

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Povezanost straha od stranog jezika i upotrebe komunikacijskih strategija kod učenika
španjolskog kao stranog jezika**

Studentica:

Antonia Bačurin

Mentorica:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, travanj, 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

La relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el uso de estrategias comunicativas en los alumnos de ELE

Estudiante:

Antonia Bačurin

Mentora:

dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, abril de 2017

Sažetak

Ovaj rad se bavi povezanošću straha od stranog jezika i upotrebe komunikacijskih strategija u govoru kod učenika španjolskog kao stranog jezika. Strah od stranog jezika definira se kao osjećaj nervoze i nesigurnosti koji osoba osjeća kada se od nje traži da se koristi stranim jezikom kojim ne vlada suvereno, a može biti prisutan u svim oblicima jezične uporabe (Mihaljević Djigunović, 2002). Komunikacijske strategije su verbalne i neverbalne strategije koje se koriste kako bi se nadomjestili nedostaci u komunikaciji zbog nedovoljne jezične kompetencije (Canale i Swain, 1980; u Dörnyei, 1995). U istraživačkom dijelu rada istražila se povezanost straha od stranog jezika i upotrebe komunikacijskih strategija kod 139 učenika zagrebačkih gimnazija. Kao instrument korištene su dvije skale, Skala za mjerenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji (FLCAS; Horwitz *et al.*, 1983) te Upitnik o komunikacijskim strategijama u govoru (OCSI; Nakatani, 2006). Rezultati istraživanja su pokazali da učenici osjećaju srednje niski strah od jezika, da ne postoji značajna razlika u strahu ovisno o godinama učenja jezika, da se podosta koriste komunikacijske strategije u govoru te se nije pokazalo postoji li generalna povezanost između straha od stranog jezika i upotrebe komunikacijskih strategija u govoru.

Ključne riječi: afektivni čimbenici, strah od stranog jezika, komunikacijske strategije

Resumen

El presente trabajo trata sobre la relación de la ansiedad ante la lengua extranjera y el uso de estrategias de comunicación en el habla en los alumnos de ELE. La ansiedad ante la lengua extranjera es una sensación de preocupación y de inseguridad que uno siente cuando se requiere de él que use una lengua extranjera que todavía no domina, y puede estar presente en todas las formas del uso de la lengua (Mihaljević Djigunović, 2002). Las estrategias comunicativas son estrategias verbales y no verbales usadas para compensar los fallos en la comunicación a causa de una competencia lingüística insuficiente (Canale y Swain, 1980; en Dörnyei, 1995). En la parte práctica se examinó la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el uso de las estrategias comunicativas (EC) en 139 alumnos de institutos de Zagreb. Como instrumentos se utilizaron dos escalas: la Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera (FLCAS; Horwitz *et al.*, 1983) y el Cuestionario de Estrategias de Comunicación en el Habla (OCSI; Nakatani, 2006). Los resultados muestran que en los aprendientes está presente un nivel-medio bajo de ansiedad, que no existe una diferencia significativa en el nivel de la ansiedad entre los diferentes años de aprendizaje, que las EC en el habla se usan bastante y no se ha mostrado si existe una relación global entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el uso de las EC en el habla.

Palabras clave: factores afectivos, ansiedad ante la lengua extranjera, estrategias de comunicación

Índice

1	Introducción	4
2	Aprendizaje de lenguas	5
2.1	La competencia comunicativa	6
3	El comportamiento estratégico.....	9
3.1	Estrategias comunicativas.....	10
3.1.1	Diferentes conceptualizaciones de estrategias comunicativas.....	11
3.1.2	Clasificación de las EC	12
3.1.3	Instrumentos para medir el uso de las estrategias comunicativas.....	16
3.1.4	Implicaciones en el aula de lengua	17
4	La dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras	19
4.1	Los factores afectivos	21
4.2	La ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera.....	27
4.2.1	Surgimiento y progreso de la ansiedad	28
4.2.2	El modelo tripartito de Tobias	30
4.2.3	Manifestaciones y causas de la ansiedad	30
4.2.4	Instrumentos para medir la ansiedad.....	32
4.2.5	Implicaciones en el aula de idiomas	32
5	Estudio sobre la relación entre la ansiedad frente a la lengua extranjera y el uso de las estrategias de comunicación en los aprendientes croatas de ELE.....	35
5.1	Objetivos.....	35
5.2	Método.....	36
5.2.1	Instrumentos.....	36
5.2.2	Procedimiento	36
5.2.3	Participantes	37
5.3	Resultados.....	37
5.3.1	El nivel de la ansiedad y la frecuencia de uso de las EC	37
5.3.2	La frecuencia de uso de varios tipos de las EC.....	40
5.3.3	La relación entre la ansiedad y el uso de las EC.....	41
5.3.4	La relación entre la edad de los alumnos, la ansiedad y el uso de las EC	42
5.4	Discusión de la investigación	43
6	Conclusión.....	48
7	Bibliografía.....	49
8	Apéndice.....	56

1 Introducción

Hoy en día, con el progreso de las tecnologías, los alumnos tienen a su disposición internet y pueden comunicarse con las personas de todas las partes del mundo, desarrollando así su competencia comunicativa. Aquí se trata de una situación lingüística no controlada, pero los aprendientes detrás de la pantalla y protegidos por su anonimato se sienten cómodos al usar una lengua que todavía no han dominado. Estos mismos alumnos, por otra parte, en el aula de lengua se encuentran en una situación en la que prefieren estar callados que decir lo que saben. Aquí se manifiesta su ansiedad ante la valoración del docente y/o de los compañeros de clase, que forma parte de un miedo más extenso; la ansiedad ante la lengua extranjera. El problema presente condiciona a los docentes una modificación de la clase a medida de que esta se modifica para poder resolver la influencia inhibitoria que produce la ansiedad. Al navegar en internet, muchas veces los estudiantes no saben cómo se dice un cierto concepto y recurren al uso de estrategias de comunicación para llevar a cabo una determinada situación comunicativa. La misma cosa sucede en la situación controlada, o mejor dicho, en la clase, donde la mayoría de estos aprendientes no recurre a las estrategias comunicativas (en adelante EC) que usa activamente en su vida no escolar, sino que elige a quedarse callada. El tema del presente trabajo se ha elegido para comprobar en qué medida se usan las EC en la clase y si en el aula de ELE está presente la ansiedad ante la lengua extranjera y cuál es su nivel.

En este trabajo se intenta investigar cuál es la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera, el uso de las EC y los años de aprendizaje en los estudiantes de ELE. Para conseguirlo, al principio se proporciona un marco teórico que incluye los términos clave y la teoría considerada relevante para llevar a cabo la parte investigadora. En la segunda parte se procede a la investigación. Al inicio se establecerán los objetivos, entonces se presentará el método, el procedimiento, los instrumentos y los participantes. Al final se presentarán los resultados y un análisis de estos. Los resultados se van a utilizar para crear una conclusión global sobre el tema tratado y para diseñar algunas pautas para las investigaciones futuras.

2 Aprendizaje de lenguas

El desarrollo de la didáctica de lenguas extranjeras se puede situar entre dos polos: el conductismo y el cognoscitivismo. Mientras el primero enfatiza las condiciones externas que favorecen el aprendizaje, como la respuesta y el reforzamiento, el segundo acentúa el aprendiente con su estructura cognoscitiva y sus expectativas. En el conductismo el proceso de aprendizaje se mira como un proceso gradual de reforzamiento de respuestas donde el papel esencial es el del docente que ofrece estímulos. En el cognoscitivismo, por otra parte, se destaca el papel activo del aprendiente que, a partir de la información obtenida, elabora, crea y desarrolla estructuras o conceptos del mundo. A mediados del siglo XX surge la corriente del humanismo según la cual el docente tiene que favorecer un ambiente de confianza en el que el aprendiente pueda aprender. Vigotsky apoya el enfoque histórico-cultural según el cual el aprendizaje es el proceso en el cual el estudiante es un sujeto activo que asimila una determinada experiencia histórico-cultural a través de las interacciones con el docente y con los compañeros del aula. El propósito de este enfoque es que los aprendientes no respondan a los estímulos de modo mecánico, sino que actúen sobre ellos. El aprendizaje de lenguas desde una visión socio-cultural implica utilizar la lengua como una herramienta cognitiva para desarrollar pensamientos e ideas. Esto no incluye solo fijarse en el material lingüístico enseñado, sino prestar atención al aprendiz creándole un ambiente en el que pueda aprender mediante una actividad conjunta y no simplemente mediante una transmisión de conocimiento del docente (Rodríguez Ruiz y García-Merás, 2005).

A partir de la segunda mitad del siglo XX la didáctica de las segundas lenguas y lenguas extranjeras ha cambiado significativamente. Se ha realizado un cambio del enfoque y se ha pasado de la enseñanza centrada en el docente, en los contenidos y en el método a la enseñanza centrada en el aprendiz y en el desarrollo de la competencia comunicativa. En este ámbito ha surgido la convicción de que es de importancia estudiar lo afectivo en los aprendices, es decir, prestar atención a sus creencias ya que tienen influencia en la percepción que los aprendices tienen de su propio proceso de aprendizaje del idioma. Para abordar la situación afectiva, el docente tiene un papel crucial en crear un clima pedagógico de enseñanza de lenguas. Queda claro que la implicación pedagógica del docente es necesaria porque se tienen que crear condiciones óptimas de aprendizaje en el aula. García Galindo (2010) resalta que el docente tiene que ser, por una parte, la fuente esencial de motivación, y por otra, su actuación pedagógica y personal que puede compensar los factores que provocan ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera.

2.1 La competencia comunicativa

El *Marco común europeo de referencia* (2002) se refiere a los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa y en esta luz crea su fin principal que es proporcionar una base para los aprendices para que sean capaces de utilizar una lengua extranjera para comunicarse. Por este motivo, los autores del MCER (2002) han optado por un enfoque orientado a la acción. Se ha elegido este enfoque porque se centra en la acción considerando a los aprendices agentes sociales que tienen tareas que llevar a cabo en la sociedad, o sea en unas determinadas circunstancias en un específico entorno donde hay que realizar acciones concretas. Las tareas son las acciones que uno o más individuos realizan "utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto" (MCER, 2002:9). Es importante destacar que el enfoque basado en la acción tiene en cuenta no solo los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, si no también toda una serie de capacidades específicas que un individuo utiliza como agente social.

La principal función de la lengua es la comunicación y de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas se han ocupado bastantes autores: Alcón (2000), Arnold y Fonseca (2003), Bachman (1990), Canale y Swain (1980), García Santa-Cecilia (1995), Hymes (1971), Ruhstaller y Lorenzo (2004); (todos en Arnold, 2006). Hoy en día, en la mayoría de los casos del aprendizaje en el aula, la meta es poder comunicarse. Para dominar la comunicación y desarrollar la corrección y la fluidez en el habla, no es suficiente solo escuchar o leer; también es importante la producción y los alumnos tienen que formar parte de los actos comunicativos (Swain, 1995). Para participar en los actos comunicativos, es de importancia el concepto de la disposición a comunicarse (WTC, en sus siglas inglesas, *willingness to communicate*). McCroskey y Richmond (1990) lo describen como la disposición a participar en un acto comunicativo si existe una oportunidad. MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998) subrayan que el objetivo definitivo del proceso de enseñanza debería ser generar en los aprendices la disposición a buscar las oportunidades para comunicar y la disposición a comunicarse en las situaciones comunicativas.

Para poder abordar las situaciones comunicativas, el usuario o el alumno deben desarrollar unas ciertas competencias. Para alcanzar la competencia comunicativa, uno debe desarrollar tanto las competencias generales, como las competencias lingüísticas. El MCER (2002) divide las competencias generales en cuatro grupos: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia «existencial» (saber ser)

y la capacidad de aprender (saber aprender). El MCER (2002) indica en el apartado 5.1.3 que la actividad comunicativa no está afectada solo por los conocimientos, comprensión y destrezas de los usuarios o alumnos, sino también por factores individuales que están en relación con su personalidad y caracterizados por las actitudes y creencias, las motivaciones, los valores, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. Según el MCER, la competencia «existencial»; o sea, el saber ser, engloba los siguientes factores individuales:

- a) Las actitudes, que definen el grado que los usuarios o los alumnos tienen de lo siguiente:
 - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas y el interés que muestran hacia ello.
 - Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
 - Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
- b) Las motivaciones, que pueden ser intrínsecas y extrínsecas; instrumentales e integradoras; o movidas por el impulso comunicativo, o sea la necesidad humana de comunicarse.
- c) Los valores éticos y morales.
- d) Las creencias religiosas, ideológicas y filosóficas.
- e) Los estilos cognitivos, que pueden ser convergente y divergente o holístico, analítico y sintético.
- f) Los factores de personalidad, como por ejemplo: locuacidad y parquedad, espíritu emprendedor e indecisión, optimismo y pesimismo, introversión y extraversión, actividad y pasividad, personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora, el miedo a la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos, rigidez y la flexibilidad, mentalidad abierta y mentalidad cerrada, espontaneidad y autocontrol, grado de inteligencia, meticulosidad y descuido, capacidad memorística, diligencia y pereza, ambición y conformismo, autoconciencia y falta de ella, independencia y falta de la misma, seguridad en sí mismo y falta de seguridad y, por último, autoestima y falta de autoestima.

En la clasificación arriba se refleja el descubrimiento de Schumann (1994) sobre la inherencia de lo afectivo y lo cognoscitivo. Si el aprendiente quiere desarrollar su

competencia comunicativa, no puede ignorar ninguno de los componentes. Además de que se tienen que poseer y dominar el conocimiento declarativo, las destrezas y cómo aprender, el aprendiz también tiene que mantener su actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas y controlar sus factores afectivos para que no tengan un efecto inhibitorio en su aprendizaje. Aquí también entra en juego el docente, cuyo papel es propiciar un clima adecuado para el aprendizaje.

3 El comportamiento estratégico

Las investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera empiezan en los años sesenta del siglo XX. El primer autor que divulgó el término de estrategias en el ámbito de la adquisición-aprendizaje fue Selinker en 1972 (en Fernández López, 2004). Según O'Malley y Chamot (1990), todavía en los años ochenta no existía ninguna teoría exacta que pudiera guiar las investigaciones, sino solo algunos estudios descriptivos sobre las estrategias empleadas por buenos aprendices de un segundo idioma. Basándose en las ideas de varios autores, como Weinstein y Mayer, Danserau, Nisbet y Schucksmith o Monereo, Rodríguez y García-Merás (2005) afirman que la mayoría de los autores coincide en resaltar algunos elementos básicos del concepto de estrategias de aprendizaje. Estos elementos básicos implican que se trata de una secuencia de actividades, operaciones o planes que están dirigidos a la consecución de objetivos de aprendizaje, son de carácter consciente e intencional e implican procesos de toma de decisiones por el estudiante ajustadas a la que se pretende alcanzar. Concluyen que las estrategias son acciones y que parten de la iniciativa del estudiante, que están controladas por el aprendiz y que son deliberadas y planificadas.

