

SÁNCHEZ CASTILLA, FRANCISCO MANUEL

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

## INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

### BIODATA

Francisco Manuel Sánchez Castilla es licenciado en Psicología y en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga, Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. En la actualidad, se desempeña como gestor cultural en la Universidad de Málaga.

### RESUMEN

El presente estudio se centra en el efecto sobre la producción escrita de la ansiedad en un grupo de 34 estudiantes de español como lengua extranjera. Se pone esto en relación con variables sociodemográficas y se indaga en factores potencialmente elevadores de la ansiedad. Los resultados obtenidos ofrecen diferencias significativas en producción según la condición sea más o menos ansiógena, que las variables sociodemográficas apenas inciden, si bien señalamos algunas tendencias y que los factores más ansiógenos concuerdan con lo expresado en la literatura.

**PALABRAS CLAVE:** ansiedad, producción escrita, español lengua extranjera

### ABSTRACT

This study focuses on the effect of anxiety over the written production in a group of 34 students of Spanish as a foreign language. It relates to sociodemographic variables and explores the factors that potentially increase anxiety. The results provide significant differences in production as the condition is more or less anxiogenic. It also shows that sociodemographic variables are barely an influence, although we notice some trends. The most anxiety factors are consistent with what is stated in the literature.

**KEY WORDS:** anxiety, written expression, Spanish foreign language

## 1. INTRODUCCIÓN

Este estudio es parte de un trabajo de investigación más amplio en torno a la influencia de la ansiedad ante la escritura en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En el presente caso estudiaremos cómo afecta una condición potencialmente ansiógena sobre una prueba de producción escrita. Pondremos en relación dicha producción con variables de tipo sociodemográfico como la edad, el sexo, el nivel de idioma, el número de lenguas extranjeras (LL EE) y la lengua materna (LM) y atenderemos por último a qué factores se atribuye principalmente la ansiedad escrita. En la otra parte del trabajo de investigación se llevó a cabo una aproximación al conocimiento del grado de ansiedad ante la escritura de estudiantes de ELE, empleando para ello el cuestionario *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI) de (Cheng, 2004) y obteniendo como resultado que en general nuestros informantes indicaban unos niveles medios-altos de ansiedad escritora.

Al encarar el estudio de la ansiedad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es preciso advertir de que no estamos ante el tipo de ansiedad que supone un riesgo adaptativo ni interfiere con el desarrollo como individuo libre e independiente de una persona y que es más propia del ámbito de estudio de disciplinas como la psicología clínica o la psiquiatría. En esta línea, conviene también distinguir que tradicionalmente la ansiedad se ha contemplado desde una triple perspectiva: como *rasgo*, que se caracteriza por ser una disposición de la personalidad inherente en un individuo (Spielberger, 1966); como *estado*, que se activa a partir de la exposición a determinados estímulos y remite a un historial de aprendizaje (Mischel, 1980, citado en Casado Morales, 2002). Y, por último, la ansiedad en una situación

*específica*, es decir, aquella que se produce en situaciones o contextos determinados. Una de esas situaciones o contextos sería el del aprendizaje de lenguas (Horwitz *et al.*, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991; Horwitz, 2001). Y el que carezca de un carácter patológico no es óbice para considerar esta clase de ansiedad como un serio escollo, un obstáculo sumado al hecho en sí de intentar incorporar nuevos conocimientos. Arnold (2006), hablando de los factores afectivos y su papel en el aprendizaje de ELE, destaca de entre ellos a la ansiedad como el primero que suele venir a la mente a la hora de hablar de la posible influencia negativa, relacionándola con sentimientos de miedo, frustración, tensión e inseguridad. La misma autora, en el prólogo del trabajo de Rubio (2004: 13) en torno a la ansiedad en la enseñanza de idiomas, asevera que “si no se entiende la importancia de la ansiedad y la necesidad de tener herramientas para reducirla, un programa de enseñanza puede verse abocado al fracaso” y añade que dicha ansiedad en el aula de idiomas “puede crear un estado de *saber pero no poder*, de tener los conocimientos adecuados pero ser incapaz de utilizarlos para comunicarse”.

No faltan, por otra parte, quienes ponen en cuestión el efecto siempre pernicioso de la ansiedad y que incluso hablan de una ansiedad *positiva* en el sentido de favorecer el aprendizaje y el resultado en la ejecución. Tal cual recoge Rubio (2004), para determinadas teorías del aprendizaje (Teoría de Iowa) la ansiedad puede acelerar la velocidad del aprendizaje y además está fundamentalmente condicionada por factores individuales y no circunstanciales. Para otras, como la Teoría de Yale, la ansiedad tiene por el contrario un carácter aprendido, que se manifiesta a partir de determinados estímulos situacionales, en forma de conductas que pueden llegar a ser relevantes o no para afrontar tales situaciones. Solo en el primer caso se lograría un aprendizaje

productivo, en tanto que cuando lo que se ponen en marcha son respuestas irrelevantes se acaba por dificultar el aprendizaje al desarrollarse sentimientos de impotencia, miedo al fracaso y comportamientos de evitación. Por su parte, Ayuso (1988) habla de una ansiedad moderada como base del aprendizaje y de la motivación para la búsqueda del placer y la evitación del sufrimiento, suponiendo de este modo un estímulo potente para la superación personal y la maduración. Rojas (1989) y Sarudiansky (2013) se refieren a un estado de ánimo presidido por la curiosidad y el interés, el afán de conocimiento y el sentimiento de atracción hacia cosas que resultan sugerentes. Los especialistas en general dan por supuesto que la ansiedad tiene un hondo efecto sobre la habilidad de los seres humanos "para aprender material nuevo y para recordar y evocar lo que se ha aprendido anteriormente" (Eysenck, 1983: 312). En términos fisiológicos, según Jacobs & Nadel (1985), el organismo segrega epinefrina y norepinefrina, que agudizan nuestros sentidos e incrementan nuestra motivación y energía. Pero cuando la ansiedad se torna negativa segregamos además cortisol, sustancia que actúa contrariamente, afectando a nuestra memoria y nuestra capacidad perceptiva.

Por nuestra parte, no podemos estar al tanto de si nuestros estudiantes van segregando más o menos cortisol, o si su fisiología reacciona a nivel químico de manera favorecedora, pero salta a la vista que un aprendiente de idiomas que se muestra ansioso al expresarse en una lengua ajena no parece estar pasando por una experiencia placentera. Antes bien, y como demuestra el estudio llevado a cabo por Cheng (2004) de cara a la elaboración de su SLWAI, la mayor parte de los informantes manifestaron niveles considerables de ansiedad en la escritura, tanto en conjunto como a nivel somático, comportamental y cognitivo, en forma de

preocupación, conducta de evitación y síntomas físicos desagradables.

Por tanto, de momento consideraremos la ansiedad más un escollo que un elemento facilitador. Escollo manifiestamente más claro en el ámbito de la expresión oral, dado que por lo común se produce en interacción directa con el interlocutor, pero que como se ha indicado en el párrafo anterior, se encuentra también presente en el terreno de la expresión escrita. Ciertamente es que la escritura presenta la ventaja de poder reconsiderar y reformular mejor el mensaje, pero también es cierto que, por eso mismo, se espera de la producción escrita un grado de precisión y corrección que se disculpa con mayor facilidad en el terreno de la competencia oral; además, presenta al menos una característica que la puede tornar potencialmente muy ansiógena: el mensaje, con todas las imprecisiones que pudiese contener, es más susceptible de permanecer inmutable; al menos, tanto como perdure el soporte que lo aloje.

