

CALDERA, GRECIA
ABREU, ORANGEL

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NÚCLEO RAFAEL RANGEL; TRUJILLO, VENEZUELA
ANSIEDAD ESPECÍFICA AL ESCRIBIR EN FRANCÓFONOS
APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BIODATAS

Grecia Caldera (gcaldera16@gmail.com). Licenciada en Educación, mención Lenguas Extranjeras por Universidad de los Andes, Núcleo Rafael Rangel (ULA-NURR), con formación en la integración de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, diseño instruccional y en *e-learning*. Actualmente es Profesora Instructora adscrita al Departamento de Lenguas Modernas en ULA-NURR y miembro activo del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GILE) de la misma universidad. Entre sus áreas de interés se encuentran las variables afectivas en el aprendizaje y enseñanza de las LE, la tecnología educativa y la formación de profesores de lenguas.

Orangel Abreu (orabreu48@gmail.com). Profesor Asociado adscrito al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Rafael Rangel, Trujillo. Venezuela. Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Simón Bolívar, Caracas. Miembro activo del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GILE). Sus intereses académicos incluyen la formación de profesores de lenguas y el rol de las variables afectivas en el aprendizaje.

RESUMEN

En la presente investigación se determinó la existencia de una ansiedad específica al escribir en español como LE, relacionada pero distinta de la ansiedad general en estudiantes hablantes nativos del francés aprendices del español en un liceo en Francia. Participaron 52 estudiantes del último año de bachillerato. Para la recolección de datos se aplicaron los siguientes instrumentos: la Escala de Ansiedad General en un Aula de Clase de LE -FLCAS- (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986) y el Test de Aprehensión en la Escritura de una Segunda Lengua -SLWAT- (Cheng, 2002). Con el fin de determinar hasta qué punto la ansiedad general y la ansiedad específica al escribir son constructos relacionados se computó el coeficiente de correlación de Pearson y de determinación (r^2). Los resultados obtenidos indican la existencia de una ansiedad específica al escribir en español, relacionada pero distinta de la ansiedad general que se experimenta durante el aprendizaje de esta lengua. Las implicaciones teóricas y pedagógicas de estos hallazgos son discutidas en el presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: español como LE, ansiedad general en LE, ansiedad específica al escribir en LE, escritura, aprendices francófonos

In the following research, it was determined the existence of a foreign language writing anxiety when writing in Spanish as a foreign language, related but different from the general anxiety in French native speakers learners of Spanish in a high school in France. 52 students from the last year of high school participated. For data collection the following instruments were applied: The General Anxiety Scale in a Classroom of Foreign Language -FLCAS- (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986) and the Test of Apprehension in the Writing of a Second Language -SLWAT- (Cheng, 2002). In order to determine the extent to which general anxiety and specific writing anxiety are related constructs, the Pearson correlation and determination coefficient (r^2) was computed. The obtained results indicate the existence of a specific anxiety when writing in Spanish, related but different from the general anxiety that is experienced during the learning of this language. The theoretical and pedagogical implications of these findings are discussed in the present study.

KEY WORDS: Spanish as a foreign language, foreign language general anxiety, foreign language writing anxiety, writing, French learners

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las variables afectivas que influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) ha dado lugar a un sinnúmero de investigaciones y discusiones cuyos resultados pudieran parecer ambiguos y contradictorios, puesto que estas variables dependen en gran medida de las disposiciones psicológicas propias de cada individuo. Entre los fenómenos psicológicos mayormente documentados según Scovel (1978); Horwitz, Horwitz y Cope (1986); Zheng (2008); Rubio-Alcalá (2015), se encuentra la ansiedad: constructo afectivo que posee, según los autores mencionados anteriormente, un fuerte efecto sobre el aprendizaje. A pesar de que el estudio de esta variable podría presentar como limitante la imprecisión o lo incierto del origen de este sentimiento ansiógeno (Rubio-Alcalá, 2015), representa un objeto de estudio de gran interés para diversas disciplinas, incluido el aprendizaje de LE.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986:31) definen la ansiedad en el aprendizaje de LE como “un complejo específico de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos

relacionados con el aprendizaje de una lengua en el aula de clase, que surge de la naturaleza única del proceso de aprendizaje de una lengua”, a la cual se le atribuyen diversas causas, entre las cuales, según los mismos autores, se pueden mencionar: a) la aprensión en la comunicación, b) el temor a ser evaluados negativamente y c) la ansiedad ante los exámenes.

