (McCroskey y Beatty, 1986: 282). Por ejemplo, uno la podría experimentar cada vez que hable con los profesores, los superiores en el trabajo, un colega en particular o un conocido. La mayoría de las personas se sienten aprensivas cuando se comunican con al menos un individuo, así que este tipo de ansiedad es bastante común. La ansiedad situacional se define

como “la orientación transitoria hacia la comunicación con una persona o un grupo” (McCroskey y Beatty, 1986: 282). Por lo general es efímera; cuando pasa la situación, la ansiedad se disipa. Teniendo todo esto en mente, podríamos decir que la ansiedad en una L2/LE es un tipo de ansiedad específica.

5.2. Causas y manifestaciones de ansiedad en la comunicación oral

Una serie de factores han sido considerados como conducentes a la ansiedad en la comunicación oral. McCroskey (1980 en Rashidi *et al.*, 2011) identificó siete factores, tales como bajas destrezas intelectuales, deficiencias de destreza del habla, introversión social voluntaria, alienación social, ansiedad en la comunicación oral, baja autoestima social y divergencia étnica o cultural en las normas de comunicación.

Las manifestaciones de ansiedad en la comunicación oral se pueden dividir en las conductuales y fisiológicas que aparecen durante la comunicación con otra persona o personas en una L2/LE en la que no tienen una plena competencia. Como ya se ha mencionado, la ansiedad específica mayormente da resultados constructivos relacionados con la ansiedad en la L2/LE. Este es también el caso de las manifestaciones mencionadas. Djigunović (2002) distingue cuatro tipos de manifestaciones conductuales de ansiedad en la comunicación oral:

1. evitando comunicación,
2. retirada de comunicación,
3. comunicación perturbada y
4. comunicación excesiva.

Los estudiantes evitan la comunicación en las situaciones que causan molestias. Tales estudiantes prefieren las clases más grandes a las pequeñas, con el fin de esconderse en las filas de atrás y evitar las posibles implicaciones en aquellas actividades de clase donde pueden ser puestos en la mira delante de sus compañeros. A veces no es posible escapar; en ese caso, los estudiantes se esfuerzan por encontrar la manera de retirarse de comunicación. Krashen, Mejías *et al.* y Allen *et al.* (1981, 1991 y 1984 en Djigunović, 2002) acentúan que la participación forzada en la comunicación puede forzar al estudiante a retirarse de la misma. Los estudiantes tienden a hablar muy poco o no hablar en absoluto. En cuanto a la comunicación perturbada, los aprendices dejan de hablar con fluidez y utilizan las estrategias de comunicación ineficaces. Dado que dicha comunicación puede ser el resultado de estrategias de comunicación

subdesarrolladas y de alta ansiedad en la comunicación, no podemos determinar con fiabilidad la existencia de la ansiedad en la comunicación oral (Djigunović, 2002). Los que comunican excesivamente, lo hacen a pesar de la ansiedad. Parecen como individuos con habilidades de comunicación torpes.

En cuanto a las manifestaciones fisiológicas, las más comunes son el aumento de la tasa cardíaca, mariposas en el estómago, sudoración, sequedad en la boca, etc. También, cabe mencionar las de comportamiento, como uso de muletillas y rigidez en la postura.

5.3. Investigaciones sobre la ansiedad en la comunicación oral

Mejías *et al.* (1991 en Djigunović, 2002) realizaron una investigación con los estadounidenses de origen mexicano, es decir, con 429 estudiantes y 284 alumnos de secundaria. Midieron la ansiedad en la comunicación mediante los cuestionarios PRCA-24 y PRCA-10. Los resultados mostraban mayor nivel de ansiedad en la comunicación oral en español y menor en inglés. Eso fue explicado por el hecho de que el inglés era la lengua dominante de los encuestados. Los autores añadieron que el nivel de miedo dependía del contexto de comunicación — se incrementaba con el aumento del grado de formalidad.

Kiami (2012) examinó el papel de la ansiedad en la comunicación oral de 60 alumnos españoles de inglés como lengua extranjera en el nivel básico y el avanzado. Fue evidenciada la presencia de ansiedad en una medida moderada en ambos grupos.

El estudio de Aydoğan *et al.* (2013) se llevó a cabo para investigar las causas de los estudiantes turcos y bosnios de la Universidad Internacional de Burch en Sarajevo para no hablar en las clases de inglés. Los resultados de este estudio indicaban que los estudiantes experimentaban un cierto grado de ansiedad en la comunicación oral de inglés, pero la intensidad de esta ansiedad no era abrumadoramente alta. Según los estudiantes, las causas de su ansiedad son el sentimiento de incapacidad de aprender un idioma, expectativas personales altas, comparación con otros estudiantes, actitud del profesor hacia el alumno y hacia la toma de error.

Occhipinti (2009) observó dos grupos de estudiantes con el fin de ver el nivel de ansiedad en la comunicación oral en inglés: el primer grupo constó de 45 estudiantes italianos que estudiaban inglés en la Universidad de Ragusa en Italia; el segundo grupo constó de 55 estudiantes españoles que estudiaban inglés en la Universidad de Cardiff en Gales, Reino Unido, el país de la lengua meta. Los resultados mostraban que ambos grupos se volvieron ansiosos casi al mismo nivel. Sin embargo, estar expuesto a la lengua estudiada es sin duda un

buen indicador de la mejora en el aprendizaje de una L2/LE y que esto debe fomentarse tanto como sea posible.

El estudio de Rashidi *et al.* (2011) pretendía proponer un modelo causal de los factores que predecirían la ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera. Para realizar esta investigación, se seleccionaron 135 estudiantes universitarios. Las variables que se observaban eran autoestima, introversión/extraversión, sexo, nivel de competencia y ansiedad en la comunicación oral. Para recoger los datos necesarios se utilizaron una prueba de dominio del idioma y tres cuestionarios (PRCA, RSES, Cuestionario de Personalidad de Eysenck). El estudio mostró que los estudiantes femeninos tenían la ansiedad en la comunicación oral alta y que los estudiantes extrovertidos experimentaban la ansiedad en la comunicación oral baja.

Heyde (1977 en Rashidi *et al.*, 2011) examinó la relación entre la autoestima y la producción oral entre los estudiantes de inglés en la Universidad de Michigan. En su estudio con 15 encuestados, encontró una alta correlación entre la autoestima y las notas en la producción oral.

El estudio de Opt y Loffredo (2000 en Rashidi *et al.*, 2011) se llevó a cabo para investigar la relación entre la introversión/extraversión y la ansiedad en la comunicación oral. Los resultados mostraron que los estudiantes introvertidos experimentaban los niveles mayores de la ansiedad en la comunicación oral que los extrovertidos.

Şenel (2012) realizó una investigación con 32 estudiantes turcos de inglés. La ansiedad en la comunicación oral se midió mediante el cuestionario creado por el autor mismo y aprobado por los supervisores. Los resultados revelaron que los estudiantes se sentían más a gusto al hablar con los hablantes nativos, ya que son más tolerantes que los hablantes no nativos.

Xianping (2004) abordó las cuestiones relativas a la ansiedad y sus efectos sobre el rendimiento oral de 8 estudiantes de una universidad en China. Los resultados mostraron que la ansiedad puede afectar a la calidad del rendimiento oral; la madurez del lenguaje puede determinar el nivel de ansiedad y que la dilación, la ansiedad a las evaluaciones y la preocupación de cometer errores pueden ser vistas como tres criterios importantes para reconocer a los estudiantes ansiosos y no ansiosos.

Tunaboğlu (1993 en Yahya, 2013) afirmó que hay muchas razones por las que los estudiantes de inglés tienden a ser oyentes silenciosos en lugar de hablantes activos en las clases de conversación. La razón más importante es la presión psicológica de cometer errores en presencia de sus compañeros de clase y la segunda razón es su pobre vocabulario.

Wang (2010 en Yahya, 2013) investigó la ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera, así como las relaciones de este tipo de ansiedad con otras variables, como ansiedad de rasgo, voluntad de comunicarse, logro en el aprendizaje de la lengua, toma de riesgo, etc. Los resultados revelaron que más del 50% de los estudiantes reportaron haber experimentado niveles moderados o altos de ansiedad en la comunicación oral, con una relación complicada con las otras variables; se descubrió que los factores de personalidad eran las principales causas de ansiedad en la comunicación oral.

Todos los investigadores revelaron que la ansiedad en la lengua extranjera es un tema fenomenal y sobre todo un factor negativo en el aprendizaje de idiomas. Las diferencias en las situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras y en las causas de ansiedad en la lengua extranjera requieren más investigación para examinar los niveles de ansiedad de los estudiantes, las consecuencias de la ansiedad y sus relaciones con la competencia lingüística en diversos contextos del aprendizaje de una L2/LE.

6. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ANSIEDAD EN LA COMUNICACIÓN ORAL DE LOS UNIVERSITARIOS DE E/LE

6.1. Objetivos de la investigación

La razón de investigar este tema es que el miedo es omnipresente entre los alumnos de idiomas y que, debido a la complejidad del tema, cada estudio adicional es más que bienvenido. Además, la autora está interesada en qué tipos de situaciones la ansiedad aparece y cómo lidian los estudiantes con este sentimiento. Bajo la hipótesis de que la ansiedad es menos en los últimos años de estudio y que los estudiantes con mejores notas se sienten menos ansiosos, se realizó la siguiente investigación.