La literatura que, por su parte, se ha ocupado del tema ha sido mucho menos abundante que la dedicada a la relación entre lo oral y la ansiedad en la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, quienes han puesto el foco sobre la expresión escrita sostienen que esta es una clara fuente de ansiedad (Daly & Miller, 1975; Richmond & Dickson-Markman, 1985; Cheng, 2004) y que se manifiesta principalmente en forma de evitación de la conducta de escribir así como de las situaciones en las que el individuo cree que se le va a requerir que escriba y/o prevea que se le va a evaluar. Siendo como son pocos los estudiosos centrados en la ansiedad relacionada con la escritura en una LE, y que estos han puesto el foco casi exclusivamente sobre el inglés, en tanto que en el ámbito hispano se trata aún de un territorio prácticamente inexplorado, se ha estimado oportuno en nuestro estudio poner atención sobre los efectos

diferenciales que pudieran observarse sobre el rendimiento escrito entre informantes que tienen al español como LE a partir de la introducción de un tratamiento ansiógeno basado en restricciones que la literatura señala como potencialmente elevadores de los niveles de ansiedad: limitar el tiempo para la escritura, escribir sobre un tema personal, enfatizar la importancia de la corrección gramatical y explicitar que la redacción puede ser evaluada (Cheng, 2002; Demirel, 2011; Zhang, 2011; Negari & Rezaabadi, 2012); al

enseñanza de lenguas extranjeras, en el ámbito de habla hispana, solo algunos trabajos como los de Pérez-Paredes (1999) y Rubio (2004) han puesto el acento sobre la ansiedad a la escritura si bien en todo momento dentro del marco amplio de los estudios sobre ansiedad en el aprendizaje de una LE, de su influencia sobre las diferentes competencias lingüísticas y de presentación de propuestas para afrontarla en el aula.

Entre quienes fuera de nuestro ámbito se han centrado en esta cuestión, cabría destacar a la investigadora taiwanesa Cheng (2002), que encuentra resultados contradictorios en cuanto a los efectos que la ansiedad puede tener sobre la producción escrita, al hallar menor correlación entre el éxito en la producción escrita y la ansiedad que entre esta y el concepto que el informante dice tener de su particular competencia al respecto. A ello habría que sumar el argumento de la autoexigencia al que recurre la autora para justificar el hecho de que unos mejores resultados no implican un menor sentimiento de ansiedad ni este tiene por qué asociarse inversamente con el nivel de dominio de una lengua extranjera: a medida que aumenta el nivel de dominio, la propia exigencia de los sujetos respecto de su rendimiento por escrito se eleva igualmente, lo que puede encontrar su reflejo en un mejor desempeño, sin que la ansiedad en cambio disminuya.

Otros estudios sí hallan relaciones significativas, y claramente inversas, entre la ansiedad a la escritura y la ejecución escrita. Así sucede en Hassan (2001) con estudiantes egipcios de inglés como lengua extranjera, que halla que los estudiantes menos aprensivos en la escritura escribieron textos de mejor calidad que quienes mantenían niveles más altos de aprensión, si bien no halló esta misma correlación en lo relativo a la cantidad (número de palabras) cuando se esperaba lo contrario.

Lee & Krashen (2002) hallaron una clara relación negativa entre aprensión escrita y calificaciones en la escritura del inglés como LE en un estudio con taiwaneses, y añaden que este resultado es incluso más notable y consistente del que por lo general se halla en la relación entre aprensión a la escritura y calificaciones en clases de escritura para el caso del inglés como LM.

Zhang (2011) se propone medir el nivel de ansiedad ante la escritura del inglés como LE por parte de estudiantes chinos y su efecto sobre la ejecución de una prueba escrita, así como la percepción subjetiva que manifiestan acerca de las principales causas de su ansiedad a la escritura. El estudio mostró una correlación inversa entre nivel de ansiedad y calidad de la realización escrita. Los informantes señalaron además como causas principales de dicha ansiedad la dificultad lingüística, la insuficiente práctica con la escritura, el temor a los exámenes, el escaso conocimiento sobre el tema del que había que escribir y la baja autoconfianza en su realización escrita.

Negari & Rezaabadi (2012) se centran también en la relación entre la ansiedad en la redacción de trabajos y su desempeño escrito en un contexto de aprendizaje del inglés como LE en Irán. Hallan que los informantes se sintieron menos ansiosos durante la escritura cuando el profesor les había asegurado que sus redacciones no serían puntuadas, en comparación con aquellos otros a los que se les había anunciado que sí lo serían; aunque en los resultados de la ejecución hallaron que un grado superior de ansiedad determinaba un mejor resultado final en los trabajos de escritura.

También en un contexto iraní de estudio del inglés como lengua extranjera, Rezaei & Jafari (2014) encuentran altos niveles de ansiedad a la escritura en los informantes y, como sus fuentes principales señalan la preocupación por la ejecución, el tener

expectativas demasiado elevadas sobre la misma, miedo a la evaluación de su trabajo por parte del profesor, baja autoconfianza y falta de conocimiento lingüístico.

Estudiando la relación entre la ansiedad a la escritura y la autoeficacia en la escritura en estudiantes árabes kuwaitíes de inglés como LE, Salem & Al Dyiar (2014) no encontraron diferencias significativas entre las medias de varones y mujeres tanto en ansiedad a la escritura como en autoeficacia, y sí una correlación inversa entre autoeficacia escrita y ansiedad a la escritura.

Lin & Ho (2009) llevan a cabo por su parte un estudio cualitativo basado en entrevistas a 16 estudiantes universitarios taiwaneses de inglés como lengua extranjera. En los informes de estos se apunta como factores ansiógenos en la escritura el que sus redacciones fuesen calificadas, el que otros estudiantes pudieran leerlas, la limitación de tiempo, la falta de interés en el tema tratado y el que se les requiriese escribir bajo determinadas restricciones formales.

El hecho de que todas estas aportaciones se hayan ocupado exclusivamente de la ansiedad en relación con el aprendizaje del inglés como LE es lo que nos lleva a considerar necesario centrarnos en un entorno de enseñanza de ELE y en tratar de indagar la posibilidad de obtener resultados diferentes en desempeño escrito a partir de distintos tratamientos de ansiedad inducida, toda vez que existen además pocas dudas de que un alto nivel de ansiedad afecta al desempeño en una segunda lengua:

There is no doubt that *anxiety* affects L2 performance –most of us will have had the experience that in an anxiety-provoking climate our L2 knowledge often deteriorates: We forget things that we otherwise know and also make silly mistakes. Indeed, most scholars would agree with Arnold and Brown's (1999, p.

8) conclusion that "Anxiety is quite possibly the affective factor that most pervasively obstructs the learning process."<sup>1</sup> (Dörnyei, 2005: 198).

### 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio más amplio que trata de explorar el grado de ansiedad en la escritura presente en estudiantes de español como lengua extranjera así como los efectos que dicha ansiedad pudiera tener sobre el rendimiento escrito. En otro artículo nos ocupamos de la primera cuestión, y en el actual nos vamos a centrar sobre el segundo aspecto. Para ello, nos hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Difiere significativamente en su producción escrita, en términos de claridad expositiva x extensión, un grupo experimental sometido a una condición más ansiógena en relación a un grupo sometido a una menos ansiógena?
2. ¿Qué clase de relaciones pueden encontrarse entre variables como la edad, el sexo, el nivel de idioma en español, el número de lenguas extranjeras conocidas y la lengua materna con el rendimiento en una prueba de producción escrita bajo dos condiciones de ansiedad diferentes?