La ansiedad en el aprendizaje de LE es un fenómeno ubicuo, pues constituye un constructo emocional central que afecta todos los aspectos de este aprendizaje, incluyendo la expresión oral, la comprensión auditiva y la escrita (MacIntyre y Gardner, 1994). Es por esta razón que las causas, síntomas y consecuencias de la ansiedad durante el aprendizaje de una LE deberían considerarse como asuntos claves a tratar por aquellos que comparten como tema común la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Por tal motivo muchos autores han centrado su atención en determinar la influencia de la ansiedad en las diferentes destrezas lingüísticas (Horwitz, Horwitz y Cope 1986, MacIntyre y Gardner, 1991; Phillips, 1992; Young, 1994; Horwitz, 2001). Así, se podrían mencionar: la relación de la ansiedad y su efecto sobre el desempeño oral (Phillips 1992; Licet, 2012), la

ansiedad al escuchar (Elkhafaifi, 2005; Briceño y Pérez, 2006), la ansiedad y la lectura (Saito, Horwitz y Garza, 1999, Márquez, 2003; Abreu, 2016; Alejaldre y Álvarez, 2018), la ansiedad y la escritura (Cheng, Horwitz y Schallert 1999; Choi, 2013; Sánchez, 2016), como también la ansiedad y los estilos de aprendizaje (Huser, 2011).

Luego de una exhaustiva revisión y análisis de las investigaciones disponibles en la literatura sobre la ansiedad en la adquisición de LE, se pudo apreciar una evidente escasez de estudios sobre ansiedad enfocada en otros tipos de poblaciones además de la universitaria, la cual ya ha sido ampliamente estudiada (Horwitz, Horwitz y Cope 1986; Horwitz, 2001; Young, 1994; MacIntyre y Gardner 1989, 1991, 1994; Licet, 2012; Muñoz, 2010; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Rabadán y Orgambidez, 2018; Alejaldre y Álvarez, 2018). Es importante y necesario entonces, observarla desde el aprendizaje de una LE en la educación secundaria, de la cual sólo se poseen las investigaciones hechas por Na (2007) quien midió los niveles de ansiedad general en estudiantes de bachillerato aprendices del inglés en China; de Choi (2013) quien examinó los niveles de ansiedad general y escrita en LE en estudiantes de bachillerato aprendices del inglés en Corea y por último Landström (2015) quien analizó el nivel de ansiedad general en estudiantes chinos aprendices del inglés como LE a nivel de educación secundaria.

Así también, es fundamental abordar esta variable en un contexto europeo ya que, al presente, solo se cuentan con escasas referencias de la influencia de este elemento afectivo en los diversos niveles educativos, como se mencionó anteriormente, con una clara predominancia en el nivel universitario (Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Arnaiz y Guillén, 2012; Rabadán y Orgambidez, 2018). Es esencial observar el efecto de la ansiedad en el nivel de educación secundaria, puesto que la edad y el contexto en sí representan factores personales

definitorios en el resultado de cualquier tipo de aprendizaje, junto con las diferencias individuales de los adolescentes tales como: las preferencias, las actitudes, los intereses y otras disposiciones del aprendiz, es decir, la dimensión afectiva según Brown (1973). Además, esta es la etapa donde el individuo comienza a ser capaz de resolver problemas abstractos en forma lógica y desarrolla intereses sociales y de identidad, esto de acuerdo a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1952).

Por otra parte, se pudo notar la escasez de estudios sobre la ansiedad en el aprendizaje de otras LE, como por ejemplo, el español, y del resto de las habilidades cognitivas (leer, escuchar y escribir), observándose un ingente predominio del inglés como LE, siendo evaluada mayormente la ansiedad en relación con la competencia oral, aun cuando estudios recientes han presentado como imperante la necesidad de observar la ansiedad sobre las demás destrezas, las cuales son igualmente importantes en la adquisición de las LE. En el caso de la escritura, llama la atención su análisis debido a que esta, a diferencia de la producción oral, no es un proceso natural en el ser humano, sino un fenómeno lingüístico surgido dentro de la sociedad humana, así como también es una de las actividades mayormente empleadas por los profesores dentro de las aulas de clase en este nivel de educación. Es por esto que el propósito de la presente investigación es el de determinar la existencia de una ansiedad específica al escribir, relacionada pero distinta de la ansiedad general, experimentada por los estudiantes de último año de un liceo de Francia, aprendices del español como lengua extranjera (ELE).