Fedderholdt (1997 en Hernández Perdomo y Cardona Serrano, 2008) afirma que los aprendices que son capaces de utilizar las estrategias de aprendizaje acertadamente pueden mejorar las propias habilidades del lenguaje. Así el empleo de las estrategias metacognitivas mejora los tiempos de aprendizaje, el auto-monitoreo y la autoevaluación. Las cognitivas abarcan el uso de los conocimientos previos como base para resolver problemas que surgen en su nuevo aprendizaje. Y, por último, las estrategias socio-afectivas comprenden la petición de ayuda, preguntar a hablantes nativos por correcciones en pronunciación o a un compañero para trabajar juntos sobre un problema de lenguaje específico. El desarrollo de habilidades en las mencionadas estrategias puede ser útil al aprendiz de lengua para ganar independencia y autonomía y llegar a ser capaz de tomar control de su proceso de aprendizaje. Oxford (1990) sostiene que las estrategias de aprendizaje de una lengua son pasos, técnicas, comportamientos o acciones específicas que los estudiantes emplean intencionalmente para mejorar el progreso en desarrollo de sus habilidades en el idioma extranjero. Las estrategias sirven para facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso mismo de la nueva lengua. Subraya que las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas, o sea, en un plano mayor, de la competencia comunicativa. El docente tiene que ayudar a los alumnos a entender las estrategias de aprendizaje para poder

introducir las estrategias de comunicación con el objetivo último de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta.

3.1 Estrategias comunicativas

Según la observación de Dörnyei (1995), muchas personas son capaces de comunicarse con eficacia en L2 a pesar del hecho de que saben solo 100 palabras. Estos hablantes utilizan sus manos, imitan los sonidos o los movimientos, mezclan lenguas, crean nuevas palabras, describen o usan circunloquios para expresar algo para lo que les faltan las palabras. En otras palabras, estas personas usan estrategias comunicativas. Puesto que les falta el conocimiento básico de la gramática y del vocabulario en la lengua meta, el éxito de su intento se basa en su habilidad de manejar su competencia estratégica (Dörnyei, 1995). Canale y Swain (1980) definen la competencia estratégica en la comunicación como estrategias verbales y no verbales que se pueden usar para compensar fallos en la comunicación a causa de una competencia insuficiente, reconociendo su importancia e incluyéndola como un gran componente en su constructo de la competencia comunicativa.

Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores, según el MCER (2002) la competencia comunicativa es el objetivo último que se pretende alcanzar para poder dominar un idioma. Pinilla Gómez (2008) resalta que la competencia comunicativa no se refiere solo a los conocimientos, sino también a las habilidades para usar la lengua de modo contextualmente apropiado. El dominio de una lengua no engloba solo los conocimientos formales, sino también las capacidades comunicativas, o sea la competencia, y los comportamientos lingüísticos, es decir la actuación. Se empezó a considerar el término de estrategias comunicativas (EC) en segunda lengua a principios de los años setenta del siglo XX. El término fue acuñado en 1972 por Selinker (en Dörnyei y Scott, 1997) en su artículo sobre la interlengua. Al mismo tiempo, aparecen otros estudios, como por ejemplo el de Savignon (1972) que destaca la importancia de las estrategias de superación en la enseñanza comunicativa de la lengua. Dörnyei y Scott (1997) ponen de relieve que esta autora usa el término para describir las estrategias comunicativas. En estos años, los autores como Váradi (1980) y Tarone (1977) también investigan las EC.

En la clasificación de las estrategias de aprendizaje, algunos autores nombran las EC, mientras que otros mencionan otras estrategias entre las cuales se pueden notar las semejanzas con las de comunicación. Así Rubin (1987), entre otras, define las EC resaltando que están

menos relacionadas al aprendizaje de la lengua y más al centrarse en el proceso propio de la comunicación. O'Malley (1990) no cita directamente las EC, pero habla de estrategias socioafectivas que están relacionadas con la mediación y transacción social, y, por consiguiente con la comunicación en sí. Stern (1992) menciona las estrategias comunicativo-experienciales. El fin de empleo de éstas es evitar la interrupción en la comunicación. Oxford (1990, 2001) tampoco nombra exclusivamente las EC, pero define las estrategias sociales que, según su opinión, sirven para facilitar la interacción en la lengua meta en situaciones discursivas. Algunos autores incluso hablan de estrategias de producción y Tarone (1980) sostiene que éstas se utilizan al intentar usar el propio sistema lingüístico de forma eficiente y clara con el mínimo esfuerzo. Aquí pertenecen acciones como ensayar lo que va a decirse, planificar un discurso, etc. Pinilla Gómez (2008) resalta que el motivo principal de uso de las EC es compensar los fallos en la comunicación que se producen a causa de deficiencias en la competencia comunicativa o a causa de otras variables, como por ejemplo, el *lapsus linguae*, problemas de memoria, falta de concentración, etc. En este ámbito se puede aplicar la definición de las EC realizada por Canale y Swain (1980) según la cual la competencia estratégica está compuesta por las estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos en la comunicación debidos a variables en la realización o a una competencia insuficiente. Pinilla Gómez (2008) añade que no existen diferencias conceptuales significativas entre los conceptos de EC y de estrategias de compensación puesto que los dos conceptos engloban las mismas realidades lingüísticas y los mismos comportamientos estratégicos.

3.1.1 Diferentes conceptualizaciones de estrategias comunicativas

Puesto que existe una multitud de definiciones y de clasificaciones de las estrategias en general y de las EC, cabe presentar los varios puntos de vista por los que han optado los autores de éstas. Inicialmente, los investigadores como Tarone (1977) y Faerch y Kasper (1983) consideraban las EC como herramientas primarias para compensar los huecos en la aptitud del hablante. Tal y como nota Tarone (1977), los individuos usan las EC conscientemente para superar la crisis que ocurre cuando las estructuras lingüísticas son insuficientes para verbalizar el pensamiento del hablante. Faerch y Kasper (1983) explican que las EC son planes potencialmente conscientes para resolver los obstáculos en la realización de un objetivo comunicativo. Según este punto de vista tradicional, las EC son herramientas que sirven para encargarse de los problemas en la producción que aparecen en la

fase de planificación. Están separadas de otras herramientas de resolución de problemas, como los mecanismos para la negociación del significado y la reparación puesto que éstos incluyen los problemas que ya han surgido en la comunicación. En el año 1980 Tarone amplía las definiciones conocidas y destaca que las EC abarcan el intento mutuo de ambos interlocutores para ponerse de acuerdo sobre el significado. La noción de ponerse de acuerdo introduce el punto de vista interaccional, lo que quiere decir que las EC se utilizan como herramientas en la negociación de significado a través de las cuales ambos interlocutores intentan alcanzar el fin comunicativo. Este punto de vista permite la inclusión de varios mecanismos de reparación que, en la opinión de Tarone, sí son estrategias comunicativas si su intención es aclarar el significado más que simplemente corregir la forma lingüística. Dörnyei (1995) señala que la causa primaria de los problemas en la comunicación en L2 es la falta de tiempo de procesamiento. En este ámbito habla de las estrategias que ayudan al hablante a obtener más tiempo para pensar y mantener abierto el canal de comunicación. Aquí pertenece el uso pensado de pausas. Tarone (1980), por otra parte considera las pausas formar parte de la producción y no de las EC. Canale (1983) indica que las EC implican cualquier intento de aumentar la eficacia de la comunicación, por ejemplo, deliberadamente hablar despacio y suavemente. Esto quiere decir que las EC no sirven solo para resolver los problemas de la comunicación. Investigadores como Bialystok (1990) o grupo de Nijmegen (en Dörnyei y Scott, 1997) sostienen que las EC son procesos mentales, lo que quiere decir que los estudios sobre las EC deberían investigar los procesos cognitivos subyacentes al uso estratégico del idioma. Estos investigadores afirman que no entendiendo las dimensiones cognitivas psicológicas y psicolingüísticas del uso de las EC se crearán taxonomías no válidas.

3.1.2 Clasificación de las EC

Se ha demostrado en los párrafos anteriores que existe una plétora de las conceptualizaciones de las EC. De acuerdo con éstas, surgieron diversas clasificaciones de las EC entre cuales se presentan puntos en común, pero también divergencias visibles. En este capítulo se van a presentar algunas de las taxonomías más destacadas. En la siguiente tabla se presentan las EC siguiendo un punto de vista tradicional. La muestra en la Tabla 1 se basa en Váradi (1973), Tarone (1977), Faerch y Kasper (1983) y Bialystok (1990).

Las EC según el punto de vista tradicional
<p>Estrategias de evitación o de reducción</p> <p>1) abandono del mensaje — no terminar el mensaje a causa de las dificultades lingüísticas;</p> <p>2) evitación del tema — evitar áreas temáticas o conceptos que causan dificultades lingüísticas;</p>
<p>Estrategias orientadas hacia rendimiento académico o de compensación</p> <p>3) circunloquio — descripción o ejemplificación de un objeto o acción (ej. <i>la cosa que se usa para abrir botellas</i> en vez de <i>sacacorchos</i>);</p> <p>4) aproximación — usar un término alternativo para expresar el significado léxico más cercano (ej. <i>barco</i> en vez de <i>velero</i>);</p> <p>5) uso de palabras cuyo significado se extiende en los contextos donde faltan expresiones específicas (ej. el uso excesivo de <i>cosa</i> o <i>como se llama</i>);</p> <p>6) acuñación de nuevas palabras — inventar palabras inexistentes en L2 basadas en una regla supuesta (ej. <i>vegetarianista</i> en vez de <i>vegetariano</i>);</p> <p>7) uso de recursos extralingüísticos – mímica, gestos, expresiones faciales o imitación de sonidos;</p> <p>8) traducción literal – traducir literalmente un ítem léxico, modismo, palabra compuesta o estructura de L1 a L2;</p> <p>9) modificación fonológica o morfológica de la palabra de L1 para parecer ser una palabra de L2 (ej. pronunciar la palabra de L1 con la pronunciación de L2 o añadir el sufijo de L2);</p> <p>10) cambio de código – usar una palabra de L1 o L3 con su propia pronunciación en L2;</p> <p>11) petición de ayuda – preguntar el interlocutor por ayuda directa (ej. <i>¿Cómo se llama...?</i>) o indirectamente (ej. entonación creciente, pausa, contacto visual, cara perpleja).</p>
<p>Estrategias para ganar tiempo</p> <p>12) uso de muletillas para rellenar las pausas y ganar más tiempo para pensar (ej. <i>pues, en realidad, en el fondo</i>).</p>

Tabla 1. Las EC según el punto de vista tradicional.

Las primeras dos estrategias en la Tabla 1 se suelen denominar estrategias de evitación o de reducción puesto que abarcan o una alteración, o reducción o el abandono completo del mensaje previsto. En segundo lugar, las estrategias del número 3 al número 11 suelen ser denominadas estrategias orientadas hacia el rendimiento académico o de compensación dado que se trata de planes alternativos que el hablante puede usar para alcanzar el objetivo comunicativo original manipulando la lengua disponible y así compensar sus deficiencias

lingüísticas. La estrategia número 12 ejemplifica las estrategias usadas para ganar más tiempo. Dörnyei (1995) resalta que estas estrategias en particular son diversas de otras mencionadas más arriba porque no se utilizan para compensar una cierta deficiencia lingüística, sino para ganar más tiempo para poder mantener el canal comunicativo abierto. Mientras expertos como Tarone, Faerch y Kasper, Bialystok o el grupo Nijmegen no incluyen éstas en sus taxonomías, hay otros (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; Ellis, 1985; etc.) que resaltan su importancia a la hora de enfrentar las dificultades en la comunicación.

La Tabla 2 aborda una presentación realizada por Dörnyei (1995) de la clasificación de las EC conceptualizada por el grupo de la Universidad Nijmegen.

Las EC según la conceptualización del grupo de Nijmegen
<p>Estrategias conceptuales – se manipula el concepto meta para volverlo más expresable a través de los recursos lingüísticos disponibles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) estrategias analíticas – precisar las características distintivas de un concepto (ej. circunloquio); 2) estrategias holísticas – usar un concepto diverso que comparte las características con el meta (ej. aproximación).
<p>Estrategias lingüísticas o de código – manipular el conocimiento lingüístico del hablante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) creatividad morfológica – acuñar nuevas palabras aplicando las reglas morfológicas de L2 a una palabra de L2; 2) transferencia de otra lengua.

Tabla 2. Las EC según la conceptualización del grupo de Nijmegen.

La Tabla 2 muestra la clasificación del grupo de investigadores de la Universidad de Nijmegen en Holanda en la segunda mitad de los años ochenta (en Dörnyei, 1995). Ellos criticaban la nomenclatura existente de las EC porque la consideraban estar orientada hacia el producto. Lo que propusieron fue la clasificación de las EC orientada hacia el proceso, según se observa en la tabla arriba.

Según Bou (1992 en Pinilla Gómez, 2008), al usar una EC el hablante siempre emplea dos tipos de procesos que tienen lugar simultáneamente: el análisis del concepto y el control del código formal. El análisis del concepto implica un acercamiento reflexivo a lo semántico y significativo de una palabra, mientras que el control de código formal es la elaboración lingüística por parte del estudiante que aplica sus conocimientos formales del sistema

lingüístico. Teniendo en cuenta los estudiantes de E/LE, Pinilla Gómez (2008) ofrece una clasificación de las EC empleadas por los aprendientes en la producción oral, observable en la Tabla 3.

Las EC empleadas por los estudiantes de E/LE en la producción oral
Paráfrasis: 1) aproximación; 2) descripción.
Acuñaciones léxicas: 1) basadas en la lengua materna; 2) basadas en la L2.
Recursos a la lengua materna.
Peticiones de ayuda al interlocutor: 1) petición de información; 2) petición de confirmación.
Recursos no verbales.

Tabla 3. Las EC empleadas por los estudiantes de E/LE en la producción oral

En la Tabla 3 se clasifican las EC que emplean los aprendientes de E/LE en su producción oral. La paráfrasis es el resultado del análisis del concepto. Bajo esta estrategia, Pinilla Gómez (2008) agrupa los procesos de reestructuración lingüística, que implican el uso de una alternativa para referirse a la palabra que se desconoce. El concepto de paráfrasis aborda dos subcategorías; la aproximación (uso de *parte* por *sale de* en la frase *Cuando mí, yo e mi amigo hablamos alto, siempre, siempre después de comida, Franz parte habitación...*) y la descripción (ej. *camarera aérea* por *azafata*). Las acuñaciones léxicas suponen la creación de nuevas palabras, existentes o no en español, en la interlengua del estudiante. Se trata de una palabra para el estudiante. En esta estrategia se juntan el análisis del concepto y la elaboración del código lingüístico puesto que se aplican las características morfológicas de la lengua meta. Las estrategias de acuñación léxica pueden estar basadas en la lengua materna (ej. *oñonas* por cebollas; del francés, *oignon*) o basadas en la L2 (*gasolinista* por *empleado de gasolinera* o *palabrar* por *deletrear*). En cuanto a los recursos a la lengua materna, se trata de una estrategia de control de código y consiste en una transferencia de la lengua materna del estudiante (ej. en este caso el estudiante no conoce la expresión española *tomar decisiones* y

utiliza su correspondiente en inglés: ...*es necesario al final a decidir a determinar el, el make decisions*). La petición de ayuda al interlocutor es el resultado del proceso de control de código. Al usar esta estrategia, el estudiante requiere ayuda para resolver un problema surgido en la comunicación. El estudiante puede pedir la información (ej. *Sí, pero es que, me perdona..., ¿cómo se dice mess?*) o la confirmación de una información (ej. *...en nuestro diploma es una exigen..., ¿obligación?...*). Para poner en marcha los recursos no verbales, el estudiante tiene que pasar del código verbal al código no verbal; es decir, a la mímica y los gestos. Pinilla Gómez (2008) observa que generalmente las palabras y gestos se utilizan juntos para referirse a las características del concepto que se pretende expresar. Un ejemplo del empleo de recursos no verbales es cuando el estudiante acompaña el cuento de cuando era niño con un gesto de mano, indicando la altura de un niño.