---

<sup>1</sup> No hay duda de que la ansiedad afecta al desempeño en una segunda lengua –la mayoría de nosotros habrá pasado por la experiencia de que en un entorno que causa ansiedad nuestro conocimiento a menudo empeora: olvidamos cosas que de otro modo recordaríamos y cometemos también errores absurdos. De hecho, la mayoría de los investigadores estarían de acuerdo con la conclusión de Arnold y Brown (1999, p. 8) de que "la ansiedad es muy posiblemente el factor afectivo que de manera más persistente obstaculiza el proceso de aprendizaje."

3. ¿A qué atribuyen los aprendientes su grado de ansiedad a la escritura?

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. MUESTREO

Participaron en el estudio un total de 34 informantes, estudiantes de español como lengua extranjera, aportados por la agencia ISA (*International Studies Abroad*) en su sede de Málaga, y la Universidad de Málaga, a través de su Centro Internacional de Español (CIE-UMA). En el primer caso se contó con 15 sujetos y en el segundo con 19. Se ha realizado por tanto un muestreo de conveniencia, no probabilístico.

Dadas las características de la prueba de redacción que habían de realizar los sujetos -la descripción de una persona- era preciso que tuviesen al menos un nivel A1 en español. Las entidades que proporcionaron los sujetos ya habían clasificado previamente a sus estudiantes siguiendo los criterios del Marco Europeo de Referencia; no hubo ninguno que se situase por debajo del nivel mínimo requerido para la prueba.

TABLA 1: Datos sociodemográficos de la muestra de informantes

Edad	18	19	20	21	22	23	24	34
N	3	3	8	9	4	3	3	1

LM	Inglés	Francés	Chino	Árabe	Bosnio	Farsi	Búlgaro	Holandés
N	15	2	12	1	1	1	1	1

Dominio ELE	A1	A2	B1	B2	C1
N	2	2	15	12	3

Nº de LL EE que conoce	1	2	3	4
N	13	17	3	1

Sexo	Mujeres	Varones
N	25	9

### 4.2. DISEÑO, INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo ha tratado de encontrar vínculos causales entre un tratamiento diferencial (condición más o menos ansiógena) y unos determinados resultados en producción escrita.

De otra parte, hemos buscado también relaciones entre determinadas variables sociodemográficas como edad, sexo, nivel de lengua, número de lenguas extranjeras conocidas y lengua materna con el desempeño escrito y en relación con el diferente tratamiento al que se hayan visto sometidos los sujetos.

Solo cuando hemos contado con un número de sujetos suficiente por grupo ( $N \geq 15$  en pruebas comparativas y  $N \geq 30$  en pruebas correlacionales), aplicaremos análisis estadísticos inferenciales al objeto de poder extraer conclusiones generalizables. En los casos en que el N sea inferior, trabajaremos igualmente con valores estadísticos que nos permitan al menos llevar a cabo análisis descriptivos a modo de indicadores de posibles líneas de investigación en las que ahondar en el futuro.

Debido a que esperábamos contar con un colectivo diverso de informantes en cuanto a procedencia cultural y lingüística, y a que

todos los participantes contaban ya con conocimientos suficientes de inglés (ya fuese como lengua materna o extranjera) todas las instrucciones y cuestiones de la prueba se han presentado en versión bilingüe, en inglés y español.

La prueba (ver anexo) a la que han sido sometidos los sujetos se componía de dos partes: la primera introducía el tratamiento experimental (una descripción), diferente por tanto para cada grupo; y la segunda contenía una batería de cuestiones comunes a todos, con independencia de la condición experimental.

Tras explicar los detalles de la prueba y dar tiempo a plantear posibles dudas, se dio comienzo a la misma.

La primera parte duró tres minutos en todos los casos, si bien los individuos sometidos a la condición más ansiógena (CA+) creyeron que dispondrían de cinco minutos, tal cual se indicaba en las instrucciones; mientras que a los individuos que fueron asignados a la condición de control, menos ansiógena (CA-) no se les había explicitado en ningún momento que esa parte tuviese una limitación temporal.

Tras esos tres minutos, se indicó a todos que parasen de redactar su descripción y que pasasen a la segunda parte, idéntica para todos, y para la que disponían de tiempo ilimitado. La segunda incluía un cuestionario sociodemográfico y una prueba de autoinforme (SLWAI de Cheng, 2004). Esto último es objeto de interés en otro artículo que aborda el grado de ansiedad a la escritura en estudiantes de ELE. Baste decir ahora que se hallaron niveles notables de ansiedad.

En ningún caso se superaron los veinte minutos de duración en total (sumadas ambas partes de la prueba).

La prueba se llevó a cabo en aulas de las dos entidades mencionadas, a razón de 15 informantes de la Agencia ISA y 19 del CIE-UMA. En ambos casos, aproximadamente la mitad de cada grupo fue sometida a la condición CA+ y la otra mitad a la CA-, de manera que finalmente fueron 17 sujetos los sometidos a cada una de las dos condiciones (8 y 7 informantes en el caso de ISA, 9 y 10 en el CIE-UMA, respectivamente).

### 4.3. VARIABLES

#### 4.3.1. CA: condición ansiógena

Referida al diferente tratamiento experimental al que se ha sometido a los informantes. Estos debían redactar la descripción de una persona, por ser este género –la descripción– el más asequible a cualquier nivel de dominio del español a partir del A1, tal y como queda establecido a criterio del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2012). La tarea se llevó a cabo bajo dos condiciones que hemos denominado CA+ (experimental, más ansiógena) y CA- (de control, menos ansiógena)<sup>2</sup>, respectivamente.

Según se tratase de la condición CA+ o CA-, se imponían o no a los informantes restricciones que la literatura asocia con un incremento en el nivel de ansiedad (Daly & Miller, 1975; Cheng, 2002; Demirel, 2011; Zhang, 2011; Negari & Rezaabadi, 2012):

---

<sup>2</sup> Se ha caracterizado a los grupos experimental (CA+) y de control (CA-) respectivamente como “más ansiógeno” y “menos ansiógeno”, y no simplemente como “ansiógeno” y “no ansiógeno” porque se ha considerado imposible establecer una condición de control absolutamente desprovista de carga ansiógena a la hora de escribir en una lengua extranjera.



- Indicación de limitación en el tiempo para la redacción (CA+) frente a no indicación de tiempo limitado (CA-).

- Vinculación personal con el tema: descripción de sí mismo (CA+) frente a descripción de una persona libremente elegida por el informante (CA-).

- Énfasis en la corrección gramatical (CA+) frente a ausencia de énfasis en la corrección (CA-).

- Indicación de la posibilidad de evaluación del texto redactado (CA+) frente a no indicación de tal posibilidad (CA-).

Ambas condiciones se corresponden con las siguientes instrucciones dadas a los informantes para la tarea descriptiva:

CA+: "Describe a ti mismo (aspecto físico, forma de ser, etc.). Intenta cuidar la corrección gramatical en la medida de tus posibilidades. Dispondrás de 5 minutos. Al final del ejercicio, el evaluador elegirá al azar tres de vuestras descripciones para corregirlas y comentarlas personalmente con sus autores"<sup>3</sup>.

CA-: "Describe a una persona que conozcas (aspecto físico, forma de ser, etc.)".

#### 4.3.2. PE: producción escrita

---

<sup>3</sup> Al término de la prueba, se explicó a los sujetos que no se llevaría a cabo tal corrección ni comentario, y que la indicación tan solo cumplía el propósito de contribuir a que se sintieran algo tensos.