Los objetivos de esta investigación eran:

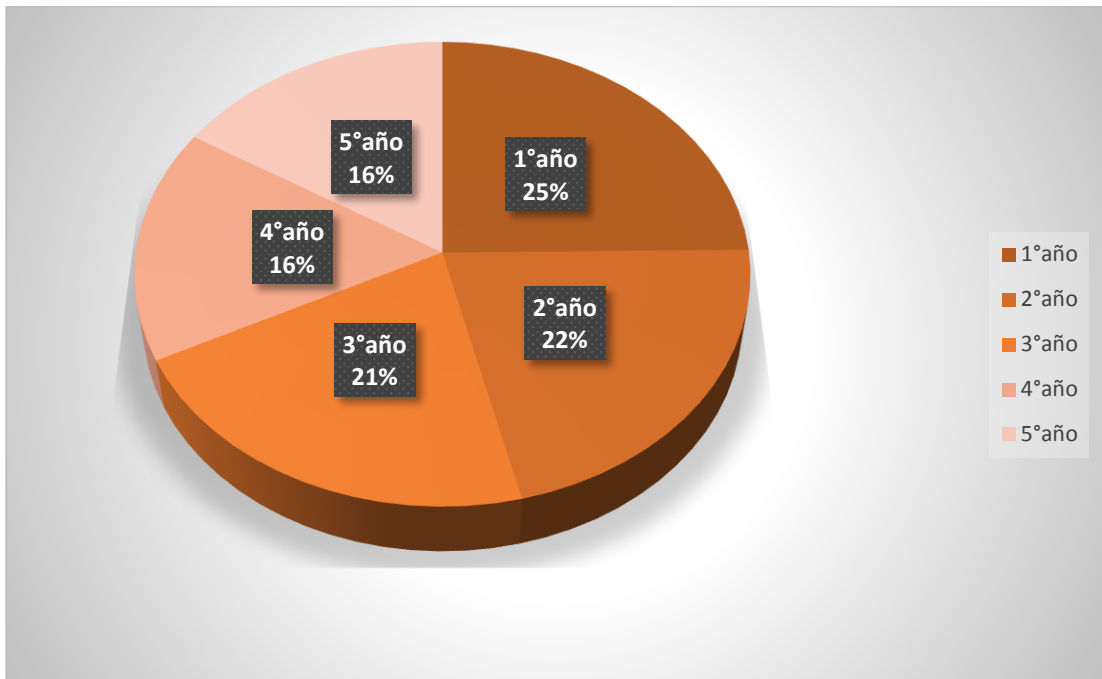
- a) diagnosticar el nivel de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE.
- b) determinar el nivel de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE a lo largo de los años de estudio.
- c) averiguar si existe una diferencia en la ansiedad con respecto a la nota.
- d) identificar los factores que incrementan los niveles de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE.
- e) diagnosticar el nivel de ansiedad en la comunicación oral de los universitarios de E/LE.
- f) establecer qué estrategias utiliza el estudiante con el fin de hacer frente a la ansiedad en la comunicación oral.

6.2. Metodología de la investigación

6.2.1. Participantes

La muestra constó de 117 estudiantes croatas de E/LE matriculados en el primer año (2° semestre), el segundo año (4 semestre), el tercer año (6° semestre), el cuarto año (8° semestre) y el quinto año (10° semestre) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En concreto, 9 estudiantes masculinos y 108 estudiantes femeninos voluntariamente participaron en el estudio. El nivel medio de edad de los participantes era de 21 años. El promedio de su nota de la asignatura de los ejercicios de lengua el semestre pasado era de 3,4. La muestra fue tomada de tres años de pregrado y dos años de estudios grado.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por año



6.2.2. Instrumentos

Para efectos de este estudio, la autora utilizó los métodos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevista semiestructurada). El cuestionario consistió de dos partes. En la primera parte, se les pidió a los participantes que proporcionaran los datos personales (sexo, edad, año de estudio, nota, correo electrónico). La segunda parte del cuestionario contuvo la Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera (FLCAS) diseñada por Horwitz *et al.* (1986) para conocer los niveles de ansiedad general de los alumnos en el proceso de aprendizaje de un idioma. A los participantes se les presentó el cuestionario que cuenta con 33 ítems planteados bajo la escala de medición de Likert, evaluados en niveles de cinco puntos que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), así evaluando como se sentían normalmente en varias situaciones que les obligan a utilizar el español. Cabe añadir que, durante el tratamiento de los datos, los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22 y 28 tenían puntaje negativo, por lo que el orden de los puntajes fue invertido, de forma que los puntajes más altos en la FLCAS siempre indicaban los niveles altos de ansiedad. Con puntajes posibles que van de 33 hasta 165, aquí siguen los criterios para establecer la ansiedad en la lengua según la FLCAS:

menos de 76 puntos — ansiedad baja
76-119 puntos — ansiedad moderada
más de 119 puntos — ansiedad alta

La confiabilidad de los puntajes arrojados por la FLCAS en la presente investigación fue determinada con el coeficiente alfa de Cronbach y fueron computados utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (por sus siglas en inglés, SPSS), en su versión 22. El coeficiente obtenido fue de 0,80 garantizando la confianza de los resultados arrojados con este instrumento, debido a la alta confiabilidad del mismo.

Dado que se trata de un cuestionario sobre la ansiedad de una lengua en general, hemos decidido hacer un análisis factorial con el fin de singularizar las afirmaciones relacionadas con la ansiedad en la comunicación oral.

El componente cualitativo consiste en la entrevista, en la que tres estudiantes que mostraban un nivel alto de ansiedad y uno que experimentaba un nivel moderado de ansiedad fueron consultados sobre la causa probable de su ansiedad, sobre cómo se manifiesta esta ansiedad y qué hacen para lidiar con ella. Esta fase de la investigación se decidió porque se consideró que las entrevistas proporcionaron la oportunidad de obtener información personal y conocimientos directamente de los estudiantes que nos permitiría comprender este fenómeno desde una perspectiva de los estudiantes. Aunque las preguntas fueron las mismas para cada entrevista, dependiendo de sus respuestas, todos los entrevistados tenían unas cuantas preguntas de seguimiento. Las preguntas para la entrevista fueron:

1. ¿Por qué sientes la ansiedad en el lenguaje?
2. ¿Cómo se manifiesta este miedo?
3. ¿Qué haces para reducir este miedo?

6.2.3. Procedimiento de la investigación

La investigación estuvo estructurada en dos partes. En la primera parte, para la recolección de la información se utilizó una versión en croata de la FLCAS para asegurar que los alumnos entendieran el contenido de la misma. El instrumento fue abastecido por Mihaljević Djigunović (2002) que lo utilizó anteriormente en sus investigaciones. Previo a la aplicación del instrumento, la autora se reunió con las profesoras de las asignaturas *Ejercicios de la lengua* 2, 4, 6 y 8 para informarles el objetivo de la investigación y pedir su colaboración. Después, en

horario de clases, la autora se dirigió a las aulas donde se imparten estas asignaturas y explicó a los estudiantes el propósito de este estudio y pidió su colaboración para responder el cuestionario. En seguida, se les solicitó a los alumnos que fuesen lo más honestos posible en cuanto a las respuestas emitidas, de manera que estas contribuirían a una investigación válida. Antes de completar el cuestionario, los estudiantes tuvieron que escribir sus datos demográficos (sexo, edad, año de estudio, nota y correo electrónico). Se les informó de que llenar el cuestionario duraría máximo 10 minutos y que la autora podría hacer contacto con algunos de ellos con el propósito de una investigación adicional y más detallada.

La segunda parte consistió en entrevistas con aquellos participantes que mostraron en el análisis de los datos obtenidos el nivel intermedio o alto de ansiedad. Para la aplicación de la entrevista, la autora citó a 4 estudiantes de la muestra estudiada, 3 que mostraban el nivel de ansiedad alto y 1 que mostraba el nivel de ansiedad intermedio. Los alumnos se presentaron a la hora acordada y se mostraron bastante receptivos a ser entrevistados. La entrevista fue grabada, con el consentimiento de los estudiantes, se les solicitó ser lo más honestos posibles, explicándoles que cada comentario contribuiría de manera positiva a la investigación.

6.3. Resultados

En este apartado, se procede a presentar los análisis cuantitativos (FLCAS, análisis factorial) y cualitativos (entrevista).

6.3.1. Análisis cuantitativo

En primer lugar, se muestran los resultados del análisis descriptivo realizado en la FLCAS. A continuación, sigue una presentación de los resultados del análisis factorial, que se llevó a cabo con el fin de obtener los factores significativos, entre los cuales está la ansiedad en la comunicación oral. Estructuralmente, este apartado incluye cinco secciones con discusiones e interpretaciones sobre los resultados de la investigación en relación con cada uno de los cinco objetivos de investigación en turno.

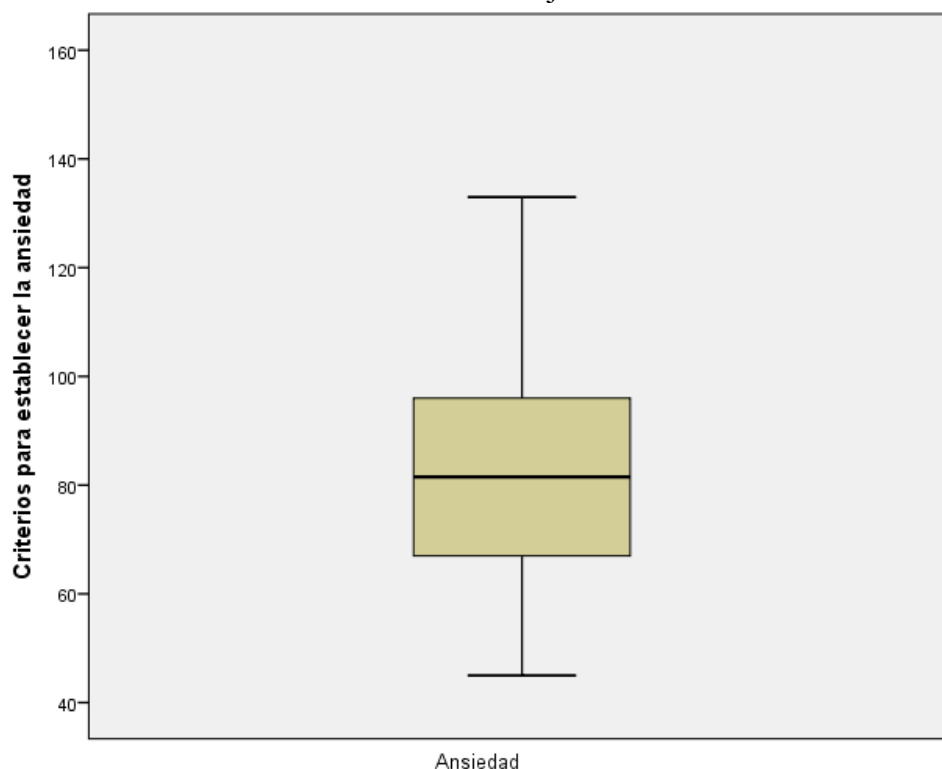
Objetivo de investigación 1: Diagnosticar el nivel de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE.