Para concluir, existe una abundancia de clasificaciones de las EC. Casi cada autor tenía otras ideas, pero, en esencia, en casi todas las taxonomías se encuentran los mismos conceptos, solo bajo nombres diferentes. Cabe destacar que, a pesar de la existencia de tantas nomenclaturas y clasificaciones, la naturaleza de las estrategias comunicativas es la misma y lo que importa es su uso en situaciones lingüísticas con el fin de llevar a cabo un acto comunicativo.

3.1.3 Instrumentos para medir el uso de las estrategias comunicativas

Como uno de los instrumentos más destacados e incluso empleado en la investigación de la presente tesina se puede poner de relieve el cuestionario de Nakatani (2006) que desarrolló el OCSI (*Oral Communication Strategy Inventory*), el Cuestionario de Estrategias de Comunicación en el Habla. El OCSI está imaginado como un modo de medir de manera sistemática el uso de las EC (auditivas y orales) en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se trata de un cuestionario de 58 ítems con respuestas basadas en la escala de Likert. Además de emplear los cuestionarios, se puede también grabar a los aprendientes llevando a cabo unas tareas comunicativas y después analizar las transcripciones, como lo hizo Maas (1998 en Kremers, 2000) en su proyecto. La desventaja de este tipo de investigación es que el análisis de las grabaciones y de las transcripciones emplea mucho tiempo y que, al transcribir, se pueden perder algunos datos. En conclusión, no han surgido demasiadas investigaciones centradas solo en el empleo de estrategias comunicativas y es un campo que todavía ofrece muchas oportunidades de exploración.

3.1.4 Implicaciones en el aula de lengua

Puesto que los aprendientes de lenguas a menudo encuentran dificultades y limitaciones comunicativas a la hora de interactuar en la lengua que aprenden, se acentúa la importancia de enseñanza de estrategias comunicativas. Bialystok (1990) sugiere que la habilidad de resolver problemas, a pesar de formar potencialmente parte de la competencia estratégica o comunicativa de las personas, puede ser enseñada y aprendida. Corder (1983) pone de relieve la importancia de enseñanza y aprendizaje de las EC, pero, por otra parte, también deja la naturaleza de la instrucción mencionada no especificada. Kellerman (1991) identifica dos acercamientos al tema de enseñanza y aprendizaje de las EC; por una parte existe el punto de vista determinado y por otra moderado. Al aplicar el punto de vista determinado, el docente enseña las EC literalmente, lo que quiere decir que se explican detalladamente las taxonomías a los aprendientes y se enseñan la paráfrasis, acuñaciones léxicas, el transfer y otras estrategias. Si, por otra parte, el docente opta por el punto de vista moderado, se les presentan las EC a los aprendientes, pero de modo más bien generalizado, como maneras posibles de resolver problemas surgidos en la comunicación. Basándose en la exposición de Kellerman y en los resultados de algunos estudios, Bialystok (1990) concluye que aplicando el punto de vista determinado y enseñando explícitamente varias EC no se va a mejorar la habilidad de los estudiantes para comunicarse. Siguiendo, por otra parte, el punto de vista moderado los aprendientes pueden beneficiarse porque, como notan O'Malley *et al.* (1985b), se vuelven más conscientes de las estrategias de las que ya disponen.

De todos modos, las EC tienen una importancia grande, son positivas y sobre todo necesarias. Puesto que el papel del aprendiente ha cambiado a lo largo del tiempo en un participante activo, él mismo tiene que ser autónomo en el desarrollo de la comunicación y tiene que emplear las EC. El docente debe contribuir a su uso en la clase de idiomas para poder aumentar la calidad de la comunicación. Se puede fomentar su uso creando varias situaciones comunicativas en las que los aprendientes tienen que interactuar entre sí a pesar del hecho de que tal vez no conozcan todas las expresiones necesarias para llevar a cabo la tarea. Las situaciones comunicativas en el aula se crean mediante actividades de comunicación que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa y a través de las que se construye una conversación. Es muy importante que trabajando estas actividades los aprendices se sientan autónomos para poder usar la lengua con más libertad. Unas de las actividades que se suelen sugerir son diálogos, entrevistas y encuestas, juegos de lenguaje,

dramatizaciones, juego de rol, resolución de problemas o debates. Cualquiera que sea la actividad, si se lleva a cabo de manera correcta, los aprendientes se aprovecharán de ella porque trabajarán en el desarrollo de su competencia comunicativa.

4 La dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

El mayor interés en la relación entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua surgió en los años sesenta del siglo XX. Hilgard (1963) resaltaba que cada teoría cognoscitiva de aprendizaje debía considerar la afectividad. En el año 1975 Chastain llegó a la conclusión de que no existe una diferencia entre el nivel de influencia de las características afectivas y las habilidades cognoscitivas en el aprendizaje de lenguas. Las primeras variables afectivas que se distinguieron en esta época fueron la ansiedad, la personalidad (reservada o extrovertida) y la creatividad (Chastain, 1975). En el mismo año, Schumann (1975) concluye que los aprendices más exitosos tenían una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas, hacia el curso mismo y hacia el docente. Por otra parte, los alumnos que sentían ansiedad en sus clases no alcanzaban el mismo dominio de la lengua. Aquí también se reveló que la ansiedad de los estudiantes era un tipo de ansiedad específico, relacionado a su aprendizaje de lengua extranjera. También en este periodo Gardner y Smythe (1977) descubrieron que la ansiedad se reduce a medida que aumenta el aprendizaje, ya que los aprendices principiantes son más ansiosos que los de niveles más altos (intermedios o avanzados).

Analizando el término *afecto* cabe destacar que abarca un campo amplio referido a los sentimientos, emociones, creencias o actitudes que influyen en el comportamiento de las personas. El concepto de afectividad aborda todos los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la actuación de varios factores que tienen influencia en el aprendizaje de idiomas (Arnold, 2006). Como concluye Benet (2013), todo aquello que comprende la variable afectiva forma parte de la existencia de las personas ya que los principales participantes del proceso de enseñanza–aprendizaje son los seres humanos, o sea, el docente y el aprendiz. El dominio de la dimensión afectiva influye en todos los aspectos de la existencia humana, incluso en el aula de español como lengua extranjera. A veces se ha querido contrastar lo afectivo con lo cognitivo, pero los estudios neurocientíficos han refutado estas tendencias. Schumann (1994) ha resumido los resultados de los estudios neurocientíficos sobre la influencia de la variable afectiva en el aprendizaje de lenguas y ha concluido que la emoción y la cognición son diferenciables, pero inherentes la una a la otra. Stevick (1980) destaca que el aprendizaje exitoso de una lengua depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Se puede utilizar la definición de Stevick para organizar el

campo de la dimensión afectiva. Basándose en lo *dentro de y entre las personas*, hay una diferencia entre factores individuales y los aspectos de relación. Lo que sucede dentro de las personas se refiere a los factores individuales; como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. Los aspectos de relación se explican como lo que sucede entre las personas y comprenden lo intercultural, como el choque de culturas en los casos de aprendizaje de segunda lengua, o unas transacciones en el aula donde hay que tener mucho en cuenta las actitudes del profesor y saber establecer un clima pedagógico adecuado (Arnold, 2006).

Varios estudios actuales destacan la importancia de los factores afectivos para el aprendizaje. Rodríguez, Plax y Kearney (1996) subrayan la dimensión afectiva como un motivador intrínseco y sostienen que lo afectivo positivo puede profundizar el interés del aprendiz en la materia. Los factores positivos son importantes e interesantes para docente de español como lengua extranjera porque pueden ser útiles para facilitar el aprendizaje de la lengua. Arnold (2006) sugiere prestar atención a lo afectivo en el aula de idiomas porque conlleva beneficios académicos y personales. Lo demuestra su estudio sobre la influencia de la dinámica de grupos en una clase de lengua extranjera, cuyos resultados demuestran que empleando una enseñanza holística, o sea teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno, tratando la lengua como instrumento de comunicación y enfatizando cuestiones de dinámica de grupo, el éxito en los exámenes es mejor que trabajando en el aula basándose en actividades tradicionales tipo «presentación-práctica-producción». El estudio también demuestra que cuando trabajando con la lengua se aplica la enseñanza holística, se potencia la confianza, la autoestima, la creatividad, la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y se mejora la motivación de los alumnos hacia la asignatura.

Para entender el papel del profesor, Underhill (2000) evidencia tres tipos de docentes: «Lector», «Profesor» y «Facilitador». Según Underhill, el docente «Lector» sabe la materia y es el requisito mínimo. Si el «Lector» se esfuerza en buscar nuevos conocimientos, puede llegar a ser el «Profesor». Esta figura no solo sabe la materia, sino que conoce y utiliza varias técnicas y métodos de enseñanza. Aunque sus clases van mejor que las clases del «Lector», aquí también surgen problemas. El «Profesor» que se esfuerza en hallar aún más conocimientos puede llegar a ser «Facilitador», que tiene todos los conocimientos de «Lector» y «Profesor» e incluso sabe crear un clima psicológico favorable para un aprendizaje de alta calidad. Aquí se incluyen las relaciones internas de las personas y su relación de

grupo. Con esta explicación Underhill es comparable a Stevick que destaca lo «dentro de» y «entre» las personas en el aula. El aprendiente, por otra parte, tiene que ser un sujeto activo que reflexiona sobre sus acciones, sobre sus relaciones con otros participantes de la clase y sobre su mismo aprendizaje del idioma.

4.1 Los factores afectivos

La meta de la clase de lengua extranjera y del docente es desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices, pero los objetivos comunicativos y las actividades comunicativas muchas veces no son suficientes en las programaciones para que los aprendices alcancen la competencia comunicativa. Una de las razones de esto puede ser la falta del tiempo a disposición en el aula y la otra puede estar relacionada con los factores afectivos. En su trabajo, Benet (2013) expone la clasificación de factores afectivos. Distingue tres grupos principales de factores: los factores internos del alumno, los factores situacionales y los factores individuales. Los factores internos se refieren a los procesos cognitivos que posibilitan la adquisición de conocimientos y los situacionales tienen en cuenta el contexto de aprendizaje. Subdivide los factores individuales en dos grupos; los primeros son los factores individuales inalterables por el modo de instrucción, lo que quiere decir que no cambian independientemente del modo de aprendizaje o de la manera de enseñar. Aquí enmarca la edad, el sexo o la lengua materna del individuo. Los segundos son los factores individuales alterables por el modo de instrucción y aquí se señalan los factores socio-psicológicos, como la actitud o la motivación. Arnold (2006) destaca que para el comportamiento comunicativo exitoso, o mejor dicho, el uso de la lengua para fines comunicativos exitoso, es de máxima importancia tener en mente la dimensión afectiva de los aprendices. Aquí pertenecen el deseo de comunicarse con una persona específica, la autoconfianza, la motivación interpersonal, la motivación grupal, la confianza en sus capacidades en la lengua meta, las actitudes intergrupales, el clima intergrupar y la personalidad. Concluye que para desarrollar la disposición a comunicarse, es necesario tener en cuenta los factores afectivos, estimulando en el aula el efecto de los factores positivos y reduciendo el efecto de los negativos. A continuación se van a examinar algunos de los factores que más inciden en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

La autoimagen y la autoestima

La imagen, es decir los pensamientos y actitudes, que un aprendiz tiene sobre sí mismo influye, de modo positivo o negativo, en su éxito en el proceso de aprendizaje e incluso condiciona su forma de actuar. Lo apoyan Williams y Burden (1999) con su afirmación de que las maneras en las que los individuos ven el mundo y se perciben a sí mismos desempeñan un papel importante en su aprendizaje y en su interpretación del conocimiento. A esta afirmación Benet (2013) añade que la imagen de sí mismo ejerce un papel fundamental en la vida de las personas. El concepto de la autoimagen, es decir del autoconcepto comprende todas las percepciones y concepciones que los aprendices tienen sobre ellos mismos y que constituyen su sentimiento de identidad personal. Se trata de un conjunto de creencias aprendidas relativas a la existencia personal de los aprendientes y que da consistencia a su personalidad. Se afirma que no solo la visión del mundo afecta al autoconcepto de los individuos, sino que al mismo tiempo el autoconcepto afecta la visión del mundo. De esto se ve que si un aprendiz tiene una imagen personal defectuosa será más difícil enfrentarse positivamente y de manera eficaz al aprendizaje y a los potenciales problemas (Williams y Burden, 1999). La autoestima y la ansiedad se pueden ver como dos caras de una moneda afectiva porque una cara impide el aprendizaje y otra lo sustenta. Lo ha señalado Oxford (2005) subrayando que es fundamental fomentar la autoestima y la autoconfianza en los alumnos en los que ha surgido la ansiedad como un rasgo constante, proveyéndoles con oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas. Coopersmith (1967), Reasoner (1992), Canfield y Wells (1994) y otros (todos en Arnold, 2006) han mostrado que el interés en la autoestima puede proporcionar una base para el aprendizaje, pero señalan que no puede ser considerada como un remedio para resolver cualquier problema en el aula. Los estudios sobre el tema de la autoestima resaltan que existe una autoestima sana gracias a la cual los alumnos disfrutan de una percepción positiva y realista sobre sí mismos y sobre las propias capacidades y también tienen una actitud responsable porque son conscientes de que son capaces de lograr metas importantes.

Es necesario desarrollar la autoestima de los aprendices en el aula animándoles a trabajar mucho para alcanzar su potencial y para llegar a ser libres de la influencia de emociones negativas. Se acentúa que la atención a la autoestima estimula a los aprendices a sentirse mejor y más dispuestos hacia el aprendizaje e incluso puede repercutir en un mejor rendimiento académico. La falta de la autoestima puede crear en el aprendiz la creencia de que no puede y por consiguiente no va a hacer el esfuerzo necesario, ni tampoco podrá

concentrarse en las tareas didácticas. Ya que el autoconcepto de los alumnos adolescentes es particularmente vulnerable, sobre todo ellos pueden beneficiarse de la atención en el aula a cuestiones de autoestima. Williams y Burden (1999) observan que la diferencia principal entre los niños y los adolescentes es que los niños construyen su autoconcepto en base a la información cogida de sus padres y sus maestros, mientras que en la adolescencia el papel central pertenece a los compañeros. El docente puede proveer que el ambiente de aula favorezca las relaciones positivas entre los alumnos. Por tanto, Dörnyei y Malderez (1999) recomiendan dedicar tiempo a los procesos grupales y usar actividades que al mismo tiempo desarrollan competencias lingüísticas, sirven como *rompehielos* y fomentan las relaciones entre compañeros de clase porque es útil trabajar con muchos compañeros diferentes no solo para obtener la oportunidad de conocerse mejor, sino también para que las relaciones establecidas sirvan como "un espejo positivo en donde observarse" (Arnold, 2006:416). El docente puede ayudar significativamente a fomentar el autoconcepto positivo y la autoestima en los aprendices. Rodríguez, Plax y Kearney (1996) indican que si el docente crea una relación afectiva y si muestra apoyo y comprensión a los aprendices, ellos van a dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje y eso va a llevar a mejores resultados cognitivos.