El estudio de esta variable podría tener importantes implicaciones, ya que aporta nuevas evidencias sobre la existencia de una ansiedad específica en una de las destrezas productivas, específicamente en la

escritura, además de evidenciar el efecto de la misma con respecto al contexto europeo a nivel de educación secundaria.

1.1. ROL DE LAS VARIABLES AFECTIVAS EN EL APRENDIZAJE

El papel que juegan las variables afectivas en el aprendizaje de las LEs ha sido ampliamente discutido y estudiado. Al respecto, Brown (1973) plantea como esencial el establecimiento de soluciones interdisciplinarias para dar respuesta a los problemas en la enseñanza de lenguas, a través del estudio sistemático tanto de las variables cognitivas como las afectivas y su efecto sobre la adquisición de segundas lenguas, para así lograr una mayor comprensión del fenómeno y posteriormente crear métodos de enseñanza más efectivos. Asimismo, Chastain (1975) investiga cuáles son las características afectivas que influyen, y cómo, en el aprendizaje. Este autor supone que las variables afectivas tienen tanta influencia en el aprendizaje como en las habilidades cognitivas, es decir, aquellas que operan directamente sobre la información (análisis, comprensión, memorización), estableciendo entonces, la posibilidad de que las actitudes y opiniones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje tengan un efecto decisivo en el mismo. Scovel (1978) establece como necesario tener en claro que los factores afectivos son aquellos que comprenden las reacciones emocionales y las motivaciones del aprendiz.

Más adelante, Krashen (1982) presenta su teoría de "enfoque natural", estableciendo así la hipótesis del filtro afectivo. De acuerdo con esta hipótesis, el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como filtros que permiten adquirir el *input* necesario para la comprensión, o bien pueden actuar como filtros que impiden o bloquean el *input* necesario para la adquisición del idioma.

Es posible que algunas prácticas de enseñanza sean percibidas como cómodas por un grupo y completamente estresantes para otro, y esto es debido a que cada individuo posee una serie de rasgos que lo hacen reaccionar ante ciertas situaciones de una forma única y personalizada. Según Horwitz (2001) esto puede depender de las diferencias culturales de cada persona, quien pudiera estar acostumbrada a otros tipos de organización en el salón de clases, así como también con los diferentes estilos de aprendizaje (Huser, 2011), Licet (2012:16), da una idea muy acertada con respecto a esta premisa ya que "los factores afectivos permiten a los aprendices estar conscientes del entorno donde se desenvuelven, y ellos generan respuestas emocionales y actúan de acuerdo a las exigencias del mismo".

1.2. LA ANSIEDAD

De acuerdo a Scovel (1978:134) "la ansiedad es un constructo psicológico descrito como un estado de aprensión o un temor vago asociado directamente a un objeto". Por su parte, Spielberger (citado en Horwitz, 2001:113) establece que la ansiedad en general es definida como "un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociado con la exaltación automática del sistema nervioso".

Existe un modelo sobre el efecto de la ansiedad en el aprendizaje dentro de un contexto formal de clases propuesto por Tobias (1979), donde el autor indica que la interferencia se presenta durante las tres fases del aprendizaje:

En la fase de recepción (*input*), la ansiedad puede causar déficit de atención, causando un filtro que hace difícil la llegada de la información al sistema de procesamiento cognitivo. En la fase del procesamiento (*processing*), la ansiedad puede influir negativamente, tanto en la velocidad, como en la precisión y calidad del aprendizaje. Al actuar la ansiedad como un distractor, los estudiantes, debido a la preocupación, podrían ser incapaces de adquirir palabras nuevas. En la fase de producción (*output*), la ansiedad puede ejercer de nuevo su influencia en la calidad de la comunicación, y en la recuperación de la información previamente aprendida.