El análisis del valor de ansiedad acabó por demostrar que un valor se apartaba significativamente de los demás, por lo que fue excluido del análisis adicional. En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de cada grupo de ansiedad. El valor medio de ansiedad es 82,90 y la desviación estándar es de 21,171, así que podemos concluir que los estudiantes de todos los años experimentan un nivel moderado de la ansiedad en el lenguaje. La distribución es mostrada con la gráfica de caja que demuestra que se trata de una distribución relativamente simétrica, con una ligera asimetría en la dirección de alta ansiedad, o sea, con un pequeño porcentaje de los encuestados que tenían una ansiedad muy alta. La prueba de Kolmogórov-Smirnov mostró que la distribución se apartaba significativamente de la distribución normal. Combinado con el hecho de que es una muestra no aleatoria, no se recomienda tomarlo como conclusión en una población basándose en los datos obtenidos en este estudio.

Tabla 2. Niveles de ansiedad

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	ansiedad baja	50	43,1
	ansiedad mediana	63	54,3
	ansiedad alta	3	2,6
	Total	115	100,0

Gráfico 2. Gráfica de caja del valor medio de ansiedad



Objetivo de investigación 2: Determinar el nivel de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE a lo largo de los años de estudio.

Tabla 3. Estadística descriptiva de los resultados de la FLCAS de los años de estudio

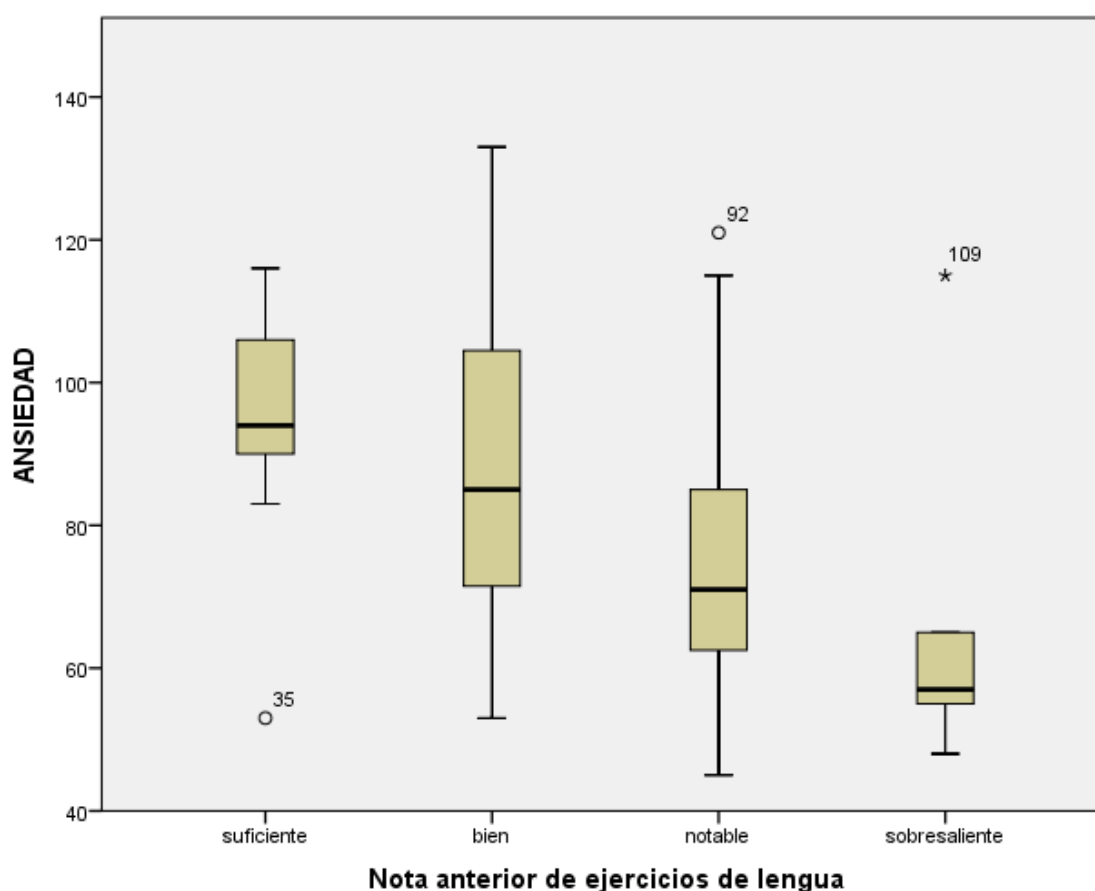
	Nº	Media	Desviación estándar
1	29	82,97	22,204
2	24	88,88	21,113
3	25	77,84	18,161
4	19	86,42	16,184
5	19	75,11	21,807
Total	116	82,36	20,452

La significación estadística de las diferencias en los resultados por año de estudio se comprobó mediante análisis de la varianza. Se ha demostrado que no hay diferencia estadísticamente significativa en la ansiedad de los diferentes años de estudio ($F=1,750$; $p=0,144$), o sea, que la ansiedad es la misma en todos los años de estudio.

Objetivo de investigación 3: Averiguar si existe una diferencia en la ansiedad con respecto a la nota.

A continuación, el análisis de la nota promedia ha demostrado que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos diferentes que tenían diferentes notas anteriores de los ejercicios de lengua en la ansiedad percibida ($F=6,293$; $p<0,01$). Con la prueba estadística de las diferencias entre los grupos de estudiantes con diferente nota anterior mediante la prueba de Scheffé, no se han obtenido las diferencias estadísticamente significativas ($p>0,01$). Esto se puede atribuir a la reducida potencia estadística de la prueba debido a la pequeña cantidad de estudiantes con notas sobresaliente y suficiente. Sin embargo, en el Gráfico 3 podemos ver una tendencia donde los estudiantes con una nota más alta muestran un nivel más bajo de ansiedad, y donde los estudiantes con una nota más baja muestran un nivel más alto de ansiedad. El coeficiente de correlación de Spearman entre la nota y los resultados de la FLCAS muestra la misma tendencia que es $-0,394$ ($p<0,01$).

Gráfico 3. Gráfica de caja de la relación entre la ansiedad y la nota



Objetivo de investigación 4: Identificar los factores que incrementan los niveles de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE.

A continuación, adjuntamos otra tabla con una puntuación media en cada una de las partículas de la escala de ansiedad que se presenta en orden descendente a partir de las partículas con mayor ansiedad estimada hasta las partículas con menos baja ansiedad estimada, a fin de ver qué situaciones tienen el mayor impacto causando ansiedad.

Tabla 4. Media de calificaciones de cada ítem de la FLCAS

Ítems FLCAS	M	DT
2. No me preocupa cometer errores en la clase de español.	3,32	1,246
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de español.	3,17	1,238
7. Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor el español que a mí.	3,09	1,122
1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	3,08	1,098

8. Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de español.	3,08	1,273
32. Me sentiría cómodo entre los hablantes nativos del español.	3,06	1,104
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de español.	3,02	1,312
33. Me pongo nervioso cuando el profesor me hace preguntas que no he preparado de antemano.	2,94	1,255
14. No me pondría nervioso si hablara con hablantes nativos del español.	2,94	1,312
18. Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	2,91	1,073
6. Durante la clase de español, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	2,78	1,084
23. Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el español que yo.	2,72	1,148
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de español y no me he preparado bien.	2,69	1,218
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	2,69	1,194
28. Antes de entrar a la clase de español, me siento seguro y relajado.	2,64	1,093
17. A menudo no me apetece ir a la clase de español.	2,59	1,216
13. Me da corte contestar de modo voluntario en la clase de español.	2,54	1,289
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de español.	2,43	1,211
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	2,37	1,167
24. Me preocupa mucho hablar en español frente a otros estudiantes.	2,31	1,174
27. Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de español.	2,21	1,132
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de español.	2,21	1,154
12. En la clase de español me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	2,17	1,147
16. Me siento nervioso, aunque vaya con la clase preparada.	2,17	1,161
30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el español.	2,17	1,201
26. Me siento más tenso y nervioso en las clases de español que en las otras clases.	2,13	1,191
21. Cuando más estudio para un examen, más confundido me siento.	2,04	1,127
25. Las clases de español transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	2,04	1,136
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en la clase de español.	1,99	1,122
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de español.	1,91	,998
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	1,87	,863
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en español.	1,63	,939
19. Me produce temor que el profesor de español esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1,58	,947
Total	2,49	1,149

M: Media DT: Desviación típica o estándar

Objetivo de investigación 5: Diagnosticar el nivel de ansiedad en la comunicación oral de los universitarios de E/LE.

Dado que se trata de un cuestionario sobre la ansiedad de una lengua en general, hemos decidido hacer un análisis factorial con el fin de singularizar las afirmaciones relacionadas con la ansiedad en la comunicación oral. A través del análisis factorial de componentes analizamos la dimensionalidad del instrumento. Este tipo de análisis tiene como objetivo reducir el número de factores originales y buscar nuevos que resuman la varianza total de los factores originales en un número inferior de factores. Se realizó la rotación oblicua oblímín porque se espera que entre las afirmaciones estudiadas haya un enlace, o sea, que los factores no sean completamente independientes. La varianza total de tres factores resultantes es 35%, que es comparable con la de Effiong (2013) donde la varianza total es 31%. La solución con tres factores se logró siguiendo los modelos de Effiong (2013) y Liu (2009 en Effiong, 2013) y con la conceptualización de escala de Horwitz *et al.* (1986 en Effiong, 2013). Las partículas 2, 5, 17 y 32 no pertenecen a ningún factor utilizando el criterio de la saturación de factores > 0.5 (Effiong, 2013), y por lo tanto, se omiten. Véase la Tabla 5 para más detalles.

Tabla 5. Matriz de la estructura factorial

	Componentes		
	1	2	3
27. Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de español.	,826		,525
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de español y no me he preparado bien.	,813		
13. Me da corte contestar de modo voluntario en la clase de español.	,808		
18. Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	,779		
24. Me preocupa mucho hablar en español frente a otros estudiantes.	,757		
23. Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el español que yo.	,747		
12. En la clase de español me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	,744		
7. Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor el español que a mí.	,734		
16. Me siento nervioso, aunque vaya con la clase preparada.	,713		,565
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de español.	,698		,576
1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	,678		
26. Me siento más tenso y nervioso en las clases de español que en las otras clases.	,671		,595

14. No me pondría nervioso si hablara con hablantes nativos del español.	,665		
33. Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no he preparado de antemano.	,623		
28. Antes de entrar a la clase de español, me siento seguro y relajado.	,604		
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en español.	,597		,539
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de español.	,550		,521
32. Me sentiría cómodo entre los hablantes nativos del español.			
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de español.		-,657	
6. Durante la clase de español, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.		,581	
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.		-,577	
8. Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de español.		-,574	
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de español.		-,544	
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de español.			
17. A menudo no me apetece ir a la clase de español.			
2. No me preocupa cometer errores en la clase de español.			
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.			,662
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en la clase de español.	,630		,635
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.			,627
19. Me produce temor que el profesor de español esté pendiente de corregir cada error que cometo.			,627
30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el español.			,613
25. Las clases de español transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.			,568
21. Cuando más estudio para un examen, más confundido me siento.			,506

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Oblimín con Kaiser.