La motivación

Hoy en día se suele prestar más atención a la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero aún no existe una definición completa. Según Medved Krajnović (2010) se trata de un total de motivos, es decir estados psicológicos que estimulan, direccionan y determinan el comportamiento humano y su intensidad. Dado que se trata de los estados psicológicos, esto presupone un estado de subjetividad y se puede concluir que la motivación es uno de los factores que es más difícil medir. Mihaljević Djigunović (1998) aporta que por una parte se trata del esfuerzo por parte del aprendiz para conciliar dos necesidades; la necesidad de ser aceptado por la sociedad de la que forma parte y la del logro personal. La autora afirma que la definición más importante de la motivación fue propuesta por Gardner (1985). Según él, se trata de una combinación de esfuerzo, voluntad para aprender el idioma y actitudes positivas ante el aprendizaje de un idioma. Estos tres factores están relacionados y son interdependientes. El esfuerzo del aprendiz depende de su fuerza de voluntad para aprender un idioma extranjero y de la satisfacción que siente aprendiéndolo. El esfuerzo solo no es lo mismo que la motivación ya que puede estar animado por el deseo de satisfacer otra persona. Por otra parte, si el aprendiz tiene una gran voluntad de aprender un idioma, pero no

hace ningún esfuerzo, su aprendizaje no tendrá buenos resultados. Medved Krajnović (2010) explica que el objetivo último del aprendizaje de un idioma se puede caracterizar como instrumental e integradamente orientado. La motivación instrumental significa que el objetivo del aprendizaje es práctico, como obtener una cualificación profesional. La motivación integradora corresponde al deseo de satisfacer algún objetivo personal, interior, por ejemplo integrarse con una comunidad de habla. Con los términos de *motivación instrumental e integradora* se relacionan los términos acuñados por Dörnyei (2005); la motivación intrínseca y extrínseca. La intrínseca implica la motivación personal del aprendiz animada por razones interiores y el deseo de aprender un idioma, mientras que la extrínseca implica el efecto del exterior en el esfuerzo total en el aprendizaje. Según Muñoz (2004), la estimulación extrínseca optimiza el desempeño de tareas rutinarias y la motivación intrínseca por otra parte aparece más eficaz cuando se aplica a tareas creativas y de asimilación de conceptos nuevos. Resalta que un docente no debe considerar que sus aprendices estén naturalmente motivados para su esfuerzo de aprendizaje. Vázquez Arco (2008) enfatiza la frase "Profesor motivado, profesor motivador". Esto quiere decir que sin el esfuerzo del docente, la motivación y los resultados de los alumnos disminuirán. Dörnyei (2001) explica que el docente y su interés sobre el tema, sobre cómo acercar la materia a los alumnos para facilitar su aprendizaje y estimular su motivación, tienen un impacto directo en el interés y el esfuerzo de los estudiantes. La relación positiva con el trabajo aumenta de modo inconsciente la motivación de los aprendices y les estimula a esforzarse.

Actitudes y creencias

La actitud es una relación adquirida y relativamente permanente ante otras personas y todo lo demás que rodea a una persona. Mihaljević Djigunović (1998) aclara que en la teoría actual de aprendizaje de idiomas se considera que las actitudes fomentan la base en la que se forma la motivación para el aprendizaje. Las actitudes cambian según la situación y la comunidad sociocultural en la que vive el aprendiz. La estructura básica aceptada por la mayoría de los psicólogos comprende tres componentes de la actitud: el componente afectivo, el componente conductista y el componente cognitivo. El componente afectivo representa el aspecto evaluativo de la actitud y en base a éste, la persona valora una persona o un objeto. En segundo lugar, el componente conductista se refiere a la intención de tomar acción, es decir al comportamiento hacia una persona o un objeto. Por último, el componente cognitivo corresponde a las creencias, los hechos o los conocimientos que uno tiene de un tema, de una

persona o de un objeto (Rajecki, 1990). En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera se hallan las actitudes de los aprendientes sobre la misma lengua, la comunidad de hablantes de esta, sobre el valor de aprenderla, etcétera. Las actitudes representan lo que les gusta o no les gusta a los estudiantes, tienen una cierta estabilidad, pero mantienen la posibilidad de modificarse. Arnold (2006) enfatiza la importancia de las actitudes porque se trata de los antecedentes del comportamiento que predisponen a un alumno a comportarse de una forma u otra, es decir, a hacer un esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo. Scharle y Szabó (2000) crearon un modelo que se ha mostrado útil en la preparación de alumnos de segundas lenguas para la autonomía en el aprendizaje. Se trata del proceso de tres etapas que incluye el cambio significativo de las actitudes de los estudiantes para que asuman más responsabilidades. Las actitudes hacia la lengua no afectan en sí al aprendizaje, sino todo lo que rodea este aprendizaje: el docente, las actividades que elige, la dinámica del aula y otros aspectos relacionados con las actitudes hacia la clase.

Las creencias son el tercer componente de las actitudes. Puchta (1999b) acentúa el papel de las creencias en el proceso de aprendizaje; son fuertes filtros perceptuales que sirven como aclaración de lo que ha pasado y proveen a los aprendices la base de los comportamientos futuros, lo que quiere decir que las creencias condicionan el comportamiento de los alumnos. Las creencias del aprendiz que afectan al aprendizaje de una segunda lengua pueden ser: sobre la lengua, sobre el proceso de aprendizaje, sobre los hablantes de la lengua, pero Arnold (2006) destaca que la creencia más importante es sobre uno mismo. Las creencias negativas influyen en las expectativas de los alumnos y las bajas expectativas automáticamente producen un nivel más bajo de motivación (Puchta, 1999b). Brown (1991) sugiere usar la técnica del juego de visualizar para cambiar creencias limitadoras. Consiste en visualizarse a sí mismo manteniendo con fluidez una conversación con personas que hablan la lengua meta para que luego al intentar conversar en realidad tengan la sensación de que ya lo han hecho. Puesto que existe una conexión directa entre los sentimientos humanos y las imágenes mentales, cuando un aprendiz se visualiza llevando a cabo con éxito tareas de aprendizaje y uso de la lengua, puede sentirse más capaz y mejorar su rendimiento en el aula. Es importante destacar que no solo alumnos tienen creencias, sino también los profesores. Por este motivo, es imprescindible que el profesor tenga en cuenta sus creencias porque afectan a su comportamiento en el aula. Johnson (1999) destaca que las creencias de los profesores pueden ser muy limitadoras y recomienda abrirse a nuevas creencias tomando consciencia de las creencias actuales y analizándolas para ver si son útiles.

Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje se puede definir como la forma preferida de procesar lo que se está aprendiendo. Según Prashnig (2004) se trata del modo particular e involuntario a través del que uno asimila, retiene y procesa la información. Keefe (1988; en Hernández Perdomo y Cardona Serrano, 2008) considera que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos y que sirven como unos indicadores estables de cómo los aprendientes perciben interacciones y reaccionan a sus ambientes pedagógicos. Los rasgos cognitivos se relacionan con las motivaciones y las expectativas que influyen en el aprendizaje y están vinculados a la manera en la que los aprendices estructuran y usan los conceptos, interpretan la información obtenida, resuelven los problemas y eligen los medios de representación (visual, auditivo, kinestésico). Y, por último, Willing (1998) y Wenden (1987) delimitan el concepto de estilos cognitivos al contexto de aprendizaje puesto que, según ellos, la noción de aprendizaje se superpone a la noción del estilo cognitivo porque incluye comportamientos cognitivos y efectivos que indican las características y modos de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiente. Al aprender, cada persona utiliza las estrategias concretas, según su estilo. Ya que se ha demostrado que existen importantes diferencias en cómo los alumnos aprenden, es ventajoso que el docente se familiarice con los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Un grupo de alumnos puede atender la misma clase, pero esto no garantiza que todos ellos aprendan de manera homogénea. Por esto, Reid (1999) señala algunos beneficios para los alumnos si el docente tiene consciencia de sus estilos de aprendizaje: un mayor interés y motivación respecto al proceso de aprendizaje, el aumento de la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje y una mayor conciencia de comunidad de aula. Ahora bien, en cuanto a las características de los estilos de aprendizaje, Revilla (1998; en Hernández Perdomo y Cardona Serrano, 2008) destaca que son relativamente estables, aunque pueden cambiar en situaciones diferentes, son susceptibles de mejora; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. Es evidente que el docente en el aula no puede atender a la vez a todos los estilos de aprendizaje de sus aprendices, pero tiene que concienciarse de que sus alumnos aprenden de formas diferentes y que hay que variar la propia forma de enseñar para que las actividades respondan a las preferencias y capacidades de todos los estudiantes. También así se reducirán la monotonía y el aburrimiento en el aula y aumentará la motivación de los aprendices.

4.2 La ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera

La ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera es uno de los factores afectivos. Como ya se ha mencionado, se trata de un factor negativo que está relacionado con el miedo, la frustración, la tensión o la inseguridad. Varios estudios del tema (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Young, 1999; Rubio, 2004) han concluido que existe una ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de lenguas. La ansiedad ante la lengua extranjera representa nuestra reacción a lo que se considera una amenaza al sentimiento de seguridad o autoestima. Aprendiendo un idioma uno puede sentirse amenazado directa o indirectamente. Se trata de un fenómeno todavía no completamente definido a cuyas preguntas no existe sólo una respuesta correcta (Mihaljević Djigunović, 2002).

Existen varios puntos de vista del fenómeno de la ansiedad ante la lengua extranjera. Según uno de ellos, se trata de la manifestación de los miedos más generales. Hay personas que por su personalidad tienden a tener más miedo, hay aquellos que sufren ansiedad ante la comunicación o ante los exámenes. Es obvio que uno que se siente incómodo tomando un examen o hablando con los demás también se sienta incómodo hablando en un idioma extranjero. Según otro punto de vista, la ansiedad se manifiesta a la hora de aprender un idioma nuevo. Horwitz y Young (1991) consideran que el aprendizaje de un idioma extranjero es un tipo singular de aprendizaje y de uso de la lengua y por eso, según ellos, la ansiedad es inherente a esa experiencia. Gardner y MacIntyre (1993) definen la ansiedad como el miedo que uno siente cuando tiene que usar una lengua extranjera que todavía no domina. A la hora de hablar, leer, escribir o entender el idioma extranjero, uno se siente incómodo, nervioso e inseguro. Aunque existen pruebas de que otros aspectos del aprendizaje de lenguas, como la lectura y la escritura, también pueden provocar ansiedad, las investigaciones han demostrado que la expresión oral causa más ansiedad entre los aprendientes de lenguas extranjeras (Tóth, 2012). La mayoría de las investigaciones ha determinado una correlación negativa entre la ansiedad y el rendimiento académico, lo que significa que conforme la ansiedad aumenta, el rendimiento académico disminuye. Young (1986) ha concluido que las personas examinadas que sentían más ansiedad consiguieron resultados más bajos en los exámenes orales. Trylong (1987) sugiere que entre el nivel de ansiedad y el éxito en los exámenes orales existe una correlación negativa. Los resultados de la investigación de Gardner *et al.* (1977) demuestran una correlación negativa entre la ansiedad y la comprensión auditiva, el uso activo de lengua francesa e incluso la autoevaluación del conocimiento propio del francés

4.2.1 Surgimiento y progreso de la ansiedad

Existen varias teorías sobre la ansiedad, la más famosa es la de los psicólogos sociales canadienses Gardner y MacIntyre (1993). Según ellos, la ansiedad surge como consecuencia de las experiencias negativas repetidas y se trata de una reacción emocional adquirida. Al principio, uno experimenta una forma de miedo relacionado con una determinada situación en el proceso de aprendizaje. Cuando estos sentimientos negativos empiezan a repetirse, poco a poco se comienza a relacionar la sensación de ansiedad con la lengua extranjera. Con el paso del tiempo, la intensidad de la ansiedad puede volverse muy fuerte e influir notablemente en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los creadores de esta teoría sugieren que los principiantes sienten sólo ansiedad situacional y que ésta no tiene ninguna influencia en su aprendizaje, mientras que más tarde ésta misma surge, se desarrolla y puede causar los resultados más bajos si los aprendientes forman expectativas negativas basadas en las experiencias negativas del aprendizaje. Otra teoría de Gardner *et al.* (1977) propone que entre la competencia lingüística y la ansiedad existe una correlación negativa y que la ansiedad es más fuerte en los niveles más bajos del aprendizaje que en los avanzados. Lo demuestran los resultados de una investigación cuyos examinados han sido los aprendientes de lengua francesa en cursos intensivos básicos, intermedios y avanzados. Los resultados han demostrado que los principiantes sentían más ansiedad respecto a los aprendientes avanzados. También, en todos los grupos el nivel de ansiedad ha disminuido al final del curso. Brown (1999) sostiene que la ansiedad surge cuando uno siente una vulnerabilidad grande al intentar expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable. También destaca que incluso la metodología usada puede producir mayor ansiedad. Sin embargo, con el surgimiento de métodos centrados en la comunicación aumenta la posibilidad de que aparezcan situaciones que provoquen ansiedad si no se procura un ambiente emocionalmente seguro. Se entiende que en la clase de un idioma extranjero donde se aplica un enfoque comunicativo los aprendientes y el docente pueden encontrarse en una situación difícil en la que los alumnos adolescentes o adultos quieren e intentan expresar delante de sus compañeros ideas «maduras», pero con recursos lingüísticos «inmaduros» y en este caso su autoestima puede ser afectada negativamente.

Desrochers y Gardner (1981; en Mihaljević Djigunović, 2002) han examinado la ansiedad frente a la lengua francesa en los alumnos de la octava clase antes y después de haber pasado cuatro días con hablantes nativos de dicha lengua. Los resultados han mostrado que la ansiedad ha disminuido notablemente después de la excursión. Basándose en los

resultados de la investigación conducida con los aprendientes adultos en los cursos intensivos, Gardner *et al.* (1977) sostienen que con el aumento del conocimiento disminuye la ansiedad. Algunos investigadores han intentado construir un modelo que podría explicar la conexión entre la ansiedad y el rendimiento académico tomando en cuenta otras variables importantes, como la inteligencia y la complejidad de la materia estudiada. Así Verma y Nijhawan (1976) han descubierto que niveles elevados de ansiedad facilitan el aprendizaje a los aprendices que son extremadamente inteligentes y que influyen solo en las personas de inteligencia baja. Beeman *et al.* (1972) revelan que al principio de una cierta actividad la ansiedad agrava el aprendizaje, pero que lo facilita en las fases posteriores de esta misma actividad.