Puntuación otorgada al texto redactado por los sujetos atendiendo a la relación entre dos subcategorías, *extensión* y *claridad expositiva*, operativizadas del siguiente modo:

- La extensión (EXT) se corresponde al número de palabras empleadas en la redacción del texto. Podría arrojar por tanto un valor numérico absoluto, de manera que el 0 indicaría ninguna palabra.

- La claridad expositiva (CEX) se corresponde al promedio de una valoración cualitativa llevada a cabo por cuatro evaluadores que debían puntuar cada texto según la siguiente escala:

*5 puntos:* se comprende totalmente el sentido con la primera lectura.

*4 puntos:* se necesitan dos lecturas para comprender totalmente el sentido.

*3 puntos:* se necesitan más de dos lecturas y solo se alcanza a medias a comprender el sentido.

*2 puntos:* se necesitan más de dos lecturas y solo se comprende escasamente el sentido.

*1 punto:* no se comprende el sentido en absoluto aunque se lea repetidas veces.

Las puntuaciones en ambas subcategorías se han combinado de manera que han arrojado un dato numérico único de producción escrita; para ello, hemos operado multiplicando en cada caso la extensión de cada texto por la media de las puntuaciones aportadas por los evaluadores. Se ha pensado que de esta manera se podía compensar en buena medida el hecho de que alguien que hubiera producido un texto largo, pero escasamente comprensible,

obtuviese una puntuación superior a alguien que hubiese redactado un texto de menor extensión pero más comprensible; y viceversa.

#### 4.3.3. Variables sociodemográficas

El cuestionario incluía preguntas referentes a *edad, sexo, nivel de conocimiento del español, el número de lenguas extranjeras que conoce cada informante y su lengua materna* al objeto de delinear un perfil sociodemográfico aproximado de la ansiedad a la escritura en ELE y, en lo que atañe a este estudio, relacionar tales factores con el rendimiento en la prueba de producción escrita, así como con las distintas condiciones experimentales.

El dato del nivel de conocimiento del español lo aportaron los propios sujetos, si bien siempre sobre la base de la información ofrecida previamente por las entidades colaboradoras, que ya habían clasificado previamente a sus estudiantes siguiendo los criterios del Marco, de modo que no hubo ningún estudiante que no poseyese al menos el nivel mínimo requerido para la prueba (A1). Para llevar a cabo pruebas comparativas, hemos separado el conjunto en dos subgrupos: hasta B1 y de B2 en adelante.

En cuanto al dato del número de lenguas extranjeras que conocían los informantes, se estableció a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué otras lenguas extranjeras sabes hablar o escribir?* Todos tenían conocimiento, obviamente, de una: el español; y también del inglés (unos como LM y otros como LE). Por cada LE conocida, el informante recibía un punto.

En lo tocante a la LM de los sujetos, no se distribuyeron en cantidades uniformes, siendo inglés y chino las más frecuentes. Las otras lenguas maternas presentes fueron bosnio, búlgaro, holandés, francés, árabe y farsi. A partir de ello, establecimos dos categorías con las que comparar resultados:

- Alfabeto latino vs. alfabeto no latino: lenguas con alfabeto latino frente a lenguas con alfabeto no latino.
- Proximidad vs. lejanía cultural: lenguas propias de una cultura más próxima a la española (LM occidental) frente a lenguas propias de culturas más lejanas (LM no occidental).

#### 4.3.4. Fuentes generadoras de ansiedad

Fueron señaladas por cada sujeto a partir de un cuestionario:

- Limitación de tiempo.
- Cuidar la corrección gramatical.
- Escribir sobre un tema personal.
- Saber que el trabajo podía ser evaluado.
- Otra.

#### 4.4. PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez pasada la prueba, y al objeto de ir respondiendo a las preguntas de investigación, se ha realizado el procesamiento y

análisis de los datos obtenidos sirviéndonos del programa estadístico SPSS.

Debemos advertir, no obstante, en este punto que este trabajo constituye un principio de acercamiento a un ámbito, el de la ansiedad a la escritura en español como LE, apenas hollado por nuestra literatura científica. Y como tal aproximación, es preciso tener presente que siempre que afirmemos la significatividad estadística de los resultados u otras implicaciones relativas a los mismos, debe entenderse con la cautela correspondiente y a la espera de que posteriores aportes de la investigación reafirmen en mayor o menor grado nuestras conclusiones.

#### 4.5. RESULTADOS

##### 4.5.1. ¿Difiere significativamente en su producción escrita un grupo experimental sometido a una condición más ansiógena en relación a un grupo sometido a una menos ansiógena?

Hemos aplicado la prueba de contraste *t-Test* para muestras independientes al objeto de determinar si existen diferencias significativas en producción escrita (PE) entre quienes recibieron el tratamiento CA+ (más ansiógeno) y el CA- (menos ansiógeno). Se estableció que se rechazaría la hipótesis nula (y, por tanto, que habría diferencias significativas entre los resultados de ambos tratamientos) siempre que el valor estadístico de *t* fuese menor de un nivel de significación de 0.05.

Como ya se indicó en apartados anteriores, las condiciones CA+ y CA- se crearon a partir de la inclusión o no de una serie de restricciones a la hora de que los informantes redactasen una descripción. Y el rendimiento escrito se ha determinado a partir de la

razón establecida entre el número de palabras usadas en dicha descripción (extensión, EXT) y la valoración media aportada por cuatro evaluadores que puntuaban el grado de inteligibilidad del texto (claridad expositiva, CEX). Estos fueron los resultados<sup>4</sup>:

TABLA 2: Medias y desviaciones típicas de la producción escrita (PE=EXT\*CEX) según condición ansiógena (CA+ / CA-).

		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	17	126.90	55.510
	CA-	17	171.01	68.131

Tabla 3: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en PE según la condición CA+ o CA- ( $t=-2.07$ ;  $p=0.047 \leq 0.05$ ).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
PE	-2.07	32	.047*	-44.117	21.314	-87.534	-.701

Observamos claramente una media superior en producción escrita entre sujetos de la condición CA- (171.01 puntos) frente a los 126.89 de media obtenidos por los de la condición CA+. Sometidos los resultados a la prueba de contraste, observamos una diferencia significativa entre las puntuaciones de ambos grupos ( $t=-2.07$ ;  $p=0.047 < 0.05$ ), por lo que podemos concluir que, en efecto, el grupo de individuos que ha redactado su descripción bajo unas condiciones más restrictivas en cuanto a limitación de tiempo, atención a la corrección gramatical, referencia a un tema más

<sup>4</sup> Todos los números decimales se han expresado con un máximo de tres cifras tras el separador decimal.

personal y posibilidad de ser evaluado, han demostrado un rendimiento escrito menor que los no sometidos a tales restricciones, pese a que ambos grupos tuvieron *de facto* el mismo tiempo para redactar la descripción.

Estos datos apuntan en el mismo sentido que lo encontrado en estudiantes egipcios de inglés como LE por Hassan (2001), Lee & Krashen (2002) con universitarios taiwaneses o Zhang (2011) con sus estudiantes chinos, quien halla una elevada correlación inversa entre el nivel de ansiedad en la escritura en inglés y la calidad en la ejecución. Y en sentido contrario al del estudio realizado con estudiantes taiwaneses de inglés por el propio Lee (2005) y con estudiantes iraníes de inglés por Negari & Rezaabadi (2012). Estos manipularon el nivel de ansiedad a partir de la advertencia a unos y otros de que sus trabajos escritos serían, respectivamente, evaluados o no. El nivel de ansiedad aumentó en el primer caso, pero los resultados en la ejecución se vieron favorecidos por dicho incremento en el nivel de ansiedad. En un trabajo anterior sobre aprensión en la escritura, aunque fuera del ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, Pajares y Johnson (1994) encuentran también que pese a estar correlacionada inversamente la aprensión en la escritura y el sentimiento de autoconfianza en la ejecución escrita de sus informantes (estudiantes de magisterio), dicha aprensión no resultó ser un factor predictivo de la ejecución.