Para analizar los resultados, utilizamos los siguientes rangos para el análisis de acuerdo con la media (Yahya, 2013: 237):

más de 3,4 — ansiedad alta

2,5-3,4 — ansiedad moderada

menos de 2,5 — ansiedad baja

El primer factor, *Ansiedad en la comunicación oral*, incluye las siguientes partículas: 1, 3, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 23, 24, 26, 27, 28, 31 y 33. Los ítems indican ansiedad, confusión, nerviosismo, timidez y reacciones corporales hacia el habla en la L2/LE. Los ítems 1 y 18 están

relacionados con la baja autoestima y la falta de confianza que sufren los estudiantes cuando tienen que expresarse oralmente en clase. El ítem 3 tiene que ver con los síntomas de ansiedad, como temblores y aceleración del ritmo cardiaco, a la hora de comunicarse en la L2/LE. Por su parte, los ítems 9, 13 y 33 están conectados con el sentimiento de pánico y vergüenza que padece el alumno no preparado de antemano para la clase. Los ítems 7, 23, 24 y 31 están vinculados con las preocupaciones del estudiante sobre lo que sus colegas puedan pensar de su competencia oral. Además, el ítem 27 tiene que ver con el nerviosismo y la confusión al hablar en la L2/LE. Los sentimientos de seguridad y relajación al asistir a la clase de español se reflejan en el ítem 28. Los ítems 12, 16 y 26 se preocupan por los sentimientos de nerviosismo y olvido de los cuales el estudiante padece al asistir la clase de español. Asimismo, el ítem 4 se refiere al miedo producido por la información no comprendida. Con el ítem 14 se expresa la actitud que los estudiantes tienen sobre la comunicación oral con los nativos.

Los resultados muestran que las respuestas de los estudiantes son moderadas, con una media de 2,5 y una desviación estándar de 0,80. Las respuestas de los estudiantes son moderadas en los ítems 7, 1, 33, 14, 18, 23, 9, 28 y 13, y bajas en los ítems 3, 24, 27, 12, 16, 26, 4 y 31.

Tabla 6. Factor 1

	Ansiedad en la comunicación oral	Media	Desviación estándar	Rango
7.	Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor el español que a mí.	3,09	1,122	moderado
1.	Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	3,08	1,098	moderado
33.	Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no he preparado de antemano.	2,94	1,255	moderado
14.	No me pondría nervioso si hablara con hablantes nativos del español.	2,94	1,312	moderado
18.	Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	2,91	1,073	moderado
23.	Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el español que yo.	2,72	1,148	moderado
9.	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de español y no me he preparado bien.	2,69	1,218	moderado
28.	Antes de entrar a la clase de español, me siento seguro y relajado.	2,64	1,093	moderado
13.	Me da corte contestar de modo voluntario en la clase de español.	2,54	1,289	moderado
3.	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de español.	2,43	1,211	bajo

24.	Me preocupa mucho hablar en español frente a otros estudiantes.	2,31	1,174	bajo
27.	Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de español.	2,21	1,132	bajo
12.	En la clase de español me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	2,17	1,147	bajo
16.	Me siento nervioso, aunque vaya con la clase preparada.	2,17	1,147	bajo
26.	Me siento más tenso y nervioso en las clases de español que en las otras clases.	2,13	1,191	bajo
4.	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de español.	1,91	,998	bajo
31.	Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en español.	1,63	,939	bajo
	Total	2,5	0,80	moderado

El segundo factor, *Ansiedad a las evaluaciones*, consta de las partículas 6, 8, 10, 11 y 22 que indican el sentimiento de preocupación debido al próximo examen o por no haberse preparado de antemano para la clase de L2/LE. El ítem 10 está conectado con el fracaso en el aprendizaje de una L2/LE. La partícula 8 refleja la actitud del aprendiz hacia la toma de exámenes. El ítem 6 indica un estado de la presencia física, pero no mental durante la clase de L2/LE. Sentimiento de presión o preocupación al prepararse de antemano para la clase de L2/LE se reflejan en la afirmación 22. Con el ítem 11 se expresa la actitud del estudiante hacia la clase de español.

Los resultados muestran que las respuestas de los estudiantes son moderadas, con una media de 2,94 y una desviación estándar de 0,67. Todas las respuestas son moderadas.

Tabla 7. Factor 2

Ansiedad a las evaluaciones		Media	Desviación estándar	Rango
22.	No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de español.	3,17	1,238	moderado
8.	Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de español.	3,08	1,273	moderado
11.	No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de español.	3,02	1,312	moderado
6.	Durante la clase de español, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	2,78	1,084	moderado
10.	Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	2,69	1,194	moderado
	Total	2,94	0,67	moderado

El tercer factor, *Sentimiento de incompetencia*, incluye las partículas 15, 19, 20, 21, 25, 29 y 30 que tratan los diferentes sentimientos del alumno que está abrumado con la dificultad, las normas y la complejidad de la L2/LE. La partícula 19 indica el miedo que siente el estudiante por ser corregido por el profesor. Las afirmaciones 15 y 29 están relacionadas con el temor de no comprender a su profesor y las partículas 25 y 30 están conectadas con el fracaso en el aprendizaje de una L2/LE. El ítem 21 refleja la ansiedad a las evaluaciones. El ítem 20 tiene que ver con los síntomas de ansiedad, como temblores y aceleración del ritmo cardíaco, a la hora de comunicarse en la L2/LE.

Los resultados muestran que las respuestas de los estudiantes son bajas, con una media de 2,01 y una desviación estándar de 0,71. Todas las respuestas son bajas.

Tabla 8. Factor 3

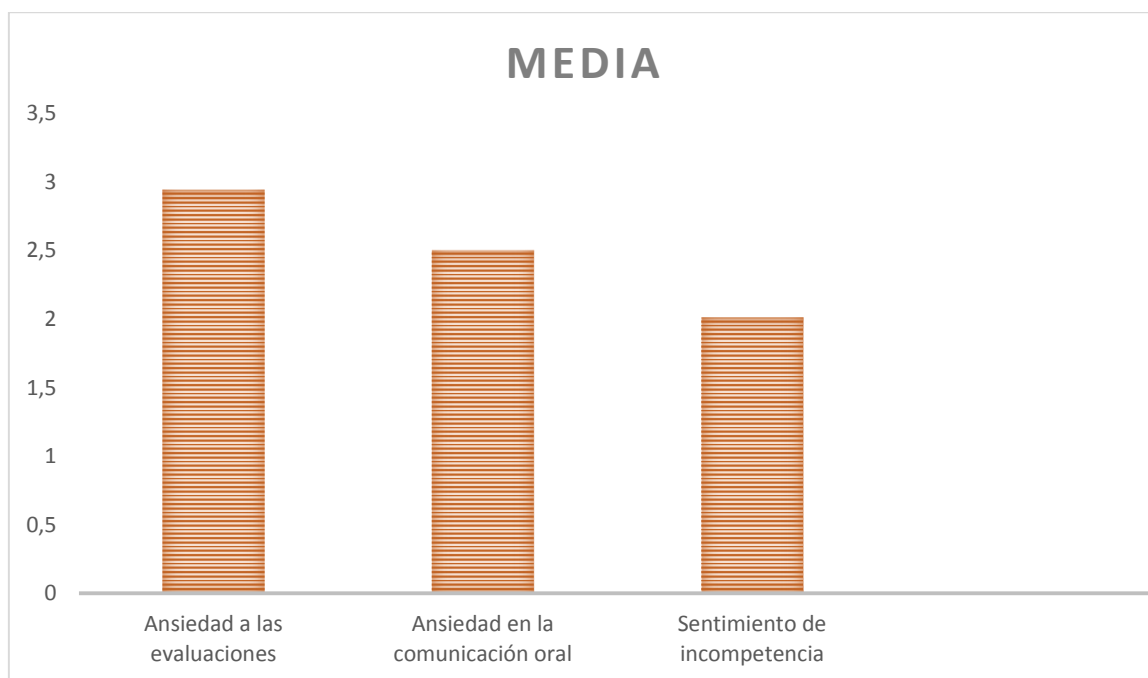
Sentimiento de incompetencia		Media	Desviación estándar	Rango
15.	Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	2,37	1,167	bajo
30.	Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el español.	2,17	1,201	bajo
21.	Cuando más estudio para un examen, más confundido me siento.	2,04	1,127	bajo
25.	Las clases de español transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	2,04	1,136	bajo
20.	Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en la clase de español.	1,99	1,122	bajo
29.	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	1,87	,863	bajo
19.	Me produce temor que el profesor de español esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1,58	,947	bajo
	Total	2,01	0,71	bajo

Tabla 9. Media, desviación estándar y rango para cada campo

N°	Campo	Media	Desviación estándar	Rango
1.	Ansiedad a las evaluaciones	2,94	0,80	moderado
2.	Ansiedad en la comunicación oral	2,5	0,67	moderado
3.	Sentimiento de incompetencia	2,01	0,71	bajo
	Total	2,47	0,68	bajo

La tabla está dispuesta en orden descendente; la media más alta *Ansiedad a las evaluaciones* es 2,94, *Ansiedad en la comunicación oral* es 2,5 y *Sentimiento de incompetencia* es 2,01. La media total de todos los campos es 2,47.

Gráfico 4. Media de los factores



Debido a la baja correlación entre los factores oblimín (ver Tabla 10) no podemos considerar unidimensional este instrumento.

Tabla 10. Matriz de la correlación de componentes

Componentes	1	2	3	4	5
1	1,000				
2	,293	1,000			
3	-,143	-,119	1,000		
4	-,396	-,126	,019	1,000	
5	-,383	-,186	-,005	,274	1,000

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Oblimín con Kaiser.