1.3. TIPOS DE ANSIEDAD

La psicología establece una diferencia entre *Ansiedad como Rasgo (Trait Anxiety)* y *Ansiedad como Estado (State Anxiety)*. Ehram (en Braun, 2005) determina que la ansiedad como rasgo es parte de la personalidad estable de un individuo, mientras que la ansiedad como estado está relacionado con eventos específicos o situaciones tales como miedo a hablar en frente de una clase o temor a no ser capaz de interactuar con hablantes nativos, o sentimientos de ansiedad ante la reprobación de un examen.

La ansiedad también ha sido vista desde una tercera perspectiva, definida por MacIntyre (1995), como *Ansiedad ante una Situación Particular*. Las ansiedades ante situaciones particulares pueden ser vistas como medidas de ansiedad como estado, limitadas a contextos definidos, tales como presentaciones en público, realización de exámenes, entrevista con profesores, participar en el aula de clase, escribir en una LE; son ese tipo de circunstancias que provocan en el individuo la ansiedad. En la presente investigación, la ansiedad será

manejada como “una ansiedad ante una situación particular”. Se tomará como situación particular la realización de actividades de escritura dentro un salón de clases de ELE, evaluándose así la tensión y aprensión que siente el aprendiz cuando se desempeña dentro de este contexto.

1.4. LA ANSIEDAD Y LA ADQUISICIÓN DE LE. ANTECEDENTES

La ansiedad en el aprendizaje de una LE en contextos de aula puede ser consecuencia de experiencias previas negativas, consideradas por los aprendices como “fracasos” que son comunes en este ambiente, tales como la producción de errores tanto en la escritura como en la pronunciación, memorización del vocabulario, entre otros. Tal como lo expresan Horwitz, Horwitz y Cope (1986:125) “muchas personas encuentran el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en situaciones dentro del salón de clase, completamente estresante”.

Entre las posibles causantes de ansiedad en el aula de LE se pueden mencionar, además de las experiencias negativas previas, también, el nivel de competencia en la LE, los tipos de personalidad, los estilos de aprendizaje, la manera de corregir del profesor, la interacción profesor/alumno, alumno/alumno, la metodología aplicada por el profesor y el proceso de evaluación, este último, considerada normalmente ansiógena. (Rubio-Alcalá, 2015).

Entre los primeros autores en proveer un concepto de ansiedad ante una LE, se encuentran Horwitz, Horwitz y Cope (1986:31), quienes la definen como “un complejo específico de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en el aula de clase, que surge de la naturaleza única del proceso de aprendizaje de una lengua”. La

ansiedad en este contexto entabla un filtro afectivo, tal como lo expresa Krashen (1982), el cual hace que el individuo sea poco receptivo a las entradas de información, por lo tanto se le dificulta adquirir los mensajes de la lengua meta, impidiendo así su progreso. Esta hipótesis está relacionada con los términos *Ansiedad Facilitante y Debilitante* expuestos por Scovel (1978), la ansiedad facilitante motiva al aprendiz a luchar por el nuevo aprendizaje, por el contrario, la debilitante hace que el individuo huya de la tarea del aprendizaje, asumiendo un comportamiento de evitación.

MacIntyre y Gardner (1989) declaran que la ansiedad ante una LE al inicio ejerce una influencia poco significativa, sin embargo, luego de que los alumnos han repetido experiencias negativas constantes en el salón de clases, se convierte en un fenómeno estable. Según Horwitz, Horwitz y Cope (1986), a la ansiedad en LE se le atribuyen tres causas relacionadas con el desempeño en la lengua:

- Aprensión en la comunicación, la cual es un tipo de timidez caracterizada por el temor acerca de comunicarse con otros.
- El temor a los exámenes, se refiere al miedo de cometer errores.
- Aprensión ante una evaluación negativa, es temor a tener un menor nivel en comparación a los demás en el desempeño de la lengua y ser negativamente evaluados por ellos.

1.5. LA ANSIEDAD GENERAL EN LE

A partir de la inquietud claramente demostrada a través de las investigaciones sobre la ansiedad en LE y de cómo afecta ésta el desempeño en los estudiantes, en 1986, Horwitz, Horwitz y Cope

presentaron una escala que mide los niveles de esta variable afectiva en situaciones particulares del salón de clase. La escala, la cual lleva por nombre *Escala de Ansiedad dentro de un Salón de Clase de LE* (FLCAS, por sus siglas en inglés), presenta 33 ítems que examinan las percepciones de los estudiantes de idiomas con respecto a la aprensión a la comunicación, la ansiedad ante los exámenes y el temor a ser evaluados negativamente en el salón de LE.