Spielberger (1966) propone el modelo según el cual la ansiedad facilita el aprendizaje en cuanto a tareas relativamente fáciles, pero también lo debilita en cuanto a tareas más complicadas o en fases más complejas del proceso de aprendizaje de una lengua. Esto quiere decir que un aprendiz con altos niveles de ansiedad y de baja inteligencia tendrá éxito en cumplir las tareas lingüísticas simples con la mínima exposición al idioma. Equivalente a esto, las tareas de media complejidad serán cumplidas con la exposición media al idioma, pero las tareas difíciles no se podrán resolver ni con la máxima exposición al idioma. Los aprendices con altos niveles de ansiedad y de alta inteligencia llevarán a cabo con éxito tanto las tareas simples como aquellas de media complejidad, y el cumplimiento de las tareas difíciles mejorará precisamente gracias a la ansiedad. A través de este modelo, Spielberger propone la ansiedad como el elemento motivador de los aprendices de alta inteligencia para llevar a cabo tareas complicadas. También sugiere que en la misma situación, el aprendizaje será agravado a los aprendices de baja inteligencia.

Eysenck (1979; en Mihaljević Djigunović, 2002), pone de relieve la interferencia cognitiva causada por la ansiedad. Según su opinión, el surgimiento de la ansiedad está relacionado con la distracción de la atención y con la preocupación por sí mismo y se manifiesta mediante la autoevaluación exagerada, preocupación por el potencial fracaso y por la opinión de otras personas. Los aprendices que sienten más ansiedad son conscientes de su estado y se esfuerzan más para compensar los efectos negativos de la ansiedad. Otros autores (MacIntyre y Gardner, 1993; Horwitz *et al.*), también anotan el esfuerzo como acompañante de la ansiedad.

4.2.2 El modelo tripartito de Tobias

La ansiedad ante la lengua extranjera puede afectar al nivel cognitivo del aprendizaje de un idioma. García Galindo (2010) cita el modelo tripartito de influencia de la ansiedad sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras desarrollado por Tobias (1979). En este modelo se presentan tres fases: la fase del aducto (*input*), la fase del procesamiento de la información y la fase del educto (*output*). La activación de la ansiedad en cualquiera de las tres fases puede causar una interferencia con la realización cognitiva. Esto presupone los pensamientos de fracaso y desaprobación y la preocupación sobre cómo se está llevando a cabo determinada tarea. Esta clase de pensamientos debilita la capacidad limitada para procesar la información nueva. En la fase del aducto el aprendiente recibe el estímulo lingüístico externo y crea sus representaciones en la memoria. Después se activan la atención, la concentración y la codificación. Los aprendices que sienten ansiedad durante esta fase muchas veces requieren oír o leer el material lingüístico más de una vez. La fase del procesamiento de la información comprende la organización, el almacenamiento y la asimilación de datos acumulados en la fase anterior. La ansiedad surgida en esta fase puede afectar a la capacidad de dominar los ejercicios lingüísticos que no están bien organizados, son difíciles y se basan en la memorización. Tanto basarse en la memorización como la organización y la complejidad de la materia lingüística pueden ralentizar el aprendizaje y la comprensión. En la fase del educto el aprendiz demuestra en qué medida puede usar la lengua. El surgimiento de la ansiedad aquí puede provocar una interferencia cognitiva que causa un bloqueo en el examen. Puesto que las tres fases son interdependientes, la mala resolución de ejercicios puede ser causada por un problema en cualquiera de las tres fases.

4.2.3 Manifestaciones y causas de la ansiedad

Como observa Al-Saraj (2014), se puede reconocer la ansiedad ante la lengua extranjera a través de los cambios notables en el comportamiento o en el empeoramiento en el aprendizaje. Oxford (2005) nota que la ansiedad se manifiesta siempre en un contexto del que forman parte también las normas culturales. Varios estudiosos como Daly (1991), Horwitz *et al.* (1986), Price (1991) o Young (1990) han hallado que la ansiedad ante la lengua se manifiesta por lo más en la audición y la expresión oral en la lengua extranjera. Se suelen mencionar los cuatro componentes de la ansiedad. El componente cognitivo se refiere a la autoevaluación negativa, la preocupación por la actuación en la sociedad, por la imagen propia a los ojos de los demás y por la sensación de incompetencia de satisfacer las demandas

sociales (Mihaljević Djigunović, 2002). El componente emocional (Schwarzer, 1986) comprende la sensación de agitación, molestia y tensión. Schwarzer (1986) menciona también el componente conductista. Este componente se refiere a la torpeza, el control, las dificultades en el habla y en los gestos y, por último, la tendencia a la introversión y a la evitación. También se puede manifestar a través del surgimiento de los pensamientos no relacionados al ejercicio. El último componente es el componente fisiológico. Schwarzer (1986) lo considera parte del componente emocional. Este componente incluye reacciones somáticas de pulso aumentado, sudoración de manos y similar.

Alpert y Haber (1960 en Mihaljević Djigunović, 2002), distinguen dos tipos de ansiedad, dependiendo de su impacto en el aprendizaje y en el uso de la lengua. Así, según su opinión, existen la ansiedad positiva y la negativa. Bajos niveles de ansiedad pueden tener un efecto motivacional en resolver ejercicios y gracias a esto, uno se prepara mejor en el plano emocional para el comportamiento proactivo. Contrario a esto, altos niveles de ansiedad pueden tener un efecto inhibitorio y provocar un comportamiento de evitación. Lo mismo han descubierto Kleinmann (1977) y Bailey (1983). Spielberger (1983) divide la ansiedad en dos tipos; la ansiedad como el rasgo de personalidad y la ansiedad como la reacción a una determinada situación de aprendizaje. En el primer tipo se trata de la predisposición para el sentimiento y el segundo tipo, o sea la ansiedad situacional, se refiere al sentimiento de incomodidad que surge en un momento dado como la reacción a una determinada situación. Luo (2012) enumera seis potenciales causas de la ansiedad ante la lengua extranjera propuestas por Young en 1991: ansiedades personales e interpersonales, creencias de los aprendices sobre el aprendizaje de las lenguas, creencias de los docentes sobre la enseñanza de las lenguas, interacciones entre los docentes y los aprendices, procedimientos en el aula, pruebas de lengua.

Los autores mencionan además las siguientes tres causas de ansiedad ante la lengua extranjera: el temor a la comunicación, la ansiedad ante la calificación y el temor a la evaluación social negativa. Horwitz *et al.* (1991) ponen de relieve que la ansiedad ante la lengua extranjera es un fenómeno particular y que para su comprensión hay que entender muy bien las tres causas mencionadas. McCroskey (1977) da importancia al temor a la comunicación porque éste pone en primer plano la interacción interpersonal. Aquí se trata de un tipo de timidez caracterizada por el miedo que uno siente al comunicarse con otras personas, a la hora de hablar en público o al recibir información. A la hora de estudiar o cuando se usa la lengua aparece a menudo la ansiedad ante la calificación, que está causada por el miedo al fracaso. El tercer tipo de causa de la ansiedad ante la lengua extranjera es el

temor a la evaluación social negativa. Se refiere al miedo ante la valoración negativa de otras personas y muchas veces causa evasión de las situaciones en las que uno podría ser evaluado.

4.2.4 Instrumentos para medir la ansiedad

Puesto que la ansiedad puede tener un efecto inhibitorio grave en muchos aspectos del aprendizaje de una lengua, es de importancia poder identificarla en los aprendientes y medir su nivel. Durante años se han desarrollado diferentes instrumentos para medirla. Uno de los primeros cuestionarios desarrollados, e incluso el más famoso y empleado, es la Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera, la FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), concebida por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). El cuestionario consta de 33 ítems, acompañados de una escala de Likert, orientados al temor a la comunicación, a la ansiedad ante los exámenes y al temor a la evaluación negativa en la clase de idiomas. El cuestionario de MacIntyre y Gardner (1993) examina la ansiedad en las tres fases, el aducto, el procesamiento de la información y el educto con el objetivo de descubrir en qué fase del aprendizaje y del uso de la lengua extranjera la ansiedad alcanza su cumbre. Puesto que la ansiedad está relacionada con otros factores afectivos, han surgido varias investigaciones relacionadas con estas. McCroskey y Beatty (1984) han desarrollado el cuestionario para medir el temor a la comunicación, el PRCA-24 (*Personal Report of Communication Apprehension*) que se fijan en el comportamiento en las situaciones comunicativas no controladas. En el año 1987 McCroskey y Richmond crearon el cuestionario para medir la disposición a comunicarse. En él, se ofrecen 20 situaciones comunicativas y el participante tiene que decidir si estaría dispuesto a la comunicación o no en cada situación. Los datos necesarios sobre la ansiedad ante la lengua extranjera y su influencia en el aprendizaje y el uso de lengua del individuo se pueden también recoger a través de diarios, entrevistas o autoevaluación. Aunque de esta manera se pueden obtener respuestas más personales y más detalladas, estos métodos sugieren un porcentaje alto de subjetividad, unos análisis más complejos y muchas veces toman demasiado tiempo.

4.2.5 Implicaciones en el aula de idiomas

La ansiedad es un enemigo del aprendizaje y por siguiente hay que hallar una manera de minimizarla en el aula. Nosotros como docentes podemos y debemos reducir la ansiedad de los alumnos. Si existe la posibilidad, hay que eliminar su causa o, por otra parte, si no se

puede eliminar, tenemos que ayudar al aprendiz a afrontarla. El docente puede reducir la ansiedad de su alumnado creando una atmósfera positiva y agradable. Dörnyei y Csizér (1998) han descubierto que los factores más importantes para establecer la motivación y reducir la ansiedad de los estudiantes son el comportamiento del profesor y el clima del aula. Rubio (2004) expone algunas técnicas que pueden reducir la ansiedad a nivel fisiológico o psicológico; el profesor puede enseñar a sus alumnos a relajarse con música suave u observando la propia respiración imaginando al mismo tiempo que se inspira la tranquilidad y expiran los problemas, la tensión y las ansiedades.

Mihaljević Djigunović (2002) sugiere unas pautas tanto a los alumnos como a los docentes para librarse de la ansiedad y en el centro de la resolución del problema pone las maneras de ayudarse a sí mismo. Así, el aprendiente debería:

- tener en mente que no es el único que se enfrenta a la ansiedad
- examinar las propias actitudes hacia el aprendizaje de la lengua
- librarse de los malentendidos sobre el aprendizaje
- mantener la autoimagen positiva
- encontrar el estilo de aprendizaje óptimo
- dominar las estrategias de aprendizaje eficaces
- hablar de su ansiedad con los demás
- transformar la ansiedad ante la lengua extranjera en aliado del aprendizaje.

Para poder ayudar a sus alumnos el docente, por otra parte, debe tener paciencia y siempre puede proveer unas actividades facilitadoras a sus alumnos. Puede poner de relieve de vez en cuando que muchos aprendientes experimentan ansiedad porque esto se halla en la naturaleza humana. También puede animar a sus alumnos a que mantengan una imagen positiva sobre su aprendizaje y sobre la lengua misma mostrándoles maneras de aprender la lengua. Se puede incluso introducir unas actividades a través de las que se enseñen estrategias útiles para librarse de la ansiedad. Y, por fin, la ansiedad puede volverse un aliado del aprendizaje porque sus niveles bajos pueden tener un efecto estimulante. Aunque el profesor tiene un papel importante en el proceso de librarse de la ansiedad, no puede tener éxito si los mismos alumnos no aceptan su ayuda y si no se abren al nuevo modo de pensar y de percibir el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Después de haber expuesto el marco teórico, ahora se pasa a la parte del estudio. En los apartados siguientes, de acuerdo con lo explicado previamente, se va a examinar la

relación entre la ansiedad frente a la lengua extranjera y el uso de las estrategias de comunicación.

5 Estudio sobre la relación entre la ansiedad frente a la lengua extranjera y el uso de las estrategias de comunicación en los aprendientes croatas de ELE

El aspecto comunicativo de la lengua se acentúa cada vez más y, después de asistir a las clases de español en los institutos de Zagreb como parte de las prácticas en la Universidad, la autora llegó a la conclusión de que tantos alumnos no son capaces de llevar a cabo un acto comunicativo en español si no están al cien por cien seguros de sus respuestas. Hoy en día se presta mucha atención a los factores afectivos que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Puesto que en Croacia no se han llevado a cabo investigaciones sobre la ansiedad ante la lengua extranjera en aprendientes de ELE y porque la autora fue testigo de la ansiedad, o mejor dicho, del miedo a hablar en los aprendientes, decidió llevar a cabo esta investigación.

5.1 Objetivos

Teniendo en cuenta la parte teórica expuesta arriba, se han formulado los objetivos de esta investigación. El primero es descubrir el nivel medio de ansiedad ante la lengua extranjera y el segundo la frecuencia de uso de las estrategias comunicativas en los participantes. Aquí se ponen las preguntas de cuál es el nivel general de ansiedad ante la lengua extranjera en los aprendices de ELE y en qué medida ellos usan las EC. El tercer objetivo es investigar qué tipos de estrategias, según la taxonomía de Nakatani (2006), los participantes usan más a la hora de comunicar en español. Como cuarto objetivo, se pretende examinar la relación entre la ansiedad ante la lengua extranjera y el uso de las estrategias de comunicación en los alumnos de español como lengua extranjera. Se supone que los alumnos en los que se nota menor grado de ansiedad ante la lengua extranjera usarán estrategias de comunicación más variadas en el habla. Esto quiere decir que los alumnos que en la escala *FLCAS* (Horwitz., 1983), de media, obtienen resultados más bajos, en el cuestionario sobre el uso de las estrategias de comunicación en el habla (*OCSI*, Nakatani, 2006) de media obtendrán resultados más altos. El quinto objetivo es comprobar si los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español, sufren menos ansiedad frente a la lengua extranjera y si usan más las estrategias de comunicación. Se supone que los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español, en la escala *FLCAS* (Horwitz, 1983), de media, obtendrán resultados más bajos que los alumnos que llevan menos tiempo aprendiéndolo, mientras que en el

cuestionario sobre el uso de las estrategias de comunicación en el habla (OCSI, Nakatani, 2006) esto se invierte.

5.2 Método

La investigación conducida es de tipo correlativo.

5.2.1 Instrumentos

La *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera*, la FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986), es una escala de autoevaluación que consta de 33 ítems, acompañados de una escala de Likert, en que los participantes expresan su acuerdo o desacuerdo en grados (1 = *totalmente en desacuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). Se origina en la zona de habla inglesa, y fue creada, predominantemente, para los estudiantes de español como lengua extranjera que experimentaban ansiedad u otro tipo de dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los ítems de la escala describen unas situaciones específicas que pueden provocar ansiedad en los estudiantes, lo que hace que esta escala sea una medida de la ansiedad situacionalmente específica (Horwitz *et al.*, 1986). La versión traducida al croata (Mihaljević Djigunović, 2002) fue utilizada en esta investigación.

El *Cuestionario de Estrategias de Comunicación en el Habla* (OCSI, en sus siglas inglesas, Nakatani, 2006) forma la primera parte del cuestionario. Consta de 58 ítems, con respuestas a base de una escala de Likert (1 = *totalmente en desacuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*). En su versión original también incluye las estrategias auditivas, pero la parte del OCSI que se refiere a estas estrategias no se ha utilizado en esta investigación. La primera parte del cuestionario cuenta con 32 ítems y lo forman 8 categorías de estrategias: 1) estrategias socio-afectivas, 2) orientadas hacia la fluidez, 3) de negociación del significado, 4) orientadas hacia la adecuación, 5) de reducción y alteración del mensaje, 6) estrategias no verbales, 7) de abandono del mensaje, 8) de intento de pensar en español (Nakatani, 2006).