6.3.2. Análisis cualitativo

Pasamos a otro instrumento con el que profundizamos más la investigación. Se trata de la entrevista, el instrumento cualitativo, aplicado a cuatro estudiantes femeninos de español, entre las cuales tres mostraban un nivel alto de ansiedad y una el nivel moderado. Se hicieron preguntas dependiendo de las respuestas dadas en el cuestionario.

Objetivo de investigación 6: Establecer qué estrategias utiliza el estudiante con el fin de hacer frente a la ansiedad en la comunicación oral.

Estudiante 1

La primera entrevistada es una estudiante de 24 años de edad de quinto año que experimenta el nivel medio de ansiedad. Su nota anterior de ejercicios de lengua es notable (4). Su falta de voluntad para comunicarse en clase proviene de las inseguridades de su propio conocimiento de la lengua española y la profunda creencia de que otros son mejores en español que ella.

Pregunta 1: ¿Por qué sientes la ansiedad en el lenguaje?

Tengo miedo a hablar en clase y cuando veo que otras personas están dispuestas a participar, concluyo de todo eso que saben más. Creo que la razón por la cual el miedo está presente es porque no creo que sé lo suficiente.

Pregunta 2: ¿Cómo se manifiesta este miedo?

Expresa que su miedo le impide utilizar un lenguaje más complejo y que eso se presenta físicamente.

Me quedo con lo básico. Durante la presentación uso oraciones simples, debido a que me siento bastante estúpida. No digo todo lo que quiero decir, ya que siento que no sé lo suficiente para expresarme adecuadamente en español. Básicamente, mi corazón late con fuerza y me queda bloqueada.

En circunstancias normales, cuando estoy en casa, me acordaría de las estructuras más complejas; pero cuando estoy nerviosa, llego a la conclusión de antemano que no voy a ser capaz de expresarme adecuadamente.

Está de acuerdo que no entender todo lo que el profesor dice cuando se empieza aprender un nuevo idioma es muy comprensible, pero plantea la pregunta si ella es capaz de aprender un nuevo idioma.

Me siento estúpida. Siento que todos entienden, excepto yo. Me siento como me estoy quedando rezagada. Había profesores en el primer año de estudio que no entendía. Fue al principio, cuando todo era demasiado rápido para mí. Me sentí muy mal y quería

terminar el estudio. Ahora entiendo más, pero a veces tengo esos momentos cuando creo que no soy suficientemente competente.

Cuando se le preguntó sobre las pruebas, el estrés y la ansiedad que sentía al tomarlas, respondió que estaba ansiosa debido a que después de eso venía la evaluación.

Me molesta que esta media hora tiene un gran impacto en mi nota final y que no es la medida de algo más esencial y general, como el habla.

Pregunta 3: ¿Qué haces para reducir este miedo?

Es consciente acerca de su impedimento, porque es lo único que está en el camino de su progreso. Está haciendo un esfuerzo para llegar a ser menos ansiosa y más segura cuando utiliza español.

Recientemente empecé a aprovechar plenamente cualquier oportunidad para hablar con extranjeros. Por ejemplo, el otro día hubo un español en el trabajo y hablaba con él y eso fue genial, porque no había nadie a mi lado que sería capaz de evaluarme, estábamos solo él y yo, así que me sentí bastante segura. Además, leo más en español, con el fin de mejorar mis conocimientos de español, y por lo tanto, sentirme más segura de mí misma.

Estudiante 2

En cuanto a la segunda estudiante de 21 años de edad, del tercer año, que experimenta un nivel alto de ansiedad, su miedo no está atado estrictamente al español, así que se trata de la ansiedad general con los idiomas y del miedo al hablar. Su nota anterior de ejercicios de lengua es notable (4).

Pregunta 1: ¿Por qué sientes la ansiedad en el lenguaje?

Creo que siento ansiedad porque es un idioma extranjero. Si se tratara de cualquier otro idioma, me sentiría igual. Me da miedo hablar en frente de mis compañeros, sería lo mismo si se tratara del croata, también. Por otra parte, la ansiedad es mayor porque no aprendí español en la escuela secundaria. Todavía no me he librado del bloqueo en mi cabeza.

Pregunta 2: ¿Cómo se manifiesta este miedo?

Revela que no es fácil dar una presentación y que a ella no le gustan las preguntas adicionales después de eso.

No basta que tengo que hablar en español, sino que también tengo el problema cuando mis compañeros me escuchan. En ese momento, lo poco que sé de español desaparece de mi cabeza y algún otro idioma que tampoco no conozco bien, como el alemán, surge en mi cabeza. Me quedo bloqueada. Por lo general aprendo de memoria, pero no lo suficiente como debería. Además, gramaticalmente hablando, mis frases no tienen sentido. Mi corazón late, mi voz es irreconocible y no puedo controlarla.

Pregunta 3: ¿Qué haces para reducir este miedo?

Cuando se le preguntó cómo se enfrentaba con su miedo, ella dijo que no estaba trabajando en eso como debería.

Creo que tengo que arreglar mi cabeza, enfocarme. Soy mi peor problema. En el primer año, había una gran cantidad de estudiantes que sentían ansiedad alta como yo. Con el tiempo, la gente se deshizo de ese miedo, mejoraron en ese aspecto, mientras que yo permanecí igual. Estoy tratando de ver películas españolas. En general, no trabajo lo suficiente en mi español tanto como realmente debería.

Ella no se siente mal cuando el profesor la corrige, tampoco cuando no entiende lo que el profesor nativo o no nativo está diciendo.

Entiendo cuando el profesor nativo está hablando, aquí y allá pierdo algo. Básicamente, no me siento mal por eso.

Estudiante 3

A la tercera entrevistada de 19 años de edad, del primer año, que también mostró alto nivel de ansiedad, le gusta hablar en español y no tiene ningún problema en conversar con los hablantes nativos. Siente la presión de decir todo correctamente en el ambiente del aula, delante del hablante nativo o no nativo. Su nota anterior de ejercicios de lengua es bien (3)

Pregunta 1: ¿Por qué sientes la ansiedad en el lenguaje?

Siento miedo, sí, pero es porque tengo problemas con los tiempos verbales. Ayer dije a la lectora extranjera “yo escribí”.

Pregunta 2: ¿Cómo se manifiesta este miedo?

Había una vez en los ejercicios de lengua cuando escribí una respuesta incorrecta y tuve que corregirme y llegar a la respuesta por mí misma. Me quedé allí sentada y no dije nada durante dos minutos. Al final, le dije a la profesora que no sabía y que ella debería pedir a otra persona. Me quedé bloqueada. Mezclo todos los tiempos. Solo quiero no decir nada porque sé que todo lo que digo será incorrecto. Eso ocurre mucho. La otra vez había una chica española de Erasmus en clase, así que no quería hablar español en frente de ella.

También tengo miedo de hablar en frente del profesor nativo. Me quedo bloqueada cuando tenía que decir algo, como las cosas básicas -Siento llegar tarde-. Tengo miedo de decir algo incorrecto.

Cuando estuve en Roma, me encontré con un montón de gente española. Estaba más relajada y me dijeron que hablaba bien y que tenía un buen acento. Cuando estoy en clase, cometo errores estúpidos. Había una vez cuando dije ['meksiko] en vez de ['mexiko].

Dice que no tiene problemas al realizar una presentación, pero con lo que viene después de eso.

No es un problema porque vengo preparada, pero si me preguntan preguntas adicionales, me tiembla la voz y la mayoría de las cosas que digo no son correctas.

Pregunta 3: ¿Qué haces para reducir este miedo?

A ella le encanta la cultura hispánica y le gustaría explorarla, con el fin de trabajar más en sus habilidades lingüísticas.

Leo libros, escucho música, veo películas. Pero todo está conectado a América Latina. Cuando comenzó el semestre, fue la primera vez que me enfrenté con la nueva pronunciación. Me di cuenta que tenía que trabajar en ello. Cuando veo películas, no pongo subtítulos y trato de escuchar y entender más.

Estudiante 4

La cuarta estudiante de 20 años de edad, también del primer año, experimenta ansiedad alta provocada con el sentimiento de incompetencia y el pensamiento que, en comparación con otros, ella sabe poco. Su nota anterior de ejercicios de lengua es bien (3).

Pregunta 1: ¿Por qué sientes la ansiedad en el lenguaje?

Pienso que no sé suficiente, me siento estúpida cuando digo algo incorrecto. Tengo la sensación que otros saben más que yo.

Pregunta 2: ¿Cómo se manifiesta este miedo?

Mi corazón late rápidamente, mis palmas están sudando, no estoy concentrada y me detengo a fin de darme tiempo para recordar lo que quiero decir.

Tiene miedo de pedir una explicación más detallada sobre algún tema, ya que siente que el profesor va a pensar que ella no sabe mucho.

La mayoría de las veces no capto lo que la profesora está tratando de decir, que me hace sentir más estúpida. Tengo demasiado miedo de pedirle que me lo explique de otra manera. Entonces le digo que lo entiendo, pero realmente no lo sé. Después, llego a casa y me dan ganas de llorar.

En cuanto a la presentación, ella también siente que la presentación en sí no es el problema, sino lo que viene después de eso.

No es un problema para mí, porque vengo preparada. Pero cuando termino con la realización de la presentación y el profesor empieza a hacerme preguntas, es como si yo fuera una persona diferente. No digo nada y no puedo recordar las cosas más simples, por ejemplo, cómo se forma el presente.

Pregunta 3: ¿Qué haces para reducir este miedo?

Nada. Tal vez debería, pero no hago nada al respecto.

6.4. Discusión de la investigación

En este apartado se procede a explicar los resultados obtenidos en relación a los objetivos diseñados para llevar a cabo este estudio. Se propuso como objetivo principal investigar el papel de la ansiedad en la comunicación oral de los estudiantes de español como lengua extranjera en todos los años de estudio en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Con el fin de conseguir información más detallada, se propuso determinar los factores que incrementan los niveles de ansiedad en la comunicación oral. Así como también, averiguar la conexión entre la ansiedad y la nota y ver qué estrategias utiliza el estudiante con el fin de hacer frente a la ansiedad en la comunicación oral.