En nuestro caso, como se observa, sí que se ha hallado una relación entre condiciones más o menos ansiógenas y la producción escrita. Pero sin duda que la disparidad de hallazgos sugiere que se debe seguir profundizando en este aspecto.

#### 4.5.2. ¿Qué clase de relaciones pueden encontrarse entre variables sociodemográficas con el rendimiento en una prueba de producción escrita bajo dos condiciones de ansiedad diferentes?

Para responder a esta pregunta, debemos considerar que a la hora de realizar subgrupos a partir de las variables sociodemográficas, hemos contado en no pocas ocasiones con un N insuficiente para poder realizar comparaciones de estadística inferencial. No obstante, ofreceremos igualmente los datos que hemos obtenido siquiera a nivel descriptivo y con las miras puestas en señalar posibles tendencias de cara a ulteriores estudios. Estos han sido nuestros resultados:

##### 4.5.2.1. SEXO ✕ PA ✕ CA

TABLA 4: Medias y desviaciones típicas de la PE según el sexo de los informantes.

		N	Media	Desviación típica
PE	Mujeres	25	144.270	57.341
	Varones	9	161.972	85.972

Como puede apreciarse, las mujeres obtienen una menor puntuación en producción, considerando el conjunto de la muestra. Ahora, si separamos por un lado los sexos y las condiciones CA+ y CA-, obtenemos lo siguiente:

TABLA 5: Medias y desviaciones típicas de la PE según sexo y condición ansiógena.

Mujeres		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	13	124.346	61.717
	CA-	12	165.854	45.181
Varones		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	4	189.250	129.157
	CA-	5	140.150	30.530

Resulta llamativo que las mujeres arrojen una puntuación más alta en producción bajo una condición menos ansiógena y que sin embargo suceda lo contrario en los varones, que puntúan más en PE cuando están sometidos a una condición más ansiógena. Recordemos que el estudio de Negari & Rezaabadi (2012) apuntaba en la dirección de que un cierto nivel de ansiedad correlacionaba con mejores resultados en la ejecución. En nuestro estudio, esto solo se cumple con los varones.

#### 4.5.2.2. EDAD X PE X CA

Salvo por el caso del único sujeto de 34 años, la muestra se mueve en un estrecho intervalo de edades que oscila entre los 18 y 24 años. De haber sido más amplio, y de contar con sujetos suficientes, quizá habría tenido sentido separar al menos dos grupos de edad y realizar una prueba de contraste de la PE en función de las distintas condiciones experimentales. Sí hemos podido extraer, en cualquier caso, datos correlacionales del conjunto de la muestra (tabla 6):

TABLA 6: Correlación Edad-Producción escrita (PE).

		Edad	PE
Edad	Correlación de Pearson	1	.044
	Sig. (bilateral)		.803
	N	34	34
PE	Correlación de Pearson	.044	1
	Sig. (bilateral)	.803	
	N	34	34

Como se puede ver, apenas hay correlación entre edad y PE ( $r=0.044$ ). El dato, muy próximo a cero, indica que dicho nivel de producción no parece guardar relación con el factor edad.

#### 4.5.2.3. NIVEL DE DOMINIO X PE X CA

Atendiendo al N de cada nivel de dominio, dividimos la muestra en dos grupos, uno hasta el nivel B1 incluido (N=19) y otro de nivel B2 o superior (N=15) y los sometimos a un *t-Test* para ver si hallábamos diferencias significativas en cuanto a producción.

TABLA 7: Medias y desviaciones típicas de la PE según niveles de dominio.

		N	Media	Desviación típica
PE	Hasta B1	19	142.736	52.376
	B2 en adelante	15	156.833	79.764

TABLA 8: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en PE según nivel de dominio: *Hasta B1 o B2 en adelante* ( $t=-0.62$ ;  $p=0.539 > 0.05$ ).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
PE	-.620	32	.539	-14.096	22.719	-60.373	32.180

Como se ve, pese a la diferencia en la media de puntuaciones obtenidas en producción escrita por los sujetos que poseían hasta B1 y los que poseían un nivel superior (142.73 frente a 156.83), dicha diferencia no ha resultado ser significativa.

TABLA 9: Correlación Nivel de dominio-PE.

		Nivel de dominio	PE
Nivel de dominio	Correlación $\tau$ de Kendall	.112	1
	Sig. (bilateral)	.406	
	N	34	34
PE	Correlación $\tau$ de Kendall	1	.112
	Sig. (bilateral)		.406
	N	34	34

Realizamos también una prueba de correlación  $\tau$  de Kendall (por haber considerado el nivel de ELE como variable de orden y porque se obtenían numerosos rangos empatados) que, aunque arroja una correlación positiva ( $r=0.112$ ) entre ambos valores (nivel de dominio y producción), no deja de ser pequeña a un nivel de significación poco exigente (sig. 0.406). Por tanto, aunque estas cifras permiten apuntar que a mayor nivel de dominio, mejor producción, con independencia de que la situación sea más o menos ansiógena, no cabe concluir nada más allá de lo meramente descriptivo, tal cual se puede observar en la tabla 10, en la que simplemente se comparan las medias obtenidas en producción según los grupos de nivel estuviesen expuestos a una condición más o menos ansiógena.

TABLA 10: Medias y desviaciones típicas en PE según nivel de dominio y condición ansiógena.

Hasta B1		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	8	139.625	55.887
	CA-	11	145.000	52.326
B2 en adelante		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	9	115.583	55.892
	CA-	6	218.708	71.828

Como vemos, en la condición de mayor nivel ansiógeno (CA+) la puntuación media es menor en producción por nivel de dominio. Sin embargo, vale la pena resaltar que en el grupo hasta B1 la puntuación ha sido superior (mejor PE) que la de los de B2 en adelante en dicha condición. Dado que no hemos contado con un N suficiente para someter a todos estos subgrupos a pruebas de estadística inferencial, solo nos resta señalar esta singular circunstancia, y que está parcialmente en sintonía con la hipótesis de Cheng (2002) de que el grado de autoexigencia en la ejecución escrita aumenta con el nivel de dominio de la LE. Ello, sumado a las

condiciones más o menos restrictivas impuestas a nuestros informantes, ha podido influir en que sean precisamente los de mayor dominio quienes puntúen menos en producción en la condición CA+. No obstante, insistimos en que se trata de estimaciones, porque lo reducido de la muestra no permite sacar conclusiones más firmes.

#### 4.5.2.4. LENGUA MATERNA X PE X CA

Dada la dispar distribución idiomática de la muestra, con dos lenguas maternas mayoritariamente representadas (inglés, N=15; y chino, N=12) frente a las demás (francés, N=2; holandés, árabe, bosnio, farsi y búlgaro, todas con N=1), separamos de nuevo el conjunto en dos grupos que permitieran llevar adelante comparaciones a este respecto: alfabeto latino vs. no latino de la LM, por un lado; LM de cultura occidental vs. no occidental, por otro, si bien solo en el primer caso, una vez más, contamos con un N suficiente para cada subgrupo y, con ello, para aplicar un contraste *t-Test*.

Tabla 11: Medias y desviaciones típicas de la PE según el alfabeto de la lengua materna (*Latino* o *No latino*).