5.2.2 Procedimiento

Para la investigación del presente tema se eligieron dos cuestionarios porque se ha notado la frecuencia de su uso en varios estudios de otros autores. Se optó por FLCAS porque investiga la ansiedad en el aula de idiomas y por OCSI ya que abarca bastantes estrategias y

ofrece una clasificación clara de las mismas. La muestra seleccionada comprende a los estudiantes de las escuelas secundarias, precisamente de dos institutos lingüísticos de Zagreb, el Instituto IV (*4. gimnazija*) y el Instituto XVI (*16. gimnazija*). La selección de las escuelas no fue planificada ni intencional, la autora se puso en contacto con las profesoras en las escuelas y estas fueron las primeras en responder al correo electrónico. Tampoco el número de los participantes de cada edad es equilibrado y esto ha sido intencional porque se quiere representar una situación natural en las escuelas. Los datos se recogieron en diciembre de 2015, en las escuelas, en clases de ELE. Los estudiantes participaron voluntariamente, fueron informados sobre el propósito del estudio y se les aseguró la anonimidad de sus respuestas y que todos los datos serían empleados solo para los motivos de la investigación. El cuestionario se condujo en croata para evitar potenciales equivocaciones y los estudiantes emplearon 10 minutos para rellenarlo y no tuvieron preguntas adicionales. El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo empleando una estadística inferencial.

5.2.3 Participantes

La muestra de esta investigación consistió en estudiantes (N=139) de 2 escuelas secundarias, que asistían a clases de español como lengua extranjera (en croata: *Španjolski jezik*). De ahí que se trate de un muestreo intencional. Fueron abarcados estudiantes desde el primer curso hasta el cuarto, con un total de 139 estudiantes, de los cuales 42 se corresponden al primer curso (el 30,21%), 34 al segundo (el 24,46%), 29 al tercer (el 20,86%) y 34 al cuarto (el 24,46%).

5.3 Resultados

Ahora se pasa a la presentación de los resultados obtenidos por los cuestionarios. Para argumentar de manera válida las respuestas a los objetivos establecidos, se usaron y se muestran los resultados de una estadística inferencial.

5.3.1 El nivel de ansiedad y la frecuencia del uso de las EC

Antes que nada, se mostrarán ciertos indicadores descriptivos de los instrumentos utilizados, de la *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera*, la FLCAS y del *Cuestionario de Estrategias de Comunicación en el Habla*, el OCSI. Antes de que los datos

fueran analizados, para la FLCAS fue preciso descodificar las pautas según el código para la puntuación (para los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 18, 28 y 32). Según Mihaljević Djigunović (2002), los resultados de esta escala se pueden agrupar en tres categorías:

- 1 *Menos de 76 puntos = nivel bajo de ansiedad*
- 2 *Entre 76 y 119 puntos = nivel medio de ansiedad*
- 3 *Más de 119 puntos = nivel alto de ansiedad*

La tabla siguiente muestra la media aritmética del nivel de ansiedad ante la lengua extranjera y también la frecuencia de uso de las EC en los participantes.

	N	M	DE	Máx.	Mín.
FLCAS	129	82.95	20.51	144	43
OCSI	133	114.8	14.55	144	52

Tabla 4. Indicadores descriptivos de la FLCAS y el OCSI. N – número de participantes (que respondieron), M – media aritmética, DE – desviación estándar.

De la Tabla 4 se puede discernir que los estudiantes (N = 129), de media, logran resultados más bajos (M = 82.95; DE = 20.51) en la escala. Estos resultados sugieren que, por lo general, está presente un nivel de ansiedad medio-bajo. Hablando estrictamente, pertenecen a la categoría media, pero se encuentran en su parte más baja, más próximo a la categoría de ansiedad baja. En el OCSI, de media, los estudiantes (N = 133) logran resultados más altos (M = 114.8; DE = 14.55), con menos oscilación entre los resultados. Este resultado implica un nivel medio-alto del uso de las estrategias de comunicación.

A continuación se presenta la tabla en la que se muestran los valores mayores y los menores, extraídos de la FLCAS, expresados como un promedio (en una escala de 1 a 5), y no como una suma de todas las respuestas dadas.

	M	DE
6. Durante la clase de español, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	3,13	1,23
7. Continuamente pienso que a mis compañeros se les va mejor el español que a mí.	3,27	1,28
19. Tengo miedo a que el profesor esté pendiente de que yo cometa un error, para corregirme.	1,5	0,94
21. Cuanto más estudio para un examen, más confundido me siento.	1,81	1,18
26. Me siento más tenso y nervioso en las clases de español que en otras clases.	1,62	1,03
27. Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de español.	1,97	1,13

31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en español.	1,79	1,12
33. Me pongo nervioso cuando el profesor hace preguntas sin que me haya preparado.	3,52	1,26
SUMA (de todo el cuestionario)	2,51	0,62
MÍN (de todo el cuestionario)	1,30	/
MÁX (de todo el cuestionario)	4,36	/

Tabla 5. El resultado medio en la FLCAS, expresado mediante el promedio de todas las respuestas dadas, que van desde 1 a 5, y no como una suma de todas las respuestas dadas (tal como se expresa en las pautas para la puntuación y en la Tabla 4).

Se nota que el valor medio en toda la escala es bastante bajo ($M = 2,51$; $DE = 0,62$), lo que indica un nivel generalmente bajo de ansiedad. El valor medio más alto se consiguió en el ítem 33: *Me pongo nervioso cuando el profesor me pregunta sin que me haya preparado* ($M = 3,52$; $DE = 1,26$). Por otra parte, el valor medio más bajo se consiguió en el ítem 19: *Tengo miedo a que el profesor esté pendiente de que yo cometa un error, para corregirme* ($M = 1,5$; $DE = 0,94$). Algunos de los participantes muestran un nivel de ansiedad extremadamente bajo ($M = 1,30$), mientras que otros muestran un nivel muy alto ($M = 4,36$).

En la tabla de abajo se expresan los valores mayores y los menores, obtenidos en el OCSI y expresados como un promedio entre el 1 y el 5.

	M	DE
1. Intento relajarme cuando siento ansiedad.	3,96	1,1
3. Intento dar una buena impresión al oyente.	4,19	0,98
15. Mientras hablo, presto atención a la reacción del oyente hacia mi mensaje.	3,95	1,1
19. Me corrijo cuando me doy cuenta de que he cometido un error.	4,46	0,735
20. Intento enfatizar el sujeto y el verbo del enunciado.	2,51	1,15
23. Utilizo palabras que me son familiares.	4,63	0,640
25. Intento establecer contacto visual cuando hablo.	3,94	1,1
27. Dejo un mensaje inacabado debido a alguna dificultad con la lengua.	2,59	1,13
29. Desisto cuando no me puedo hacer entender.	2,62	1,3
32. Primero pienso lo que quiero decir en mi lengua nativa y después construyo la frase en español.	3,90	1,13
SUMA (de todo el cuestionario)	3,59	0,45
MÍN (de todo el cuestionario)	1,63	/
MÁX (de todo el cuestionario)	4,50	/

Tabla 6. El resultado promedio del OCSI, expresado en forma del promedio de todas las respuestas dadas, en escala de 1 a 5, y no como una suma de todas las respuestas (tal como se expresa en la Tabla 4).

El valor más bajo se logró en el ítem 20: *Intento enfatizar el sujeto y el verbo del enunciado* (M = 2,51; DE = 1,15). El valor más alto se consiguió en el ítem 23: *Utilizo palabras que me son familiares* (M = 4,63; DE = 0,64). La suma media calculada en este cuestionario sube hacia los valores más altos, lo que demuestra que hay una tendencia de uso de las estrategias comunicativas en mayor medida (M = 3,59; DE = 0,45). Una vez más, algunos estudiantes logran resultados realmente bajos (M = 1,63), al igual que, otros, muy altos (M = 4,50). En otras palabras, algunos de los estudiantes frecuentemente usan muchas estrategias, mientras que otros casi no las usan.

5.3.2 La frecuencia de uso de varios tipos de las EC

Como el OCSI consiste en ocho categorías, las que no siempre constan del mismo número de ítems, no es posible comparar los resultados medios según la categoría. Por consiguiente, se calculó el promedio de cada una de las categorías, de acuerdo con el número de ítems que la forman. De ahí que sí se lograra una comparación de los promedios expuesta en la tabla siguiente.

Estrategias de comunicación	M	DE	MÍN	MÁX
1. socio-afectivas	3,65	0,69	1,33	5
2. orientadas hacia la fluidez	3,58	0,79	1	5
3. de negociación del significado	3,64	0,899	1	5
4. orientadas hacia la adecuación	3,46	0,73	1	5
5. de reducción y alteración del mensaje	3,83	0,66	1	5
6. no verbales	3,91	0,94	1	5
7. de abandono del mensaje	3,05	0,92	1	5
8. de intento de pensar en español	3,7	0,9	1	5

Tabla 7. Los valores medios conseguidos en el OCSI, en una escala de 1 a 5.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significantes entre el uso de las diversas estrategias de comunicación, se llevó a cabo una prueba de Friedman. Los resultados comprobaron que sí hay una diferencia estadísticamente significativa en el uso. En otras

palabras, algunas de las estrategias se usan más, y otras, menos. Como se ve en la tabla de arriba, las estrategias que se usan menos, es decir, las que consiguieron el menor promedio, son las de abandono del mensaje (M = 3.05; DE = 0.92), mientras que las más empleadas son las estrategias no verbales (M = 3.91; DE = 0.94) y las de reducción y alteración del mensaje (M = 3.83; DE = 0.66).

5.3.3 La relación entre la ansiedad y el uso de las EC

Para comprobar el cuarto objetivo y examinar si los alumnos en los que se nota un menor grado de ansiedad ante la lengua extranjera usan estrategias de comunicación más variadas en el habla, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman, como se expone en la tabla siguiente.

	R	p<	N
FLCAS – OCSI	0,003	0,973	122

Tabla 8. El coeficiente de correlación de Spearman entre las variables FLCAS y OCSI.
r – coeficiente de correlación, p – grado de significación

En la Tabla 8 se puede notar que el coeficiente de correlación ($r = 0,003$; $p < 0,973$) casi equivale a cero, es decir, no es estadísticamente significativa. Esto quiere decir que a base de los resultados obtenidos se puede concluir que no hay una diferencia en el uso de las estrategias de comunicación, a pesar del grado de ansiedad del estudiante.

Aunque no se logró una correlación en el nivel total entre los resultados de la FLCAS y el OCSI, sí existe una correlación estadísticamente significativa entre algunas de las ocho estrategias de comunicación y el nivel de la ansiedad (Tabla 9).

<i>FLCAS – OCSI (según la estrategia)</i>	<i>r coef.</i>	N
Estrategias socio-afectivas	-0.278*	125
Estrategias orientadas hacia la fluidez	-0.165	125
Estrategias de negociación del significado	0.003	128
Estrategias orientadas hacia la adecuación	-0.278*	127
Estrategias de reducción y alteración del mensaje	0.349*	128
Estrategias no verbales	-0.073	128
Estrategias de abandono del mensaje	0.598*	128
Estrategias de intento de pensar en español	0.022	128

Tabla 9. Los valores del coeficiente de correlación de Spearman entre el resultado sumativo en la FLCAS y los resultados individuales de cada una de las estrategias de comunicación del OCSI. Las correlaciones marcadas con un asterisco son estadísticamente significativas ya que $p < 0.01$.

Cabe destacar que el resultado más alto en la FLCAS implica un nivel más alto de ansiedad en el aula, lo que, en el caso de la correlación con las escalas individuales de las estrategias de comunicación, quiere decir que una correlación positiva significativa señala el mayor grado de su uso, en caso del nivel alto de la ansiedad (*Estrategias de abandono del mensaje*), o, en caso de una correlación negativa significativa, que una mayor presencia de una estrategia está conectada con los niveles más bajos de la ansiedad en el aula (*Estrategias socio-afectivas*; Tabla 9). Como se muestra en la Tabla 9, las correlaciones negativas significantes se lograron entre la suma de la FLCAS y las estrategias socio-afectivas ($r(125) = -0.278$, $p < 0.01$) y las orientadas hacia la adecuación ($r(128) = -0.278$, $p < 0.01$). Esto quiere decir que los estudiantes con los niveles más altos de ansiedad, en el aula, usan significativamente menos estas dos estrategias de comunicación que los estudiantes con los niveles menores de la ansiedad. Las correlaciones positivas significantes se obtuvieron entre la suma de la FLCAS y las estrategias de reducción y de alteración del mensaje ($r(128) = 0.349$, $p < 0.01$) y las de abandono del mensaje ($r(128) = 0.598$, $p < 0.01$). Ahora bien, ya que aquí se trata de una correlación positiva, los alumnos con los niveles más altos de ansiedad, usarán en mayor medida estas estrategias en el aula que los alumnos con los niveles más bajos de ansiedad.

5.3.4 La relación entre el tiempo que se lleva aprendiendo, la ansiedad y el uso de las EC

Para examinar la relación entre el tiempo que se lleva aprendiendo, la ansiedad y la frecuencia de uso de las EC se llevó a cabo un análisis de la varianza con un factor para cada una de las variables (la FLCAS y el OCSI), tomando en cuenta los años de la escuela secundaria como la variable independiente. Los resultados se pueden observar en las tablas siguientes.

	Año	M	DE	N	Mín	Máx
<i>Escala de ansiedad en las clases de lengua extranjera –</i>	1	80,6	19,44	41	46,00	131
	2	81,9	19,22	30	51,00	124
	3	86,3	17,94	25	58,00	129
	4	84,2	24,79	33	43,00	144

<i>FLCAS</i>						
<i>Cuestionario de estrategias de comunicación en el habla – OCSI</i>	1	115,5	14,52	41	81	144
	2	114,3	12,78	32	84	139
	3	118,9	11,86	27	100	141
	4	111,1	17,58	33	52	138

Tabla 10. Indicadores descriptivos para los dos instrumentos aplicados, ordenados por años de la escuela secundaria.

	F	Df	P
<i>FLCAS</i>	0,454	128	0,715
<i>OCSI</i>	1,495	132	0,219

Tabla 11. Los resultados de análisis de la varianza con un factor.

Aunque en la Tabla 10 sí es posible deducir ciertas tendencias, como el aumento del resultado promedio en la FLCAS a medida que va subiendo el año, lo que quiere decir, al contrario de la suposición inicial, que hay una tendencia al aumento de la ansiedad a la vez que suben los años de la escuela, esto es, a la vez que suben los años de aprendizaje ($M1^o = 80$, $M2^o = 82$, $M3^o = 86$, $M4^o = 84$). En el caso del OCSI, no hay una consistencia en las oscilaciones de los valores medios con respecto al año de aprendizaje. El análisis estadístico de estas tendencias, o de su ausencia (en desacuerdo con las expectativas), habla sobre si las diferencias entre los promedios notadas por el año y por las variables son estadísticamente significantes o no. En la Tabla 11, desde la prueba se puede notar que no hay una diferencia estadísticamente significativa, esto es, que no surge un cambio significativo en el resultado promedio de la FLCAS en cualquier de los cuatro años ($F = 0,454$; $df = 128$; $p < 0,71$), igual que en el OCSI ($F = 1,495$; $df = 132$; $p < 0,219$).