Con el análisis estadístico de la FLCAS, hemos obtenido la respuesta a la pregunta de qué nivel de ansiedad en el lenguaje experimentan los estudiantes de todos los cinco años de estudio de E/LE. Se trata del nivel moderado de ansiedad en el lenguaje que podemos, con respecto a la base teórica, interpretar de diferentes maneras. Solo 3 estudiantes mostraban ansiedad alta, 63 estudiantes experimentaban ansiedad moderada y 50 estudiantes sentían ansiedad baja. Ya hemos mencionado que los aprendices pueden sentir la ansiedad facilitadora (les motiva a ser más exitosos) y debilitadora (les motiva a retirarse y adoptar un comportamiento de escape). Con la investigación que llevaron a cabo Yerkes y Dodson (1908 en Wilson, 2006), administrando descargas eléctricas en niveles diferentes a los ratones blancos, se concluyó que los estudiantes con ansiedad moderada tenían el mejor rendimiento. Un papel importante lo desempeña el estilo de aprendizaje que varía de individuo a individuo y es algo en lo que los profesores no pueden influir, pero a lo que deben adaptarse. En un ambiente académico, es difícil adaptar la enseñanza a cada estudiante, pero en cualquier caso, se debe intentar conseguirlo. El sistema de Bolonia está diseñado para que cada estudio consista en pequeños grupos, con el fin de que se habilite a cada estudiante el enfoque individual, al igual que alguna escuela de idiomas. Entonces, la intención es adaptarse a las necesidades del estudiante, ya sea que se trate de una persona que se siente más segura en la gramática y no en la comunicación oral o viceversa.

Hemos estado interesados en saber si hay una diferencia en el nivel de ansiedad en el lenguaje a lo largo de los cinco años de estudio, así que no se mostró diferencia estadísticamente significativa, es decir, se mostró el mismo nivel de ansiedad en todos los años de estudio. Esto puede explicarse por el hecho de que los estudiantes al inicio del estudio se familiarizan con el idioma, los profesores y la enseñanza, y se puede decir que existe una cierta ansiedad que aparece en un ambiente nuevo y desconocido, donde desde el comienzo se pide demasiado de los propios estudiantes. En los últimos años este miedo a lo desconocido y lo nuevo desaparece, y lo reemplaza el miedo producido por la expectativa de los demás, de que el estudiante sabe usar competentemente el idioma.

Cuando hablamos del tercer objetivo, donde tratamos de investigar si existe una diferencia en la ansiedad en el lenguaje con respecto a la nota, los resultados mostraron que los estudiantes que experimentaban un alto nivel de ansiedad, tenían la nota suficiente y que los estudiantes que experimentaban un bajo nivel de ansiedad, tenían una nota sobresaliente. Cabe señalar que no se trata de los resultados estadísticamente significativos, debido al pequeño número de individuos que mostraban esto. También, podemos suponer que, en cuanto a los individuos que sienten una ansiedad baja y tienen la nota sobresaliente, se trata de la ansiedad

facilitadora. Los que sienten una ansiedad alta y tienen la nota suficiente, experimentaban una ansiedad debilitadora. Cabe destacar que ambas podían funcionar juntas, sirviendo simultáneamente para motivar e inhibir. Teniendo en mente a los estudiantes que mostraban una nota sobresaliente, en cuanto a la inteligencia, es importante considerar que no significa necesariamente que un individuo con fuerte desempeño académico tenga éxito en el proceso de aprendizaje de una L2/LE, al contrario de la aptitud, que tiene una alta correlación con el éxito en el aprendizaje de idiomas. Asimismo, podemos relacionar la ansiedad con la autoestima. Los estudiantes de idiomas que no tienen éxito a menudo tienen menor autoestima que los estudiantes de idiomas que tienen éxito. Entre los estudiantes con alta ansiedad, aquellos con alta autoestima pueden manejar su ansiedad mejor que aquellos con baja autoestima, lo que resulta en un mejor rendimiento.

A continuación, hemos intentado identificar los factores, o sea, las afirmaciones que significativamente incrementan los niveles de ansiedad en el lenguaje de los universitarios de E/LE. La partícula 2 *Me preocupa cometer errores en la clase de español* muestra el nivel mayor de ansiedad en lenguaje entre todas las partículas. Young (1990 en Yahya, 2013) en su estudio mostró que la mayoría de los estudiantes de español estarían más dispuestos a hablar en la clase si no tuvieran miedo de cometer errores y ser evaluados por sus colegas. Las investigaciones de Kitano, Horwitz *et al.*, Gregersen y Horwitz, y Gonca (2001; 1986; 2002; 2010 en Yahya, 2012) mostraron lo mismo. En sus estudios, Price y Gynan (1991; 1989 en Yahya, 2013) indican que los estudiantes tienen miedo de cometer errores de pronunciación en el aula. Sigue la afirmación 22, *Siento presión y preocupaciones al prepararme bien para la clase de español* que se refiere a la ansiedad que los estudiantes sienten sabiendo que tienen que asistir a la clase de español. Las razones de la ansiedad podrían ser diferentes: no sentirse preparado para la clase, no queriendo participar debido al sentimiento de incompetencia, al miedo del profesor, a la prueba, etc. La tercera partícula (7) es muy común entre los estudiantes y está relacionada al miedo a la evaluación negativa: *Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor el español que a mí*. Los estudiantes son muy dudosos acerca de sus habilidades en la clase de idioma y bastante inseguros de sí mismos que les hace sentir que no pueden tener éxito en la creación de una impresión social adecuada (MacIntyre y Gardner, 1989). Se sienten profundamente afectados por las evaluaciones y las actitudes de los profesores y sus colegas. Gregersen y Horwitz (2002 en Şenel, 2012) y Jones (2004 en Yahya, 2013) confirman en sus investigaciones que los estudiantes con alta ansiedad tienden a tener miedo a la evaluación negativa de sus colegas, así que piensan que causará que se parezcan necios. MacIntyre y Gardner (1991) afirman que el miedo a la evaluación negativa está estrechamente

relacionado con la ansiedad en la comunicación oral. Los estudiantes con miedo alto a la evaluación negativa están preocupados de que los demás no los entiendan. Horwitz (1988 en Yahya, 2013), por otro lado, señala que algunos aprendices están preocupados por la corrección de su discurso en comparación con la pronunciación casi nativa.

El objetivo principal, de acuerdo con el tema de este trabajo, es determinar el nivel de ansiedad en la comunicación oral. Dado que se trata de un cuestionario sobre la ansiedad de una lengua en general, hemos decidido hacer un análisis factorial con el fin de singularizar las afirmaciones relacionadas con la ansiedad en la comunicación oral. Se obtuvieron tres factores: ansiedad en la comunicación oral, ansiedad a las evaluaciones y sentimiento de incompetencia. En cuanto al principal factor, los resultados muestran que las respuestas de los estudiantes son moderadas, de una media de 2,5 y una desviación estándar de 0,80. La ansiedad en la comunicación oral se caracteriza por una renuencia a hablar o la timidez donde la mayoría de los estudiantes tienden a evitar y retirarse de la comunicación. Unas de las razones son la presión psicológica de cometer errores en la presencia de sus compañeros de clase y su pobre vocabulario (Tunaboğlu, 1993 en Yahya, 2013). A dichos estudiantes no les gusta interactuar o participar en clase. MacIntyre y Gardner (1991 en Yahya, 2013) afirman que hablar es, cuando se trata del aprendizaje de la lengua extranjera, la destreza más provocadora. En el estudio de Kiani (2012) del papel de la ansiedad en la comunicación oral entre los estudiantes ingleses de E/LE, también fue evidenciada la presencia de ansiedad de una medida moderada. Los factores de personalidad (ansiedad de rasgo, voluntad de comunicarse, logro en el aprendizaje de lengua, toma de riesgo, etc.) son las principales causas de ansiedad en la comunicación oral (Wang, 2010 en Yahya, 2013). Xianping (2004) considera que la dilación, la ansiedad a las evaluaciones y la preocupación de cometer errores pueden ser vistas como tres criterios importantes que afectan la calidad del rendimiento oral. Teniendo en mente que las clases de español son construidas para que tengan algunas actividades donde se necesita hablar y tomando la inteligencia como una variable, podemos decir que la inteligencia desempeña una función menos importante en estos tipos de actividades que se centran en la comunicación y la interacción. En cuanto a los estilos de aprendizaje, la hipótesis es que aquellos estudiantes que se centran en la gramática y se sienten inseguros en la comunicación, experimentan una ansiedad alta en la comunicación oral, mientras que aquellos que no son muy proclives a las reglas gramaticales y se sienten seguros en la comunicación oral, sienten una ansiedad baja en cuanto a la comunicación oral. También se anima a los estudiantes a tomar riesgos, pero los alumnos no quieren hablar hasta que estén absolutamente seguros de lo que dicen está correcto, así que, de esa manera, nunca adquirirán habilidades comunicativas.

A continuación, las entrevistas con tres estudiantes con un nivel alto de ansiedad y un nivel moderado mostraron que los estudiantes tienen miedo de cometer errores, o sea, el temor a parecer tontos frente a otros estudiantes que, en su opinión, tienen un mejor conocimiento de la lengua. Se asocia con la autoestima, así que los estudiantes muestran que no son lo suficientemente competentes. Heyde (1979 en Brown, 2012) afirmó que la autoestima mantenía una correlación positiva con la realización de una tarea de producción oral. La baja autoestima genera incertidumbre, ansiedad, alienación social y puede tener consecuencias graves; los estudiantes se sienten inseguros, evitan la toma de riesgo que puede ayudarles a adquirir la competencia comunicativa necesaria. Por otro lado, no tienen ningún problema al conversar con hablantes nativos, siempre y cuando no hay alguien cerca de ellos que pueda evaluarlos. Şenel (2012) confirma que los estudiantes se sentían más a gusto al hablar con los hablantes nativos, ya que son más tolerantes que los hablantes no nativos. La ansiedad en la comunicación oral, el sentimiento de incompetencia están conectados con la ansiedad a la evaluación negativa; los estudiantes piensan que podrían aparecer tontos e incompetentes a los ojos de sus colegas. Como consecuencia, no toman riesgo y evitan participar en clase. Los entrevistados son inseguros y sobre todo evitan hablar en clase; pero cuando lo hacen, utilizan estructuras básicas, su cabeza se vacía, su corazón se acelera, sus palmas sudan o simplemente quedan mudos con el fin de evitar decir cualquier cosa y cometer errores. Preparan para la clase, leen más, escuchan música, ven películas, pero todos ellos admiten que no lo hacen lo suficiente para hacer algunos cambios, para progresar. Un estudiante mostró que tenía miedo a hablar en general en clase, ya sea en croata o algún idioma extranjero. Podemos decir que los entrevistados usan las estrategias cognitivas como la práctica, donde mejoran su conocimiento de la lengua a través de las películas, libros, música, etc. Asimismo, usan las estrategias sociales, que son utilizadas en las situaciones en las cuales los aprendices tienen la oportunidad de verificar lo que han aprendido, por ejemplo, mediante la interacción con el hablante nativo. El hecho de que los entrevistados son conscientes de que tienen que esforzarse más, con el fin de mejorar su conocimiento de la lengua, es un tipo de autoevaluación que pertenece a las estrategias metacognitivas. Los estudiantes están motivados a aprender español, pero, a pesar de esto, sienten una ansiedad alta.