Es importante señalar que entre las referencias consultadas existen dos investigaciones sobre la ansiedad general realizada en estudiantes de secundaria, aprendices del inglés en China. Na (2007) realizó este estudio que midió y analizó la ansiedad en 115 estudiantes de un liceo en China. Los resultados indicaron que los estudiantes mostraban altos niveles de ansiedad en el aprendizaje del inglés como LE. Los chicos presentaron mayores niveles de ansiedad en el aprendizaje del inglés que las chicas y también fue evidenciada de alguna manera que el nivel alto de ansiedad tenía un rol debilitante. En este estudio también se usó la FLCAS como instrumento de recolección de datos.

Otro estudio analizando la variable ansiedad en LE en este nivel de educación es la de Landström (2015) donde se midió el nivel de ansiedad general en estudiantes chinos aprendices del inglés como LE a nivel de educación media/secundaria. En la investigación participaron 59 estudiantes de una sola sección, con edades de 14 a 16 años. Se aplicó la FLCAS editada para ajustarla mejor a la situación de un salón de clase en China. Los resultados evidenciaron altos niveles de ansiedad general en la mayoría de los estudiantes y la causa principal fue el profesor, hallazgo a partir del análisis del porcentaje de los ítems de la FLCAS que reflejan principalmente el temor a ser evaluados negativamente, el obtener bajas calificaciones que podrían afectarlos a futuro.

Se puede observar lo ya comentado con respecto a la poca atención dada al análisis de esta variable afectiva en otros niveles de educación como lo es la educación secundaria, pues solo se cuenta con escasos estudios, y ninguno de ellos tiene como LE el español, por lo tanto, es imperante la necesidad de estudiar el contexto particular del aprendizaje de ELE, considerando, además de la lengua meta, la lengua o lenguas nativas de los aprendices, así como factores como la edad, el contexto sociocultural, entre otros.

Sin embargo, se cuentan con otras investigaciones relevantes sobre la ansiedad ante el aprendizaje de ELE, principalmente estudiada en contextos universitarios, como la de Marcos-Llinàs y Garau (2009) quienes examinaron las posibles diferencias en relación con la ansiedad en LE a través de tres niveles de competencia en español, así como también la relación entre ansiedad y logro. En este estudio participaron 134 estudiantes universitarios en tres cursos de ELE. Los autores encontraron que los estudiantes del nivel más avanzado revelaron una mayor ansiedad en comparación a los otros dos grupos. Con respecto a la ansiedad y el rendimiento académico, los resultados mostraron baja ansiedad en aquellos estudiantes de bajo rendimiento y los estudiantes con altos niveles de ansiedad, obtuvieron altas calificaciones, mostrando así que el tener un nivel moderado de ansiedad tal vez no resulta tan negativo y debilitante como se ha creído tradicionalmente. Como instrumento de recolección de datos utilizaron la FLCAS.

Recientemente, Rabadán y Orgambidez (2018), realizaron un estudio similar donde examinaron la influencia de la ansiedad idiomática sobre el rendimiento académico de 249 estudiantes portugueses universitarios aprendices de ELE, donde luego de analizar los resultados arrojados por la escala FLCAS y la nota final de la

asignatura ELE, encontraron que niveles altos de ansiedad se asociaron a un rendimiento académico bajo y el miedo a ser evaluados negativamente como predictor significativo de dicha relación.

Alejaldre y Álvarez (2018) estudiaron el impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en estudiantes universitarios tailandeses aprendices de ELE. Las autoras enmarcan dicho impacto partiendo desde el análisis del contexto tailandés el cual ejerce una influencia significativa sobre el comportamiento de los estudiantes y que pudiera explicar la negativa a participar voluntariamente al leer en ELE. La mayoría de los participantes reportan sentir emociones negativas cuando el profesor les pide leer en voz alta, sentimientos que surgen del temor de no pronunciar bien las palabras, o el no entender el mensaje debiéndose a temas culturales diferentes al propio. Aun cuando esta negativa está presente en esa población, un 95% de los informantes afirma disfrutar leer en la lengua meta. Las autoras proponen una serie de estrategias que pueden favorecer un cambio en aprendices con estas características, entre las cuales se encuentran el planificar actividades donde se aborden las diferencias de los alfabetos de la lengua nativa y LE, así como las culturales, trabajar en los patrones relaciones presentes en el aula, para así lograr que se sientan más cómodos.