		N	Media	Desviación típica
PE	Latino	18	148.49	53.411
	No latino	16	149.48	78.150

TABLA 12: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en PE según el alfabeto de la lengua materna *Latino* o *No latino* ( $t=-0.044$ ;  $p=0.965 > 0.05$ ).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
PE	-.044	32	.965	-.998	22.735	-47.308	45.312

Como cabe observar, no se aprecian diferencias significativas entre un grupo y otro en cuanto a producción escrita. Esto es, el disponer de un alfabeto en la lengua materna igual o diferente al latino no parece influir en la producción.

Respecto a la adscripción occidental o no de la lengua materna, y a falta de un N suficiente en uno de los subgrupos (LM oriental, N=14), observamos, en este caso sí, que los occidentales puntúan algo más alto en PE que los no occidentales, pero en todo caso las diferencias promediadas son muy exiguas (152.04 frente a 144.55).

TABLA 13: Medias y desviaciones típicas en PE según la LM sea propia de una cultura occidental o no.

		Media	N	Desviación típica
PE	LM occidental	152.037	20	57.271
	LM no occidental	144.555	14	77.129

Cuando conjugamos el alfabeto de la lengua materna con la condición más o menos ansiógena, obtenemos un resultado que parece entrar dentro de lo esperable, como es que aquellos individuos que manejan en su lengua materna un alfabeto latino tienen un mejor rendimiento escrito en español. Pero esto solo sucede en el caso de la condición más ansiógena, mientras que en la menos ansiógena sucede lo contrario.

TABLA 14: Medias y desviaciones típicas en PE según alfabeto de la LM y condición ansiógena.

Alfabeto latino		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	10	136.625	37.493
	CA-	8	163.312	68.326
Alfabeto no latino		N	Media	Desviación típica

PE	CA+	7	113.000	75.667
	CA-	9	177.861	71.321

Otro tanto cabe decir cuando lo que diferenciamos es entre sujetos cuya LM es más cercana culturalmente (occidentales: inglés, francés, holandés, búlgaro y bosnio) y más alejada (chino, árabe y farsi). En este caso, también se produce un resultado esperable: mejor PE entre los occidentales en una condición más ansiógena. Y otro menos esperable: mejor PE entre los no occidentales cuando la condición es menos ansiógena. De hecho, en el subgrupo de los no occidentales se dan el más bajo y el más alto rendimientos, según se trate de la condición CA+ o CA-, respectivamente. Pero, en línea con lo que se ha dicho para otros casos, al no contar con un N suficiente para llevar a cabo pruebas inferenciales, nos limitamos a señalar el hecho y a indicar que podría ser una línea de investigación futura a considerar contando con muestras más amplias.

TABLA 15: Medias y desviaciones típicas en PE según cercanía cultural de la LM y condición ansiógena.

LM occidental		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	12	144.520	50.402
	CA-	8	163.312	68.326
LM no occidental		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	5	84.600	46.601
	CA-	9	177.861	71.321

#### 4.5.2.5. N° DE LENGUAS EXTRANJERAS X PE X CA

Se trató aquí de encontrar vínculos entre el número de lenguas extranjeras que nuestros informantes conocen en alguna medida y su producción en el ejercicio de redacción. Hemos realizado una prueba de correlación, para observar si existe asociación en algún sentido entre PE y número de lenguas extranjeras.

TABLA 16: Correlación entre el número de lenguas extranjeras (Nº LL EE) y PE.

		Nivel de dominio	PE
Nº LL EE	Correlación de Pearson	.095	1
	Sig. (bilateral)	.594	
	N	34	34
PE	Correlación de Pearson	1	.095
	Sig. (bilateral)		.594
	N	34	34

De entrada, y a la vista del bajo coeficiente de correlación ( $r= 0.09$ ), no parece existir pues relación entre producción escrita en español y el número de lenguas extranjeras conocidas por los informantes.

En línea con esto, tratando de realizar comparaciones de producción entre grupos según el número de LL EE, y dado que no contamos con un N suficiente por cada valor de N lenguas extranjeras, las hemos realizado a título descriptivo entre aquellos informantes que solo hablan y escriben en una LE (español, N=13) y los que además de español, son capaces de hablar y escribir en alguna medida en otras lenguas extranjeras (N=21):

TABLA 17: Medias y desviaciones típicas en PE según Nº LL EE.

		N	Media	Desviación típica
PE	Una LE	13	138.019	53.011
	Más de una LE	21	155.726	72.068

TABLA 18: Medias y desviaciones típicas en PE según Nº LL EE y CA.

Una LE		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	7	127.750	34.60
	CA-	6	150.000	70.63

Más de una LE		N	Media	Desviación típica
PE	CA+	10	126.300	68.403
	CA-	11	182.477	67.256

Podemos ver que existen diferencias en producción escrita, por un lado, entre quienes manejan una sola lengua extranjera respecto de quienes manejan más de una, a favor de estos últimos (tabla 17). Igualmente, aquellos que han estado sometidos a una condición más ansiógena demuestran un rendimiento escrito menor que quienes formaban parte del grupo de control (CA-) (tabla 18).

Sí puede resultar llamativo el hecho de que apenas haya distancias en producción dentro de la condición más ansiógena entre quienes manejan una LE (127.75) y más de una (126.3). La mínima diferencia (apenas un punto) resulta favorable, incluso, a quienes manejan una sola LE. Haciendo todas las salvedades relativas a la significatividad estadística, que por razones de tamaño de muestra no podemos establecer en nuestro caso, vale la pena en futuros estudios ahondar en el hecho de hasta qué punto la ansiedad anularía determinadas *ventajas* como puede ser el poseer conocimientos más amplios de otras lenguas extranjeras.

#### 4.5.3. ¿A qué atribuyen los aprendientes su grado de ansiedad a la escritura?

Se preguntó a los informantes por los motivos a los que atribuían el haber estado más o menos nerviosos durante la realización de la prueba escrita. Se les dio a elegir una o varias de estas opciones: disponer de un tiempo limitado, el tener que cuidar la corrección gramatical, el abordar un tema personal, la posibilidad de ser evaluado y cualquier otro motivo que considerasen. El propósito era tanto conocer cuáles eran dichos motivos como asegurarnos de que la condición ansiógena propuesta reunía en buena parte las



características que la literatura asociaba más habitualmente con una elevación del nivel de ansiedad a la hora de expresarse por escrito en una lengua extranjera.

A tenor de los resultados, la mayoría de los informantes no hizo más que abundar en los motivos expresados, si bien hubo unos cuantos que alegaron la falta de conocimiento o dominio suficiente del español como una causa de su nerviosismo. A la vista de lo informado, obtuvimos la siguiente distribución porcentual de factores ansiógenos:

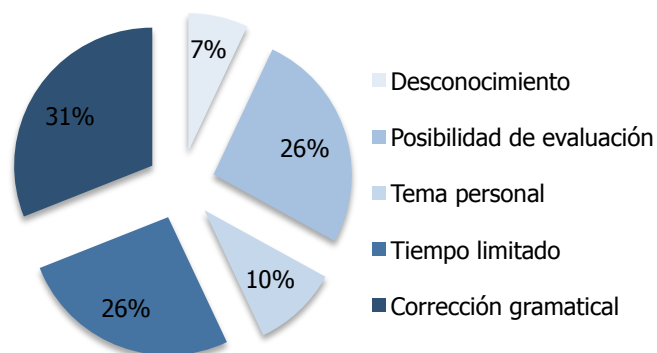


TABLA 19: Factores ansiógenos según los informantes

Podemos decir, por tanto, que la atribución que hacen los informantes está en línea con lo expresado por la literatura (Cheng, 2002; Lin & Ho, 2009; Demirel, 2011; Zhang, 2011; Negari & Rezaabadi, 2012; Rezaei & Jafari, 2014). Ello nos ha permitido de alguna manera establecer que la condición que hemos caracterizado como más ansiógena reunía al menos los cuatro factores que en efecto resultan producir para nuestros informantes mayor nerviosismo a la hora de enfrentarse a un texto escrito.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro trabajo ha buscado principalmente indagar qué papel representa la ansiedad a la hora de rendir en una prueba de desempeño escrito, a la vista de los resultados contradictorios que en ocasiones muestra la literatura a este respecto (Hassan, 2001; Cheng, 2002). Esta indagación nos permite, por otra parte, observar si los efectos de la ansiedad sobre la escritura pueden relacionarse con variables sociodemográficas como edad, sexo, nivel de idioma, número de lenguas extranjeras y lengua materna; así como averiguar a qué atribuyen con mayor frecuencia nuestros estudiantes su ansiedad en la escritura.