Los hallazgos de este estudio son importantes para los investigadores, profesores y para los propios alumnos. Se espera que el conocimiento adicional sobre la ansiedad en el lenguaje, o sea más precisamente, en la ansiedad en la comunicación oral, guiará a los investigadores y educadores. Puede ayudarles a reconsiderar sus métodos de enseñanza y encontrar los enfoques más eficaces en la enseñanza de la L2/LE. Los educadores deben otorgar gran importancia a

los factores de personalidad en el proceso de enseñanza, así que son los factores más influyentes (Qin, 2003 en Rashidi, 2011). Debe mostrar una comprensión a los estudiantes ansiosos y tratar de hacer que se sientan más cómodos asegurándoles que cometer errores es una parte natural del aprendizaje de idiomas. Dado que la mayoría de los estudiantes piensan que los otros estudiantes no tienen tal sentimiento, puede ser útil informarles de que otros alumnos también experimentan ansiedad pero utilizan algunas estrategias para adaptarse a eso. Las siguientes implicaciones pedagógicas se pueden plantear: ofrecer a los estudiantes un ambiente menos estresante (Na, 2007; Tok, 2009 en Rashidi, 2011), enseñarles a manejar las situaciones que provocan ansiedad, promover trabajo cooperado, proporcionar temas que sean interesantes, hacer correcciones de manera que los estudiantes no se sientan avergonzados, usar diferentes métodos con el fin de fomentar la autoestima y reducir la ansiedad en la comunicación oral, asegurar al estudiante que el sentimiento de ansiedad es normal y anticipado por el profesor, explicarle que el aprendizaje de un idioma es un proceso largo y que los errores son la parte natural de este proceso, informarle sobre las estrategias de aprendizaje posibles (auto-estímulo, técnicas de relajación, etc.). Sin embargo, a veces puede no ser suficiente que solo los profesores reduzcan la ansiedad y promuevan el proceso de aprendizaje. Los expertos deben también estar dispuestos a proporcionar ayuda a los estudiantes muy ansiosos.

Como implicación para un estudio futuro, se sugiere incluir más variables (extraversión/introversión, autoestima, toma de riesgo, etc.), la perspectiva del profesor y sus métodos de enseñanza, entrevistas con una muestra más grande de estudiantes, entre otras.

7. CONCLUSIÓN

La ansiedad es una variable importante que interfiere en el proceso de aprendizaje de un idioma, de forma positiva (ansiedad facilitadora) o de forma negativa (ansiedad debilitadora). Independiente del año de estudio de los estudiantes, estos pueden experimentar sentimientos de aprensión, debido al gran número de situaciones generadas de ansiedad a las que están expuestos. El miedo de idiomas es muy específico para ser medido con instrumento de ansiedad general, así que es fundamental investigar cuáles son las causas y los factores que la incrementan.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes experimentan un nivel moderado de ansiedad en el lenguaje y, más precisamente, en la comunicación oral. No hay diferencia estadísticamente significativa en la ansiedad entre los diferentes años de estudio y se ha mostrado que los estudiantes con ansiedad muy baja tienen una nota sobresaliente, mientras que aquellos con ansiedad muy alta tienen una nota suficiente. Los resultados también sugieren que el sentimiento de ansiedad puede ser el resultado de muchos factores diferentes, tales como la falta de confianza en sí mismo, la timidez, la falta de conocimiento del idioma y las altas expectativas de los demás. Los efectos de la ansiedad fueron muy similares; algunos estudiantes permanecieron en silencio cuando se les preguntó algo. Algunos otros, no podían recordar ciertas palabras, utilizaban oraciones básicas, su corazón se aceleraba, sus palmas sudaban y su voz temblaba. La mayoría de ellos se sentían culpables porque no podían hablar español al igual que sus amigos, pero no sentían ninguna presión al hablar con los hablantes nativos.

Los estudiantes utilizaron algunas estrategias para hacer frente a sus ansiedades. Algunas de las actividades que realizaron eran ver películas, leer libros, escuchar música — estrategias cognitivas. Su conocimiento de ciertos impedimentos que tienen es una forma de autoevaluación — estrategia metacognitiva. Asimismo, mostrando su conocimiento del idioma a través de la interacción con los hablantes nativos es un tipo de la estrategia social.

Para concluir, cabe señalar que cada estudiante es diferente y que una técnica de enseñanza puede ser bastante aceptable para algún estudiante, pero para otro puede ser desafiante. El estudio también reveló que el papel del profesor en la reducción de los niveles de ansiedad de los estudiantes podría ser bastante importante. Lo principal es crear un ambiente sano para los estudiantes donde el profesor debe destacar que cometer errores es parte natural del proceso de aprendizaje de idiomas y que los otros estudiantes también pueden tener un sentimiento de ansiedad pero utilizan algunas estrategias para hacer frente a eso. Deben adaptar sus enseñanzas a todos los estudiantes y ayudarles a lo largo del proceso de aprendizaje de un

nuevo idioma. Considerando la complejidad del tema y del propio lenguaje, una investigación adicional sería más que bienvenida, con el fin de comprender plenamente el concepto de la ansiedad en el ambiente escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Agudo, J. D. M. (2002), “Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14: 175-193.

Aly, I. M. y Gowing, M. P. S. (2001), “Communications Apprehension: A Note about Ethnic Diversity”, *The Canadian Journal of Higher Education*, 31 (1): 209-238.

Aydoğan, H. *et al.* (2013), “I can understand but cannot speak: Language Anxiety for Oral Communication”, *Global Challenge – International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 1 (2): 17-30.

Boquete, G. (2012), “El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales”. *Tesis doctoral. Universidad de Alcalá* [en línea]. [15 de abril de 2015]. Disponible en <http://www.slideshare.net/Gabinoboquete/destrezas-orales>.

Brown, H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching (Fourth Edition)*. New York: Pearson Longman.

Colombo, J. (1982), “The Critical Period Concept: Research, Methodology and Theoretical Issues”, *Psychological Bulletin*, 91 (2): 260-275.

Djigunović, J. M. (2004), “Beyond Language Anxiety”, *SRAZ* 49: 201-212.

Djigunović, J. M. (2002), *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003), “Individual differences in second language learning”. En Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford. Blackwell, 589-630.

Effiong, M. O. (2013), “Factors Influencing Foreign Language Classroom Anxiety: An Investigation of English Learners in Four Japanese Universities”. *University of Southampton, Faculty of Humanities* [doktorski rad] [en línea]. [10 de septiembre de 2015]. Disponible en <http://eprints.soton.ac.uk/367372/1.hasCoversheetVersion/Okon%20Effiong%20PhD%20The%20sis.pdf>.

Ekström, A. (2013), "Foreign language communication anxiety in correlation to the sociolinguistic variables gender, age, performance and multilingual competence". *Södertörns högskola* [en línea]. [15 de abril de 2015]. Disponible en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:628075/FULLTEXT01.pdf>.

Fonseca, M. (2005), "Individual characteristics of secondary school students". En: McLaren, N. *et al.* (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 79-110.

Galiano, L. B. G. (2007), "Factores que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera". *Educación - El portal educativo del Estado argentino* [en línea]. [28 de abril de 2015]. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/factores-que-afectan-el-aprend.php>.

García-Ureta, I. *et al.* (2012), "Comunicadores resonantes, comunicadores eficaces. Flujo y credibilidad del comunicador", *Revista Latina de Comunicación Social*, 67: 99-124.

Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, R.C. y Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

González, P. D. (2008), "Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera", *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6: 1-168.

Hermann, G. (1980), "Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis", *English Language Teaching Journal*, 34 (4): 247-254.

Horwitz, E. K. *et al.* (1986), "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journal*, 70 (2): 125-132.

Karлак, M. (2014), "Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku". *Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet* [doktorski rad] [en línea]. [8 de septiembre de 2015]. Disponible en https://bib.irb.hr/datoteka/697342.MENTORuserprofilesmputnikDesktopDoktorski_rad_-_Manuela_Karлак_-_2014.pdf.

Kiami, E. C. L. (2012), *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*, Universidad de Oriente.

Krajnović, M. M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam International d.o.o.

Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Long, M. (1990), "Maturational constraints on language development", *Studies in second language acquisition*, 12: 251-285.

MacIntyre, P. D. y Gardner, R.C. (1989), "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification", *Language Learning*, 39 (2): 251-275.

MacIntyre, P. D. y R.C. Gardner (1991), "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", *Language Learning*, 41 (1): 85-117.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Madrid, España [en línea]. [4 de septiembre de 2015]. Disponible en <http://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>.

McCroskey, J. C. y Beatty, M. J. (1986), "Oral Communication Apprehension". En Jones, W. H. *et al.* (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment*. New York, NY: Plenum Press, 279-293.

Menezes, V. (2013), "Second Language Acquisition: Reconciling Theories", *Open Journal of Applied Sciences*, 3: 404-412.

Mills, Jon (2004), "Clarifications on *Trieb*: Freud's Theory of Motivation Reinstated", *Psychoanalytic Psychology*, 21(4): 673-677.

Molina, J. *et al.* (2014), "Miedo a la evaluación negativa, autoestima y presión psicológica: efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes". *Cuadernos de Psicología del Deporte* [en línea]. [18 de abril de 2015]. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1578-84232014000300007&script=sci_arttext.

Murad, T. M. (2009), "The Effect of Task-Based Language Teaching on Developing Speaking Skills among the Palestinian Secondary EFL Students in Israel and Their Attitudes towards

English”. *Yarmouk University, Irbid, Jordan* [en línea]. [14 de abril de 2015]. Disponible en <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Murad.pdf>.

Occhipinti, A. (2009), “Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities”. *The University of Oslo* [en línea]. [9 de abril de 2015]. Disponible en <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25584/Daxstamparexoggixultima.pdf?sequence=1>.