1.6. LA ANSIEDAD EN LA ESCRITURA EN LE

La escritura es una destreza lingüística que también se encuentra dentro de la literatura sobre la ansiedad, afectada por esta variable afectiva como las demás competencias. Esta destreza es esencial para el aprendiz, pues ella permite desarrollar habilidades cognitivas necesarias para el pensamiento y la fijación de los esquemas de la

lengua, ya que “el individuo tiene más tiempo para pensar que cuando trata de tener una conversación oral” (Harmer, 2007:112) por lo cual podría ser considerada como de las que menos ansiedad genera, tal como lo reporta Muñoz (2010), esta autora analizó la influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos aprendices de ELE, donde los participantes reportaron que las actividades tales como escribir una carta postal o narrar acontecimientos no generan niveles de ansiedad altos, sin embargo, recientes investigaciones, mencionadas a continuación, han demostrado que el proceso de escritura provoca en los estudiantes, de igual manera, altos niveles de ansiedad.

Cheng, Horwitz y Schallert (1999) examinaron la relación entre la ansiedad general en el contexto de un salón de LE y la ansiedad al escribir. Para diagnosticar la ansiedad general aplicaron la FLCAS y para la ansiedad al escribir, aplicaron una versión del Test de Aprensión al Escribir en una Segunda Lengua (*Second Language Writing Apprehension Test, SLWAT*). Los resultados mostraron una significativa correlación negativa entre los niveles de ansiedad de los estudiantes y sus notas finales en los cursos de composición. En conclusión, los autores determinaron que la ansiedad general en el salón de LE y la ansiedad al escribir en una LE, aunque relacionadas, son relativamente diferenciadas.

Choi (2013) investigó la relación de la ansiedad general en el aprendizaje de LE con la ansiedad al escribir y cómo ésta afecta el desempeño en la escritura, así como también las posibles causas a partir de la perspectiva de un grupo de estudiantes coreanos aprendices del inglés a nivel de educación media / secundaria. En este estudio participaron 26 estudiantes de 14 y 15 años de edad, aprendices del inglés. Se aplicaron la FLCAS y la Escala de Ansiedad al Escribir en Inglés (EWAS, por sus siglas en inglés) de Lee (2005)

seguido de un cuestionario. Los resultados revelaron la existencia de un alto nivel de ansiedad tanto general como escrita y que ambas se encuentran relacionadas, es decir, a mayor ansiedad general en LE, mayor ansiedad al escribir. Sin embargo, no se encontró una correlación significativa entre la ansiedad al escribir con el desempeño. El cuestionario arrojó que un 50% de los estudiantes teme cometer errores gramaticales, presenta insuficiente vocabulario y falta de confianza.

En el contexto particular de ELE se cuenta con la investigación de Sánchez (2016) quien estudió el efecto de la ansiedad sobre la producción escrita en 34 estudiantes de ELE, poniéndolo en relación con variables sociodemográficas y los factores considerados como generadores de ansiedad. Para ello, el investigador llevó a cabo dicho tratamiento experimental bajo dos condiciones: CA+ (experimental, más ansiógena) y CA- (de control, menos ansiógena). La actividad constaba de la redacción de la descripción de una persona, al grupo CA+ se le indicó ciertas exigencias consideradas como generadoras de ansiedad, tales como un límite de tiempo, la vinculación personal con el tema (descripción de sí mismo), énfasis en la corrección gramatical, y la posibilidad de evaluación. Al grupo CA-, por el contrario, no se les sometió a dichos factores. En el análisis de los resultados se halló una relación entre las condiciones más o menos ansiógenas y la producción escrita, con niveles medios y altos de ansiedad escritora, y que las variables sociodemográficas parecen guardar poca relación con el nivel de producción bajo esas condiciones impuestas. Los informantes también reportaron que la corrección gramatical, la posibilidad de evaluación y el tiempo limitado son las fuentes más generadoras de ansiedad en ese contexto.