En lo que respecta a la relación entre rendimiento escrito y ansiedad, la literatura ha mostrado en ocasiones una vinculación negativa (Zhang, 2011), en otras ausencia de relación (Lee, 2005) y en otras positiva (Negari & Rezaabadi, 2012). En estudios básicos sobre ansiedad, se ha señalado a veces que esta pudiera tener efectos positivos sobre el aprendizaje (Teoría de Yale), siempre que el estado ansioso no diese lugar a respuestas irrelevantes o disturbadoras (como la preocupación o el miedo al fracaso). Por su parte, Eysenck (1979) señalaba que la ansiedad siempre afecta al procesamiento, pero que el individuo puede compensar dicho inconveniente llevando a cabo un sobreesfuerzo que, en la práctica, se traduzca en un rendimiento que puede no ser distinto del de una persona menos ansiosa.

Sea como fuere, en nuestro estudio sí que se ha encontrado una diferencia significativa ( $t=-2.07$ ;  $p=0.047 \leq 0.05$ ) en cuanto a rendimiento escrito entre el grupo experimental, sometido a una condición más ansiógena (CA+) inducida a través de una serie de restricciones impuestas a dicho grupo (limitación de tiempo, énfasis

en la corrección gramatical, tratar un tema personal y posibilidad de ser evaluado) y el de control (CA-).

En relación con esto, un cuestionario *ad hoc* buscaba también hallar si nuestros supuestos factores elevadores de la ansiedad estaban de acuerdo con aquellos a los que nuestros informantes atribuían el sentirse más ansiosos cuando redactaban su escrito, y los resultados han mostrado que, de los cinco más frecuentemente citados, nosotros habíamos empleado los cuatro con mayor porcentaje. El quinto que indicaron los informantes, aunque en porcentaje mucho menor (7%), era el desconocimiento (entendido en términos de falta de conocimiento suficiente del español). Lee & Krashen (1997) ya sugerían que una de las causas inductoras de ansiedad a la escritura podía ser un insuficiente conocimiento del código de la lengua objeto de estudio. En nuestro trabajo dábamos por hecho que, a tenor del nivel mínimo de dominio necesario para llevar a cabo la descripción de una persona, todos nuestros informantes estaban igualmente capacitados para la prueba de producción (todos poseían el nivel A1 o superior). El que algunos de ellos apelaran al desconocimiento aconseja que en posteriores estudios debería realizarse una prueba previa que permita controlar fehacientemente que los informantes poseen los rudimentos necesarios para redactar descripciones de este tipo, toda vez que a nivel subjetivo una persona puede alegar un conocimiento insuficiente que, a nivel objetivo, no lo es tanto.

Por otra parte, a partir de los resultados en la prueba de producción y las variables sociodemográficas, hemos buscado si estas explicaban en cierto grado los hallazgos o si era la ansiedad inducida la que explicaba mayormente la variabilidad encontrada en el desempeño. Aquí nos hemos topado con el inconveniente de que los subgrupos no alcanzaban un N suficiente para llevar a cabo

pruebas de estadística inferencial y, por tanto, los valores que hemos ofrecido tienen un mero carácter descriptivo y no pueden llevar a conclusiones más allá de la muestra de informantes con la que hemos trabajado. Las únicas excepciones han sido para los casos de comparación entre el grupo de informantes hasta el nivel B1 frente al de B2 en adelante; y el de informantes cuyas lenguas maternas poseían alfabeto latino frente a las que no. En ninguno de estos casos, no obstante, se encontraron diferencias significativas en producción escrita ( $t=-0.62$ ;  $p=0.539>0.05$  para el caso de las diferencias entre niveles de dominio;  $t=-0.044$ ;  $p=0.965>0.05$  para el caso de las diferencias alfabéticas). Una vez más, estos datos parecen estar en sintonía con los planteamientos de Cheng (2002) en cuanto a que el grado de autoexigencia en la escritura de los aprendientes va creciendo a la par que su grado de dominio y que esto influye en la ejecución de tal manera que las diferencias interniveles desaparecen, considerando en todo caso que la prueba a la que han estado sometidos todos nuestros informantes era asequible para cada uno de ellos. Evidentemente, de no tratarse de una descripción de personas, sino de un género de escritura más exigente, como el argumentativo, por ejemplo, habría sido esperable encontrar evidentes diferencias a favor de los informantes de mayor nivel de dominio. Pero tal ejercicio habría carecido de validez, puesto que simplemente habríamos estado comparando a sujetos que *saben* frente a sujetos que *no saben*, y no a sujetos que teóricamente saben lo mismo y que solo les diferencia el haber estado sometidos a distintas condiciones de ansiedad.

Por lo que respecta a la ausencia de diferencias encontrada en la producción escrita entre el grupo de informantes con alfabeto latino en su LM frente a los que tenían un alfabeto distinto (cirílico, árabe, chino, farsi), vale la pena llamar la atención hacia dónde apuntan nuestros resultados de cara a ulteriores estudios: las más altas

puntuaciones en producción las han arrojado aquellos individuos teóricamente más alejados del sistema lingüístico español, bien por usar un alfabeto distinto o por pertenecer a una cultura no occidental, pero solo bajo la condición CA- (177.86 puntos en PE); en tanto que bajo la condición CA+ (más ansiógena) se invierten los resultados, siendo estos informantes los que ofrecen un más pobre rendimiento (84.6).

Las otras variables sociodemográficas (edad, sexo y número de lenguas extranjeras conocidas) no aportan, como decíamos, datos que permitan su extrapolación más allá de los límites de este estudio. Tan solo destacaremos un resultado, por señalar una posible línea a seguir: el grupo de mujeres sometido a una condición más ansiógena es el que ha obtenido en producción escrita una puntuación media inferior (124.34), lo cual parece en sintonía con otros estudios que encuentran mayores efectos de la ansiedad sobre las mujeres que sobre los varones (Cheng, 2002; Sultan, 2012). Sin embargo, la condición más ansiógena en el caso de los varones es la que ha ofrecido los mejores resultados en producción escrita, con un promedio de 189.25. La producción de las mujeres bajo la condición menos ansiógena ha sido, sin embargo, mejor que en los varones bajo esta misma condición (un promedio de 165.85 frente a 140.15). Dicho de otro modo, bajo condiciones de menor ansiedad, el rendimiento de las mujeres es superior al de los varones, y en condiciones de mayor ansiedad la tendencia se invierte. Reiteramos, en cualquier caso, que no hemos contado con grupos compuestos por un N suficiente, por lo que se trata tan solo de un apunte a tener en cuenta en estudios futuros.