O’Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990), “Learning Strategies in Second Language Acquisition”. *Cambridge University Press* [en línea]. [14 de abril de 2015]. Disponible en <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89009770.pdf>.

Park, H. y Lee, A. R. (2005), “L2 learners’ anxiety, self-confidence and oral performance”, *10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Edinburgh University, conference proceedings*, 197-208.

Qadir, A. y Riloff, E. (2011), “Classifying sentences as speech acts in message board posts”, *Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, 748-758.

Rashidi, N. *et al.* (2011), “Oral Communication Apprehension and Affective Factors: Self-esteem and Introversion/Extroversion”, *Journal of English Language – Teaching and Learning*, 5 (7): 145-174.

Rodríguez, M. y García, E. (2002), “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.

Ryan, R. M. y Deci E. L. (2000), “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.

Ruiz, L. H. (2004), “La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 27: 1-18 [en línea]. [28 de abril de 2015]. Disponible en

<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html>

Ruiz, M. R. y García, E. G. (2004), “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”, *Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba* [en línea]. [22 de abril de 2015]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>.

Sadeghi, N. (2012), "Learning Styles, Personality Types and Reading Comprehension Performance", *English Language Teaching*, 5 (4): 116-123.

Sadler-Smith, E. y Riding, R. (1999), "Cognitive style and instructional preferences". *Instructional Science*, 27: 355-371.

Sáfár, A. y Kormos, J. (2008), "Revisiting problems with foreign language aptitude". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46 (2): 113-136.

Santamaría, S. (2004), "Desarrollo del lenguaje y evolución". *Monografias.com* [en línea]. [29 de junio de 2015]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos16/desarrollo-del-lenguaje/desarrollo-del-lenguaje.shtml>.

Şenel, M. (2012), "Oral Communication Anxiety and Problems of Turkish EFL Learners at Samsun 19 Mayıs University, ELT Department", *Frontiers of Language and Teaching*, 3: 49-58.

Slobin, D. I. (1982), "Universal and particular in the acquisition of language". En Wanner, E. and Gleitman, L. R. (eds.) *Language acquisition: State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 128-170.

Šaban, J. (2014), "Strategije učenja i dob". Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet [en línea]. [28 de abril de 2015]. Disponible en <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4210/1/saban-diplomski.pdf>.

Voorhees, M. G. (1994), "Foreign Language Anxiety and Gender". *Iowa State University* [en línea]. [29 de abril de 2015]. Disponible en <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8916&context=rttd>

Wilson, J. T. S. (2006), "Anxiety in learning English as a foreign language: Its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test". *Ph.D. Dissertation, University of Granada, Spain* [en línea]. [16 de abril de 2015]. Disponible en <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/16235290.pdf>.

Woolfolk, A. (2010), *Psicología educativa*, México: Pearson Educación.

Xianping, Z. (2004), "Language anxiety and its effect on oral performance in classroom". *Xiangfan University: English Language Teaching China* [en línea]. [16 de junio de 2015]. Disponible en <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/ZhangXianping.pdf>.

- Yahya, M. (2013), "Measuring Speaking Anxiety among Speech Communication Course students at the Arab American University of Jenin", *European Social Sciences Research Journal*, 1 (3): 229-248.
- Yao, Feng (2013), "Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la Universidad del norte de Barranquilla", *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (12): 1-11.
- Zafar, S. y K. Meenakshi (2012a), "A study on the relationship between extroversion-introversion and risk-taking in the context of second language acquisition", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1 (1): 33-40.
- Zafar, S. y Meenakshi, K. (2012b), "Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review", *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (4): 639-646.
- Zheng, Y. (2008), "Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited", *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1): 1-12.

Upitnik o strahu od usmene komunikacije kod studenata španjolskog kao stranog jezika

Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Poštovani ispitanici,

provodim upitnik o strahu od usmene komunikacije kod studenata španjolskog kao stranog jezika. Upitnik je potreban za pisanje diplomskoga rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Namijenjen je studentima španjolskog jezika, a ispunjavanje bi trebalo trajati maksimalno 10 minuta. Molim Vas da za potrebe moguće buduće suradnje napišete svoj e-mail.

MOLIM VAS DA PAŽLJIVO ISPUNITE CIJELU ANKETU. HVALA!

1. Koliko ste navršili godina? _____

2. Spol: M Ž (zaokružite)

3. Godina studija: _____

4. Prethodna ocjena iz jezičnih vježbi:

- a) dovoljan (2)
- b) dobar (3)
- c) vrlo dobar (4)
- d) odličan (5)

5. E-mail: _____

<p>6. Molimo procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. Zaokružite odgovarajući broj prema sljedećoj legendi:</p> <p>1 = uopće se ne odnosi na mene 2 = većinom se ne odnosi na mene 3 = katkad se odnosi na mene, a katkad ne 4 = djelomično se odnosi na mene 5 = potpuno se odnosi na mene</p>	UOPĆE SE NE DNO SI NA MENE	VEĆINOM SE NE DNO SI NA MENE	KATKAD SE DNO SI NA MENE, A KATKAD NE	DJELOMIČNO SE DNO SI NA MENE	POTPUNO SE DNO SI NA MENE
1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kada govorim na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
3. Uхвати me strah kad vidim da će me lektor prozvati.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se kad ne razumijem što lektor govori na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
5. Ne bi mi smetalo da imam više sati jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s jezičnim vježbama.	1	2	3	4	5
7. Često mislim da drugi u grupi znaju španjolski bolje od mene.	1	2	3	4	5
8. Kad imamo test (kolokvij ili sl.) iz jezičnih vježbi, obično sam opušten.	1	2	3	4	5
9. Uхвати me panika kad na satu jezičnih vježbi moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10. Bojim se posljedica loše ocjene iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
12. Na satu jezičnih vježbi znam biti toliko nervozan da zaboravim i ono što znam.	1	2	3	4	5
13. Neugodno mi je javljati se na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
14. Da moram na španjolskom razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.	1	2	3	4	5
15. Uzrujam se kad me lektor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	2	3	4	5
16. Čak i kad se dobro priprelim, strah me na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
17. Često mi se ne ide na sat jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
18. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na španjolskom na satu jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
19. Bojim se da lektor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	2	3	4	5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu lektor treba prozvati.	1	2	3	4	5
21. Kad učim za test (kolokvij i sl.), što više učim, to sam više zbunjen.	1	2	3	4	5
22. Ne osjećam se prisiljen da se dobro priprelim za sat jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5

23. Uvijek mi se čini da drugi govore španjolski bolje od mene.	1	2	3	4	5
24. Neugodno mi je govoriti španjolski pred drugima u grupi.	1	2	3	4	5
25. Toliko brzo prolazimo gradivo iz jezičnih vježbi da me strah da ću zaostati.	1	2	3	4	5
26. Na satu jezičnih vježbi nervozniji sam nego na drugim kolegijima.	1	2	3	4	5
27. Kad govorim na satu jezičnih vježbi, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	2	3	4	5
28. Prije sata jezičnih vježbi osjećam se opušteno i sigurnim u sebe.	1	2	3	4	5
29. Postanem nervozan kad ne razumijem svaku riječ koju lektor kaže.	1	2	3	4	5
30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio španjolski jezik.	1	2	3	4	5
31. Bojim se da će mi se drugi u grupi smijati kad progovorim na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao ugodnije.	1	2	3	4	5
33. Nervozan sam kad me lektor pita, a nisam se pripremio.	1	2	3	4	5

Cuestionario sobre la ansiedad en la comunicación oral de los universitarios de E/LE

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Estimados estudiantes:

Estoy convocando un cuestionario sobre la ansiedad en la comunicación oral de los universitarios de E/LE. Se requiere el cuestionario para escribir un trabajo final en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Está diseñado para los estudiantes de español, y el cuestionario durará como máximo 10 minutos. Por favor, escriba su correo electrónico al objeto de una futura colaboración.

**POR FAVOR, RELLENE CUIDADOSAMENTE TODO EL CUESTIONARIO.
¡GRACIAS!**

1. **Edad:** _____

2. **Sexo:** M F

3. **Año de estudio:** _____

4. **Nota anterior de los ejercicios de lengua:**

- a) suficiente (2)
- b) bien (3)
- c) notable (4)
- d) sobresaliente (5)

5. **Correo electrónico:** _____

<p>6. Sírvase indicar en qué medida está de acuerdo con las siguientes propuestas. Encierre en un círculo el número usando la forma siguiente:</p> <p>1 = totalmente en desacuerdo 2 = en desacuerdo 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 = de acuerdo 5 = totalmente de acuerdo</p>	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	1	2	3	4	5
2. No me preocupa cometer errores en la clase de español.	1	2	3	4	5
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de español.	1	2	3	4	5
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de español.	1	2	3	4	5
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de español.	1	2	3	4	5
6. Durante la clase de español, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7. Continuamente pienso que a mis compañeros se les da mejor el español que a mí.	1	2	3	4	5
8. Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de español.	1	2	3	4	5
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de español y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	1	2	3	4	5
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de español.	1	2	3	4	5
12. En la clase de español me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13. Me da corte contestar de modo voluntario en la clase de español.	1	2	3	4	5
14. No me pondría nervioso si hablara con hablantes nativos del español.	1	2	3	4	5
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16. Me siento nervioso, aunque vaya con la clase preparada.	1	2	3	4	5
17. A menudo no me apetece ir a la clase de español.	1	2	3	4	5
18. Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de español.	1	2	3	4	5
19. Me produce temor que el profesor de español esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1	2	3	4	5
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en la clase de español.	1	2	3	4	5

21. Cuando más estudio para un examen, más confundido me siento.	1	2	3	4	5
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de español.	1	2	3	4	5
23. Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el español que yo.	1	2	3	4	5
24. Me preocupa mucho hablar en español frente a otros estudiantes.	1	2	3	4	5
25. Las clases de español transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26. Me siento más tenso y nervioso en las clases de español que en las otras clases.	1	2	3	4	5
27. Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de español.	1	2	3	4	5
28. Antes de entrar a la clase de español, me siento seguro y relajado.	1	2	3	4	5
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	1	2	3	4	5
30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el español.	1	2	3	4	5
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en español.	1	2	3	4	5
32. Me sentiría cómodo entre los hablantes nativos del español.	1	2	3	4	5
33. Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas que no he preparado de antemano.	1	2	3	4	5