La ansiedad, variable definida como compleja, ha sido extensamente estudiada (Scovel, 1978; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner 1989, 1991, 1994; Aydin, 2008; Licet, 2012), y hallazgos han diferido constantemente, puesto que es un constructo emocional que interfiere en el proceso de aprendizaje y enseñanza, afectando todas las competencias lingüísticas, tal como se mencionó anteriormente, extendiéndose su relación con la destreza escrita, sujeto de estudio de esta investigación, y la cual ha sido reportada escasamente (Cheng, Horwitz y Schallert, 1999; Choi 2013; Sánchez, 2016). Es necesario observar esta variable sobre la escritura en diversos contextos, ya que su análisis más profundo, proveerá interesantes e importantes aportes para la literatura y una base para futuras investigaciones. Esto permitirá dar solución a la serie de problemas que pudieran presentar los aprendices durante el proceso de escritura en una LE.

2. MÉTODO

2.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo no experimental, y su diseño es transeccional o transversal.

2.2. POBLACIÓN

En esta investigación participaron 52 estudiantes de ELE pertenecientes a una institución de educación secundaria en Francia. Dichos participantes fueron mayormente del género femenino (34 mujeres y 18 hombres) con edades comprendidas entre 17 y 19 años (M=17,62, DT=0,63).

La muestra incluyó a los cursantes de las siguientes secciones del último año de bachillerato: literatura (L), economía (E), tecnología (T), científica (C), siendo esta última una sección europea, conformada por estudiantes con un excelente rendimiento escolar, quienes escogen aprender de manera avanzada la lengua y su cultura.

2.3. INSTRUMENTOS

Para la recolección de los datos en la presente investigación se prepararon dos versiones en francés de:

a) La escala de ansiedad en un aula de clase de lengua extranjera (THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE, FLCAS)

La FLCAS fue diseñada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), su versión original es en inglés y está constituida por 33 ítems. En esta investigación se utilizó la traducción al francés. Esta versión presenta una escala Likert de cinco puntos que va desde *“Totalmente de acuerdo”* hasta *“Totalmente en desacuerdo”*. Para el momento de la investigación la confiabilidad de esta escala, como instrumento para medir la ansiedad general, ha sido medida, obteniéndose un índice de consistencia muy satisfactorio, su coeficiente alfa de Cronbach siempre ha oscilado entre 0,90 y 0,95 (Aida, 1994; Horwitz y otros 1986; Cheng, Horwitz y Schallert, 1999; Cheng, 2002). También se ha evaluado su confiabilidad utilizando el método test-retest revelando un coeficiente de estabilidad entre 0,80 y 0,83 ($p < 0.1$).

b) El test de aprensión al escribir en una segunda lengua (SECOND LANGUAGE WRITING ANXIETY TEST)

El Test de Aprensión al Escribir en una Segunda Lengua fue desarrollado por Cheng en 2002 para evaluar una combinación de actitudes, creencias y sentimientos de ansiedad hacia la escritura del inglés como segunda lengua. Es una escala de 26 ítems con un número igual de declaraciones positivas y negativas, (ejemplo "Yo no tengo miedo de que mi escritura en inglés sea evaluada", "Yo no soy bueno escribiendo en inglés", y "escribir en inglés es muy divertido". en esta investigación se utilizó la traducción al francés. Esta versión presenta una escala Likert de cinco puntos que va desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo". El índice de consistencia también es muy satisfactorio, con un coeficiente Alfa de Cronbach de .94 (Cheng, 2002; Daud y otros, 2005), haciendo de este test un instrumento confiable para la medición del nivel de ansiedad en la escritura en una LE.

2.4. PROCEDIMIENTO

La recolección de los datos se llevó a cabo con la previa solicitud de permiso a la directora de la institución y a las profesoras encargadas de los cuatro cursos involucrados. Se preparó un paquete que incluyó ambos instrumentos, FLCAS y SLWAT, cuya aplicación se realizó en el horario normal de clase con la colaboración de las profesoras encargadas de cada curso. Los estudiantes accedieron a responder los cuestionarios redactados en su lengua materna de manera voluntaria. Se dio una explicación resumida de los objetivos de la presente investigación y la manera en que debían responder, con el fin de evitar cualquier duda durante el proceso. Se les indicó que los cuestionarios debían ser respondidos conforme a su criterio propio y con total sinceridad sin dejar en blanco ningún ítem, aclarándoles que los resultados obtenidos no iban a influir en sus evaluaciones

académicas y que los mismos serían tratados de manera confidencial y para el uso exclusivo de los responsables del estudio.