5.4 Discusión

En esta parte se presentará la discusión, o mejor dicho, se procede a analizar los resultados obtenidos en relación a los objetivos expuestos.

Conforme a los resultados, es curioso notar que los alumnos de promedio obtienen los resultados bajos en la escala FLCAS, lo que significa que generalmente el nivel de ansiedad presente es bajo. Según lo expuesto en el marco teórico, existen varios motivos por los que la situación es así, pero no se puede afirmar nada con certeza sin pruebas adicionales que sean

más detalladas. De todos modos, reflexionando sobre este resultado se pueden ofrecer algunas suposiciones. Como se ha expuesto antes, Mihaljević Djigunović (2002) acentúa que la ansiedad ante la lengua extranjera representa la reacción de uno a lo que se considera una amenaza al sentimiento de seguridad o autoestima. Puede ser que los aprendientes se sientan seguros entre sus compañeros porque generalmente todos tienen un nivel más o menos igual de conocimiento, pero puede ser también que se sientan cómodos con sus docentes. El profesor también tiene un papel importante en la disminución de la ansiedad ante la lengua extranjera. Se puede suponer que los docentes de estas clases son hábiles en impedir el surgimiento de los factores inhibitorios de la ansiedad ante la lengua en sus aprendientes. Se ha notado sobre todo que el área problemática de los participantes de la investigación es el miedo a la valoración, mientras que no tienen demasiado miedo de sus docentes. Está claro que entre tantos participantes haya algunos que muestren un nivel de la ansiedad extremadamente bajo o alto, puesto que su manifestación depende de tantos factores. Como observa Spielberg (1983), se puede hablar de la ansiedad como un rasgo de personalidad, o, por otra parte, de una reacción a una determinada situación del aprendizaje.

Además del nivel global de ansiedad ante la lengua extranjera, se ha notado también una tendencia medio-alta del uso de las estrategias de comunicación. Otra vez, como se ha enfatizado con los resultados de la FLCAS, sin estudios más detallados se puede solo suponer el porqué del presente resultado. Por una parte, los aprendientes tal vez usan las estrategias de un modo inconsciente, por otra tal vez las usan conscientemente porque las hayan aprendido o adquirido ellos solos y, por última parte, tal vez sus docentes les hayan presentado el uso de las estrategias de comunicación. Es curioso ver que en el cuestionario OCSI los participantes mostraron el menor uso de la estrategia de enfatizar el sujeto y el verbo del enunciado. Este resultado es bastante debatible, ya que no podemos estar seguros si los aprendices no saben reconocer el sujeto y el predicado de un enunciado, si no se dan cuenta de su importancia o si existe otro problema. Por otra parte, los aprendices emplean mucho la estrategia de utilizar las palabras que les son familiares. Queda claro que para traer las conclusiones válidas cabe conducir unas investigaciones más extensas y más elaboradas donde se preste más atención a la manera en la que los estudiantes han aprendido a usar las EC.

Según lo señalado más arriba, los participantes de la investigación tienden a usar menos las estrategias de abandono del mensaje, mientras que se usan más las estrategias no verbales y las de reducción y de alteración del mensaje. Como se ha presentado en los párrafos anteriores, entre las estrategias de abandono del mensaje y la ansiedad ante la lengua

extranjera existe una correlación positiva. Puesto que en esta investigación el resultado medio de la ansiedad se ha presentado medio-bajo, es lógico que, en correlación a este resultado, el uso de las estrategias de abandono del mensaje también sea bajo. Dado que en las estrategias no verbales no se da importancia al habla, sino al establecimiento del contacto visual y a los gestos, se puede suponer que los aprendientes los usarán más porque no se requiere el uso de la lengua para alcanzar una meta comunicativa o para llamar la atención del interlocutor (Nakatani, 2006). En cuanto a las estrategias de reducción y alteración del mensaje, es interesante que se usen tanto a pesar de su correlación positiva con la ansiedad ante la lengua extranjera. Se puede suponer que los aprendientes las usan porque están acostumbrados a hacer lo mismo en su lengua materna, o mejor dicho, tal vez hayan automatizado el uso de estas estrategias hasta ahora.

De acuerdo con los resultados obtenidos de los cuestionarios, no se puede sostener que exista una correlación negativa entre el nivel de la ansiedad ante la lengua extranjera en los aprendientes y su uso de estrategias comunicativas. Puesto que en los participantes del presente estudio de promedio se ha manifestado una ansiedad medio-baja, no se puede saber sin más investigaciones si los aprendientes en los que se manifiesta un nivel alto de ansiedad emplean menos las EC. Esto se puede solo suponer en base al hecho de que el nivel alto de ansiedad ante la lengua extranjera tiene un efecto inhibitorio en la actuación lingüística (Mihaljević Djigunović, 2002). De todos modos, no se puede reclamar nada con certeza antes de conducir más investigaciones. Ahora bien, aunque no se ha conseguido una correlación completa entre los resultados de la FLCAS y el OCSI, los resultados muestran una correlación negativa estadísticamente significativa entre el empleo de las estrategias socio-afectivas y las orientadas hacia la adecuación y el nivel de ansiedad. Esto implica que los aprendientes en los que se manifiestan los niveles más altos de ansiedad, en el aula, usan significativamente menos estos dos tipos de estrategias de comunicación que los aprendientes con niveles menores de ansiedad. El uso menor de las estrategias socio-afectivas se puede explicar con el hecho de que las personas que usan estas estrategias manejan bien sus factores afectivos en contextos sociales y son capaces de controlar su ansiedad y disfrutar del proceso de comunicación (Nakatani, 2006), y todas estas pautas son inhibidas en las personas con un nivel alto de ansiedad ante la lengua extranjera. Las estrategias orientadas hacia la adecuación son usadas por los aprendientes que quieren hablar como un hablante nativo, están atentos a su adecuación lingüística y prestan mucha atención a no cometer ningún error gramatical (Nakatani, 2006). Las personas que padecen de un nivel alto de ansiedad, por otra parte, tienen miedo a cometer errores y de ser juzgados por los compañeros de clase y por el docente

(Mihaljević Djigunović, 2002). También se han logrado correlaciones positivas significantes entre la FLCAS y las estrategias de reducción y de alteración del mensaje y las de abandono del mensaje. Puesto que en este caso se trata de una correlación positiva, los aprendientes con los niveles más altos de ansiedad usarán estas estrategias en el aula en mayor medida que los alumnos con los niveles más bajos de ansiedad. Queda claro que los alumnos en los que está presente un nivel alto de ansiedad tienen miedo de tomar riesgos (Mihaljević Djigunović, 2002), y que por eso los aprendientes de una lengua extranjera tienden a alterar o reducir el mensaje usando palabras familiares a pesar de que a veces lo dicho esté lejos de su meta comunicativa (Bialystok, 1990). Las estrategias de abandono de mensaje se manifiestan en los aprendientes de lengua extranjera que se enfrentan a las dificultades para la realización de su meta comunicativa y que tienen un nivel de competencia lingüística y estratégica baja (Nakatani, 2006). No sorprende que justo los estudiantes que padecen de un nivel alto de ansiedad recurran al abandono del mensaje dado que la confianza en sus propias competencias de llevar a cabo una situación comunicativa es muy débil y, como anota Arnold (2006:14), para sustentar la comunicación hay que "fomentar (...) la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad".

Los resultados del análisis de la varianza con un factor muestran que el resultado promedio en la FLCAS aumenta a medida que va subiendo el número de años que se llevan aprendiendo ELE y esto se verifica contrario a la suposición inicial. Puesto que la ansiedad ante la lengua extranjera es solo uno de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje y la adquisición de la lengua extranjera, es difícil discernir por qué sube con los años de aprendizaje. Una de las posibles razones puede ser el aumento de la cantidad y la complejidad de la materia a la que se enfrentan los aprendientes cada año. De todas formas, hay que llevar a cabo unas investigaciones más precisas para poder llegar a unas conclusiones claras. En cuanto al OCSI, se verifican algunas oscilaciones de valores medios con respecto al año de aprendizaje, pero no existe una consistencia en estas, lo que quiere decir que los alumnos mayores no usan más estrategias comunicativas. Sin investigación adicional no se puede sostener nada con certeza, pero se puede sospechar que los aprendientes no conozcan las estrategias de comunicación por varias razones como, por ejemplo, las docentes no se las han enseñado o ellos no las han aprendido o adquirido en sus años de formación.

Puesto que las suposiciones establecidas no se han confirmado, hay que preguntarnos el por qué. Una de las razones puede ser el hecho de que los alumnos rellenaron los cuestionarios a principios de diciembre y esto no dejó suficiente tiempo a los aprendientes del

primer curso para conocer la lengua o desarrollar una ansiedad específica. En esta investigación tampoco se ha prestado atención al papel del docente, que es una variable que se debería controlar en futuros estudios. Tampoco se anotaron la nota o la escuela de los alumnos para poder agruparlos porque la nota también puede ser uno de los factores que influyen en los resultados. Sería también interesante ver las diferencias entre sexos puesto que se considera que las mujeres están generalmente más interesadas y son mejores en las lenguas y en la comunicación. Ninguno de los instrumentos utilizados ha sido estandarizado ni validado en el modelo de alumnos o estudiantes croatas, lo que significa que no se sabe si algo cambiaría en los aprendientes croatas. Para llegar a conclusiones más válidas, se sugiere investigar cómo los aprendices llegaron a conocer y usar las estrategias comunicativas, cómo surgió su ansiedad, cómo se relaciona con otros factores afectivos y con el clima pedagógico y si los aprendientes son conscientes de su ansiedad y de su empleo de las EC. También, se propone prestar más atención al papel del profesor y al ambiente en el que se conducen los estudios.

Después de haber examinado los objetivos y haber comparado las suposiciones planteadas con los datos recogidos en este estudio, podemos deducir que, aunque las suposiciones hayan sido rechazadas, sí existe una relación entre las estrategias comunicativas y la ansiedad ante la lengua extranjera. Al final de este trabajo, queda claro que se necesitan llevar a cabo pruebas más extensas y más detalladas.

6 Conclusión

Después de haber presentado la parte teórica y haber analizado todos los resultados, en esta parte se aportan las conclusiones más importantes. La ansiedad ante la lengua extranjera es un factor afectivo importante que influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Su influencia puede ser positiva en niveles bajos, pero unos niveles altos de ansiedad tienen un efecto inhibitorio en la actuación lingüística. Para resumir los resultados, en los aprendientes croatas se ha verificado una ansiedad medio-baja que no depende de los años de aprendizaje. También se ha notado que lo más problemático en los estudiantes es el miedo a la valoración, mientras que no ha surgido un miedo al profesor. Para llegar a conclusiones más detalladas, se sugiere investigar más las causas de la ansiedad ante la lengua extranjera. Las estrategias de comunicación se emplean para facilitar el acto comunicativo. El uso de la estrategia implica la consciencia del hecho. Tal y como se puede ver en los resultados y en la discusión, los participantes del estudio usan las estrategias comunicativas en una cantidad medio-alta, lo que sugiere que son conscientes de su proceso de aprendizaje y que saben utilizarlas de modo apropiado. Se ha comprobado que los alumnos que rellenaron los cuestionarios usan más las estrategias no verbales y las de reducción y alteración del mensaje, mientras que usan menos las estrategias de abandono del mensaje. Se ha logrado una correlación negativa entre el uso de las estrategias socio-afectivas y las orientadas hacia la adecuación y el nivel de ansiedad, lo que muestra el efecto que la ansiedad tiene sobre la actuación lingüística. De esta investigación no queda claro cómo los aprendientes han llegado a conocer las estrategias y esta es una vía investigadora que se sugiere tomar en el futuro.

Para concluir, cabe destacar que cada uno de los aprendientes es diverso y que todos ellos aprenden de una manera diferente. Asimismo, todos los factores afectivos están incluidos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y es casi imposible separarlos unos de otros y observarlos como fenómenos singulares. Aquí es de máxima importancia el docente que, a la hora de enseñar, debería ser consciente de todo aquello que inhibe y sustenta el proceso de enseñanza/aprendizaje y debería optimizar el proceso lo más posible.

7 Bibliografía

1. Alonso, C. et al.: *Características de cada estilo según Alonso C., Domingo J., Honey P. Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1994, 104-116.
2. Al-Saraj Taghreed, M.: «Revisiting the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS): The Anxiety of Female English Language Learners in Saudi Arabia», *L2 Journal*, University of California, Berkley, 6, 2014, 50-76.
3. Arnold, J.: «Los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras», *Études de Linguistique Appliquée*, 144, 2006, 407-425.
4. Arnold, J., M.C. Fonseca: «Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective», *IJES (International Journal of English Studies)*, 4, 1, 2004, 119-136.
5. Bailey, K. M.: (1983): «Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking through the diary studies» En H.W. Selinger y M.H. Long, *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1983.
6. Beeman, P., Martin, R. y Meyers, J.: «Interventions in relation to anxiety in school» En: Spielberger, *Anxiety: Current trends in theory and research*, New York, Academic Press, 1972, 40-50.
7. Benet Mena, T.: *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*, 2013. Disponible en http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf [25/7/2011]
8. Bialystok, E.: *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford, Basil Blackwell, 1990.
9. Braun, E. N.: «El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras», *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 7, 2005, 245-250. Disponible en: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n07a19braun.pdf [25/7/2016]
10. Brown, H.D.: *Breaking the Language Barrier*, Yarouth, ME, Intercultural Press, 1991.
11. Brown, H. D.: «Mapa del terreno» En: Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.

12. Canale, M.: «From communicative competence to communicative language pedagogy» En: J.C. Richards y R.W. Schmidt, *Language and communication*, Harlow, UK, Longman, 1983, 2-27.
13. Canale, M. y Swain, M.: «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied linguistics*, 1, 1980, 1-47.
14. Chastain, K.: «Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition», *Language Learning*, 25, 1, 1975.
15. Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD y Anaya, 2002.
16. Corder, P.: «Strategies of communication» En: C. Faerch y G. Kasper, *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman. 1983.
17. Daly, J. A.: «Understanding communication apprehension: An introduction for language educators» En: E.K. Horwitz y D.J. Young, *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1991, 3-13.
18. Dörnyei, Z.: «On the Teachability of Communication Strategies», *TESOL QUARTERLY*; 29, 1, 1995.
19. Dörnyei, Z.: *Teaching and Researching Motivation*, Edinburgh, Pearson Education Limited, 2001.
20. Dörnyei, Z.: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2005.
21. Dörnyei, Z., Csizér, K.: «Ten commandments for motivating language learners: Result of an empirical study», *Language Teaching Research*, 2, 1998, 203-229.
22. Dörnyei, Z; Malderez, A.: «The role of group dynamics in foreign language learning and teaching» En: Arnold, J., *Affect in Language Learning*; Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
23. Dörnyei, Z.; Scott, M. L.: «Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies», *Language Learning*, 47, 1, 1997, 173-210.
24. Ellis, R.: *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
25. Faerch, C. y Kasper, G.: *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, 1983.
26. Fernández López, Sonsoles: «Las estrategias de aprendizaje», *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, Social General Española de Librería, 2008, 411-433.