El tamaño de nuestra muestra (N=34), suficiente en ocasiones para poder llevar a cabo pruebas de estadística inferencial (contraste de medias), pero insuficiente en otras (correlaciones contando con

subdivisiones del conjunto de la muestra) es una limitación de nuestro estudio que se suma a la de la forma de obtención de dicha muestra, no probabilística, y que puede actuar en contra de su validez externa. De ahí que insistamos en el hecho de que los datos de nuestra investigación suponen más un punto de partida de cara a futuros desarrollos interesados en profundizar en el papel de la ansiedad ante la escritura del español como LE. Hemos de tener en cuenta que la singular interferencia de la ansiedad en esta destreza puede ser motivo de prematuros abandonos del estudio de una lengua extranjera antes de que el aprendiente alcance grados de dominio superiores y, en virtud del mayor énfasis puesto en la oralidad, este abandono puede llegar sin embargo a producirse paradójicamente con la conciencia de haber alcanzado un nivel de dominio lingüístico que en la práctica no es tal.

## BIBLIOGRAFÍA

Arias-Fuentes, D., 2012. *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico*. Tareas pendientes. TINKUY 18, 33.

Arnold, J., 2006. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée* 139, 407-426.

Ayuso, J.L., 1988. *Trastornos de angustia*. Martínez Roca, Barcelona.

Casado-Morales, M.I., 2002. *Ansiedad, stress y trastornos psicofisiológicos*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones, Madrid.

<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4005801.pdf>

Cassany, D., 2009. *La composición escrita en E/LE1*. Monográficos marco ELE: *Expolingua* 1999.

[http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)

Cheng, Y., 2002. Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals* 35(6), 647–656.

Cheng, Y.-S., 2004. A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing* 13, 313–335.

[https://www.researchgate.net/publication/222403438\\_A\\_measure\\_of\\_second\\_language\\_writing\\_anxiety\\_Scale\\_development\\_and\\_preliminary\\_validation](https://www.researchgate.net/publication/222403438_A_measure_of_second_language_writing_anxiety_Scale_development_and_preliminary_validation)

Daly, J. & Miller, M., 1975. *The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension*. *Research in the Teaching of English* 9(3), 242–249.

Demirel, E., 2011. Take it Step by Step: Following a Process Approach to Academic Writing to Overcome Student Anxiety. *Journal of Academic Writing* 1(1), 222–227.

Dörnyei, Z., 2005. *The Psychology of the Language Learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.

Eysenck, H.J., 1983. *Manual de psicología anormal*. El Manual Moderno, México, D.F.

Eysenck, M.W., 1979. Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of research in personality* 13, 363–385.

Hassan, B.A., 2001. *The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students*. Mansoura University, Damietta.

Horwitz, E., 2001. Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics* 21, 112–126.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J., 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125–132. <http://doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Instituto Cervantes, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Jacobs, W.J. & Nadel, L., 1985. Stress-induced recovery of fears and phobias. *Psychological review* 92, 512–531.

Lee, S., 2005. Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language learning* 55, 335–374.

Lee, S.-Y. & Krashen, S., 1997. Writing apprehension in Chinese as a first language. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 27–37.

Lin, G.H.C. & Ho, M.M.S., 2009. *An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives*, en: NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation. National Sun Yat-sen University, pp. 307–318.

MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C., 1991. Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language learning* 41, 513–534.

Mischel, W., 1980. *Personalidad y evaluación*. Trillas.

Negari, G.M. & Rezaabadi, O.T., 2012. Too Nervous to Write? The Relationship between Anxiety and EFL Writing. *Theory and Practice in Language Studies* 2, 2578–2586.

Pajares, F. & Johnson, M.J., 1994. Confidence and Competence in Writing: The Role of Self-Efficacy, Outcome Expectancy, and Apprehension. *Research in the Teaching of English* 28, 313–331.

Pérez-Paredes, P.F., 1999. *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Universidad de Murcia, Murcia.

Rezaei, M. & Jafari, M., 2014. Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT98*, 1545–1554.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026688>

Richmond, V. & Dickson-Markman, F., 1985. Validity of the Writing Apprehension Test: Two studies. *Psychological Reports* 56, 255–259.

Rojas, E., 1989. *La ansiedad*. Temas de Hoy, Madrid.

Rubio, F.D., 2004. *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones, Universidad.

Salem, A.A.M. & Al Dyjar, M.A., 2014. Writing Anxiety as a Predictor of Writing Self-Efficacy in English for Special Education Arab Learners. *International Education Studies* 7, p. 128.

Sarudiansky, M., 2013. *Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos*. Juan Lafarga Corona - Universidad Iberoamericana, México Editor Fundador 21, 19–28.

Smith, M.W., 1984. *Reducing Writing Apprehension*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English, Illinois.

Spielberger, C.D., 1966. *Anxiety and behavior*. Academic Press. New York and London.

Zhang, H., 2011. *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Kristianstad University, Suecia.

## ANEXO

### PRUEBA DE DESCRIPCIÓN Y DE AUTOINFORME

#### PRIMERA PARTE

##### CONDICIÓN CA+ (MÁS ANSIÓGENA)

- Descríbete a ti mismo (aspecto físico, forma de ser, etc.)  
*Describe yourself (physical appearance, behaviour, personality, etc.).*
- Intenta cuidar la corrección gramatical en la medida de tus posibilidades  
*Try to be as grammatically correct as possible.*
- El profesor te dirá cuándo puedes empezar. A partir de ese momento, dispondrás de 5 minutos  
*The teacher will tell you when you can start. You will have 5 minutes to complete the exercise.*
- Al final del ejercicio (partes I y II), el profesor elegirá al azar tres de vuestras descripciones para corregirlas y comentarlas personalmente con sus autores.  
*At the end of the exercise (parts I and II), the teacher will select randomly three of the student's descriptions to correct and comment them with its authors.*
- Escribe aquí, en español, una descripción de ti mismo  
*Write here, in Spanish, a description of yourself:*

##### CONDICIÓN CA- (CONTROL, MENOS ANSIÓGENA)

- Describe a una persona que conozcas (aspecto físico, forma de ser, etc.) en el recuadro que hay debajo. *Describe a person you know (physical appearance, behaviour, personality, etc.).*

#### SEGUNDA PARTE

Responde a las siguientes cuestiones:  
*Answer the following questions:*

- Si te has sentido nervioso/a en alguna medida, ¿puedes decirnos cuál es el motivo? (puedes indicar más de uno):  
*If you felt nervous in any way, can you tell us what is the reason? (you can specify more than one):*

- Disponer de un tiempo limitado  
*I had a limited amount of time.*
- Tener que cuidar la corrección gramatical  
*I was taking care of grammatical correctness.*
- Escribir sobre un tema personal  
*I had to write about a personal topic.*
- Saber que mi trabajo puede ser evaluado  
*I knew that my work could be evaluated.*
- Otro motivo (indica cuál)  
*Another reason (please indicate):*

- ¿Cuál es tu edad? (en años)  
*How old are you?*
- ¿Eres hombre o mujer?  
*Are you male or female?*
- ¿Qué nivel de dominio tienes del español? (indica uno de los siguientes: A1, A2, B1, B2, C1, C2)  
*What level of Spanish do you have? (Specify one of the following: A1, A2, B1, B2, C1, C2)*
- ¿Cuál es tu lengua materna?  
*What is your mother language?*
- ¿Qué otras lenguas extranjeras sabes hablar o escribir?  
*What other foreign languages do you speak or write?*

FECHA DE ENVÍO: 18 DE MARZO DE 2016