27. García Galindo, G.: «La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua», *Autodidacta*; 5, 2010, 41-55.
28. Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D.: «A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables», *Language Teaching*, Cambridge University Press, 26, 1993, 1-11.
29. Gardner, R. C., Smythe, P. C. y Brunet, G. R.: «Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement», *Language Learning*, 27, 1977, 243-261.
30. Gardner, R. C.: *Social Psychology and Second Language Learning – The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold, 1985.
31. Han Luo: «Sources of Foreign Language Anxiety: Towards a Four-Dimensional Model», *Contemporary Foreign Language Studies*, Shanghai Jiao Tang University Press, 384, 12, 2012, 49-61.
32. Hernández Perdomo, A. y Cardona Serrano, A.: *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle*, 2008. Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1669/1/T85.08%20H431e.pdf> [25/7/2016]
33. Hilgard, E.: «Motivation in Learning Theory» En: Koch, S., *Psychology: A Study of Science*, McGraw-Hill, 5, 1963.
34. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J.: «Foreign Language Classroom Anxiety» *Modern Language Journal*, 70, 1986, 125-132.
35. Horwitz, E. K. y Young, D. J.: *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Prentice Hall, 1991.
36. Johnson, K.: *Understanding Language Teaching. Reasoning in Action*, Boston, Heinle & Heinle, 1999.
37. Kellerman, E.: «Compensatory strategies in a second language: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom» En: E. Kellerman, R. Phillipson, R. Selinker, M. Sharwood Smith y M. Swain, *Research in Foreign Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
38. Kleinmann, H. H.: «Avoidance behaviour in adult second language acquisition», *Language Learning*, 27, 1977, 93-107.

39. Lessard-Clouston, M.: Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers», *The Internet TESL Journal*, 3, 12, 1997. Disponible en: <http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lessard-Clouston.html> [25/7/2016]
40. López Muñoz, L.: «La motivación en el aula», *Pulso*, 27, 2004, 95-107.
41. Kremers, M. F.: *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral*, ASELE, Actas XI, 2000.
42. MacIntyre, P., R. Clément, Z. Dörnyei, K.A. Noels: «Conceptualizing Willingness to Communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation», *The Modern Language Journal*, 82, 4, 1998, 545-562.
43. McCroskey, J. C.: «Classroom consequences of communication apprehension», *Communication Education*, 26, 1977, 27-33.
44. McCroskey, J.C. y Beatty, M.J.: «Communication apprehension as a function of communication state anxiety experiences», *Communication Monographs*, 51, 1984, 79-84.
45. McCroskey, J.C. y Richmond, V.P.: «Willingness to communicate: A cognitive view», *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 2, 1990, 19-37.
46. Medved Krajnović, M.: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb, Leykam international, 2010.
47. Mihaljević Djigunović, J.: *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2002.
48. Mihaljević Djigunović, J.: *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 1998.
49. Nakatani, Y.: «Developing an Oral Communication Strategy Inventory», *The Modern Language Journal*, 90, 2, 2006, 151-168.
50. O'Malley, J.M., Chamot, A. U., Stewner-Mananares, G., Kupper, L. Y Russo, R.P.: «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students», *Language Learning*, 35, 1985b, 21-46
51. Oxford, R. L.: «Anxiety and the language learner. New insights» En: J. Arnold, *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, 58-67.
52. Oxford, R. L.: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, USA: Heinle & Heinle Publishers, 1990, 16-21, 317-330.
53. Oxford, R. L.: «Language Learning Styles and Strategies» En: Celce-Murcia, M., *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle/Thomson Learning, 2001, 359-366.

54. Pinilla Gómez, Raquel: «Las estrategias de comunicación», *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, Social General Española de Librería, 2008, 435-446.
55. Prashnig, B.: *The Power of Diversity: New Ways of Learning and Teaching through Learning Styles*, Austria, Network educational press, 2004.
56. Price, M. L.: «The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students» En: E.K. Horwitz y D.J. Young, *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1991, 101-108.
57. Puchta, H.: «Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity», *Proceedings IATEFL Conference 1999*, 1999b.
58. Purpura, James E.: «Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use», *Issues in Applied Linguistics*, 1992, 3, 2.
59. Rajecki, D. W.: *Attitudes*, Sunderland, Massachusetts, Sinauer Associates, Inc. Publishers, 1990.
60. Reid, J.: «Affect in the classroom problems, politics and pragmatics» En: Arnold, J., *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
61. Richards y Platt: *Diccionario de Lingüística Aplicada*, Editorial Ariel S.A., 1992.
62. Rodríguez, J., T. Plax, P. Kearney: «Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator», *Communication Education*, 45, 1996, 294-305.
63. Rodríguez Ruiz, Mayra y García-Merás García, Emilio: «Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras», *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, 36, 4.
64. Rubin, J.: «Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology» En: A. Wenden Y J. Rubin, *Learner Strategies and Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987, 15-29.
65. Rubio, F. D.: *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2004.
66. Savignon, S.J.: *Communicative competence: Theory and classroom practice*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1972.
67. Scharle, A.; Szabó, A.: *Learner Autonomy*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

68. Schumann, J. H.: «Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition», *Language Learning*, 25, 2, 1975.
69. Schumann, J.: «Where is cognition?», *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1994, 231-242.
70. Schwarzer, R.: *Self-rated cognitions in anxiety and motivation*, Erlbaum, Hillsdale, 1986.
71. Spielberger, C.: «The effects of anxiety on performance in complex learning tasks» En: C. Spielberger, *Anxiety and behavior*, New York, Academic Press, 1966.
72. Spielberger, C.: *Manual for the state-trait anxiety inventory (Stal-Form Y)*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1983.
73. Stern, H.W.: *Fundamental Concepts in Language Teaching*, Oxford University Press, 1992.
74. Stevick, E.: *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, MA, Newbury House, 1980.
75. Swain, M.: «Three functions of output in second language learning» En: Cook, G. y Seidlhofer, B., *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
76. Tarone, E.: «Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report» En: H. D. Brown, C. A. Yorio & R. C. Crymes, *On TESOL 77*, Washington, TESOL, 1977, 194-203.
77. Tarone, E.: «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», *Language Learning*, 30, 1980, 417-431.
78. Tobias, S.: «Anxiety research in educational psychology», *Journal of Educational Psychology*, 71, 1979, 573-582.
79. Tóth, Z.: «Foreign Language Classroom Anxiety and Oral Performance: Differences Between High-VS. Low-Anxious EFL Students», *US-China Foreign Language*, David Publishing, 2012, 10, 5, 1166-1178.
80. Trylong, V. L.: *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*, tesis doctoral no publicada, West Lafayette, IN, Purdue University, 1987.
81. Underhill, A.: «Facilitation in language teaching» En: Arnold, J., *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

82. Váradi, T.: «Strategies of target language learner communication: Message adjustment», *IRAL*, 18, 1980, 59-71. Originalmente presentado en la VIª Conferencia del Proyecto de Lingüística Rumano-Inglés, Timisoara, Rumanía, 1973.
83. Vázquez Arco, J.: «La motivación en el aula de E/LE» *ACTAS XLIII (AEPE)*, 2008, 347-354. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_4_5.pdf [20/8/2016]
84. Verma, P. y Nijhawan, H. K.: «The effect of anxiety reinforcement and intelligence on the learning of a difficult task», *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 1976, 302-308.
85. Wenden, A. L. y Rubin, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987.
86. Williams, M. y Burden, R.: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.
87. Willing, K.: *Learning Strategies as information management: some definitions for the theory of learning strategies*, Prospect, 1998.
88. Young, D. J. (1986): «The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings» En: Horwitz, E. K. y Young, D. J., 1991, 57-63.
89. Young, D. J.: *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. New York, McGraw-Hill, 1999.
90. Young, D. J.: «An investigation of students' perspective on anxiety and speaking», *Foreign Language Annals*, 23, 6, 1990, 539-553.

8 Apéndice

Poštovani,

u ovom se upitniku ispituju prisutnost straha od stranog jezika u razrednoj situaciji te upotreba komunikacijskih strategija u govoru.

Upitnik je **anoniman** i rezultati će se koristiti za izradu diplomskog rada o povezanosti straha od stranog jezika i uporabe komunikacijskih strategija kod učenika španjolskog kao stranog jezika, na odsjeku Romanistike Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Upitnik se sastoji od dva dijela i ukupno 65 pitanja te je za njegovo rješavanje potrebno izdvojiti desetak minuta. Molim Vas da na pitanja odgovarate iskreno.

Hvala na sudjelovanju!

Razred : _____

Skala za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (FLCAS) (Horwitz, 1983)

Odredite koliko dobro Vas opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokružite odgovarajući broj prema ovoj legendi:

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = većinom se ne odnosi na mene

3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne

4 = većinom se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kada govorim na satu stranog jezika	1	2	3	4	5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu stranoga jezika.	1	2	3	4	5
3. Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
5. Ne bi me smetalo da imam više sati stranoga jezika.	1	2	3	4	5
6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze sa stranim jezikom.	1	2	3	4	5
7. Često mislim da drugi u razredu znaju strani jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
8. Kad imamo test (kontrolnu ili sl.), iz stranog jezika, obično sam opušten.	1	2	3	4	5
9. Uhvati me panika kad na satu stranog jezika moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10. Bojim se posljedica loše ocjene iz stranog jezika.	1	2	3	4	5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko stranoga jezika.	1	2	3	4	5
12. Na satu stranoga jezika mogu postati toliko nervozan	1	2	3	4	5

da zaboravim i ono što znam.	
13. Neugodno mi je javljati se na satu.	1 2 3 4 5
14. Da moram na stranom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio nervozan.	1 2 3 4 5
15. Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1 2 3 4 5
16. Čak i kad se dobro pripremim, strah me na satu stranog jezika.	1 2 3 4 5
17. Često mi se ne ide na sat stranog jezika.	1 2 3 4 5
18. Osjećam se sigurnim u sebe kad govorim na satu stranog jezika.	1 2 3 4 5
19. Bojim se da moj profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1 2 3 4 5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.	1 2 3 4 5
21. Kad učim za kontrolnu (test ili sl.), što više učim, to sam više zbunjen.	1 2 3 4 5
22. Ne osjećam se prisiljen da se dobro pripremam za sat stranog jezika.	1 2 3 4 5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore strani jezik bolje od mene.	1 2 3 4 5
24. Neugodno mi je govoriti strani jezik pred drugima u razredu.	1 2 3 4 5
25. Toliko brzo prelazimo gradivo iz stranog jezika da me strah da ću zaostati.	1 2 3 4 5
26. Na satu stranog jezika nervozniji sam nego na drugim satovima.	1 2 3 4 5
27. Kad govorim na satu stranog jezika, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1 2 3 4 5
28. Prije sata stranog jezika osjećam se opuštenim i sigurnim u sebe.	1 2 3 4 5
29. Postanem nervozan kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.	1 2 3 4 5
30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorilo strani jezik.	1 2 3 4 5
31. Bojim se da će mi se drugi u razredu smijati kad govorim na stranom jeziku.	1 2 3 4 5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao ugodno.	1 2 3 4 5
33. Nervozan sam kad me profesor pita, a nisam se spremio.	1 2 3 4 5

Oral Communication Strategy Inventory
Upitnik o komunikacijskim strategijama u govoru

(Nakatani, 2006, p.163-164)

Odredite koliko dobro Vas opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokružite odgovarajući broj prema ovoj legendi:

- 1 = uopće se ne odnosi na mene
 2 = većinom se ne odnosi na mene
 3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne
 4 = većinom se odnosi na mene
 5 = potpuno se odnosi na mene

Strategije za nošenje s problemima u govoru

Društveno – afektivne strategije	
1. Pokušam se opustiti kad se osjećam nervozno.	1 2 3 4 5
2. Pokušavam uživati u razgovoru.	1 2 3 4 5
3. Pokušavam ostaviti dobar dojam na slušatelja.	1 2 3 4 5
4. Ohrabrujem se kako bih izrazio ono što želim reći.	1 2 3 4 5
5. Ne bojim se riskirati iako bih mogao pogriješiti.	1 2 3 4 5
6. Pokušavam koristiti <u>poštapalice</u> kad se ne mogu sjetiti onog što želim reći.	1 2 3 4 5

Strategije usmjerene na tečnost	
7. Pazim na svoj ritam i intonaciju.	1 2 3 4 5
8. Pazim na svoj izgovor.	1 2 3 4 5
9. Pazim na tok/tijek razgovora.	1 2 3 4 5
10. Mijenjam svoj način izražavanja ovisno o kontekstu.	1 2 3 4 5
11. Uzmem si vremena kako bih izrazio ono što želim reći.	1 2 3 4 5
12. Trudim se govoriti jasno i glasno kako bi me čuli.	1 2 3 4 5

Pregovaranje o značenju za vrijeme govorenja	
13. Provjeravam razumije li slušatelj ono što želim reći.	1 2 3 4 5
14. Ponavljam ono što želim reći sve dok me slušatelj ne razumije.	1 2 3 4 5
15. Dok govorim, obraćam pažnju na slušateljeve reakcije na moj govor.	1 2 3 4 5
16. Ako slušatelj ne razumije, objašnjavam primjerima.	1 2 3 4 5

Strategije usmjerene na točnost	
17. Pazim na gramatiku i redoslijed riječi u rečenici tijekom razgovora.	1 2 3 4 5
18. Primjećujem da koristim izraz koji odgovara pravilu koje sam naučio.	1 2 3 4 5

19.	Ispravim se kad primjetim da sam pogriješio.	1	2	3	4	5
20.	Pokušavam naglasiti subjekt i predikat rečenice.	1	2	3	4	5
21.	Pokušavam govoriti kao izvorni govornik.	1	2	3	4	5

Strategije sažimanja i promjene poruke						
22.	Sažinjem poruku i koristim jednostavne izraze.	1	2	3	4	5
23.	Koristim riječi koje su mi poznate.	1	2	3	4	5
24.	Zamjenjujem izvornu poruku drugom jer se ne osjećam sposobno izreći prvotno namijenjeno.	1	2	3	4	5

Neverbalne strategije za vrijeme govorenja						
25.	Pokušavam gledati sugovornike u oči dok govorim.	1	2	3	4	5
26.	Koristim geste i izraze lica ako se ne mogu izraziti.	1	2	3	4	5

Strategije napuštanja poruke						
27.	Ostavljam poruku nedovršenom radi jezičnih teškoća.	1	2	3	4	5
28.	Zamolim ljude za pomoć kad se ne mogu dobro izraziti.	1	2	3	4	5
29.	Odustanem kad se ne mogu jasno izraziti.	1	2	3	4	5
30.	Izgovorim tek nekoliko riječi kad ne znam što bih rekao.	1	2	3	4	5

Strategije pokušaja razmišljanja na španjolskom jeziku						
31.	Prisjetim se rečenice koju već znam na španjolskom jeziku, a zatim ju pokušam prilagoditi da odgovara situaciji.	1	2	3	4	5
32.	Prvo smislim što želim reći na svom materinskom jeziku, a zatim sastavim rečenicu na španjolskom.	1	2	3	4	5