2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) versión en español 25.0. La selección de los procedimientos estadísticos apropiados se realizó de acuerdo a los objetivos planteados.

En primer lugar, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach con el fin de examinar la consistencia interna de los puntajes obtenidos. Posteriormente, se obtuvieron las estadísticas descriptivas de cada uno de los cuestionarios aplicados. Para ello se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión (Media y Desviación Típica).

Para determinar la existencia de una ansiedad específica al escribir, relacionada pero distinta de la ansiedad general, se procedió de la siguiente manera:

- 1) Se computaron los coeficientes de correlación Momento-Producto de Pearson entre los puntajes generados por la FLCAS (ansiedad general) y el SLWAT (ansiedad específica).
- 2) Se calculó el coeficiente de determinación R^2 para determinar el porcentaje de variabilidad compartida por estas variables.

Finalmente, se realizó el análisis de pruebas t para muestras independientes en donde se compararon las medias de las cuatro

secciones para ver si diferían estadísticamente entre ellas. Este mismo procedimiento se aplicó tanto para el género como para la edad.

3. RESULTADOS

3.1. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH

Los coeficientes alfa de Cronbach arrojados por los cuestionarios aplicados (FLCAS, SLWAT) fueron altos, lo cual indica una alta confiabilidad de los datos obtenidos por las escalas. Para el FLCAS se obtuvo un coeficiente de 0,937 y para el SLWAT de 0,956.

3.2. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PARA LA FLCAS

Tabla 1. Medidas de tendencia central y dispersión para la FLCAS y el SLWAT.

	N	M	DT	Mdn	Rango	Min	Máx
FLCAS	52	69,06	19,13	65,50	80	39	119
SLWAT	52	64,58	17,83	59,50	69	26	95

Nota: FLCAS (puntaje min=33, máx: 132), SWLAT (puntaje min=26, máx=104)

El análisis de las estadísticas para la FLCAS muestra que los puntajes variaron entre 39 y 119. Al observar los valores de la media (M=69,06) y de la mediana (Mdn=65,50) se nota una tendencia de los sujetos hacia los valores medios de la escala. Los valores correspondientes a la desviación típica (DT=19,13) y el rango (R=80) nos indican una alta dispersión de las puntuaciones. Esta dispersión se manifiesta entre los valores bajos y medios de la escala, siendo la tendencia hacia los valores medios, ya que el 69,2% de los sujetos obtuvo puntuaciones entre los 56 y 110 puntos; mientras que un 28,9% obtuvo puntuaciones menores de 55 puntos y sólo un 1,9% obtuvo

puntuaciones mayores a 110 puntos. Estos resultados indican que el nivel de ansiedad tiende a ser promedio, es decir, los estudiantes presentan niveles medios de ansiedad general en el aula de clase de ELE. Ver tabla 1.

Tal como en otras investigaciones (Abreu, 2016; Márquez, 2003) se procedió a calcular cuántos valores en la muestra se encontraban a una desviación estándar por debajo y por encima de la media teórica de la escala, para con ello clasificar a los sujetos en tres grupos: a) Baja ansiedad general, b) Ansiedad general media y c) Alta ansiedad general. Dichos resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a su nivel de ansiedad general en un aula de clases de ELE.

Grupo	Nº	%
Baja ansiedad general (33-55)	15	28,9 %
Ansiedad general media (56-110)	36	69,2 %
Alta ansiedad general (111-132)	1	1,9 %
Total	52	100 %

Siguiendo el procedimiento empleado por Abreu (2016), Márquez (2003), para clasificar a los estudiantes de acuerdo a su nivel de ansiedad, se puede notar que, al ser la media reportada de 69,06 y la desviación típica de 19,13, los valores a una desviación típica por debajo de la media estarían comprendidos entre 33 y 55 puntos; mientras que los valores a una desviación típica por encima de la media serían iguales o mayores a los 110 puntos. Tomando en cuenta esta clasificación, los resultados arrojaron tres grupos, encontrándose la mayoría de los sujetos (69,02%) dentro del grupo considerado de ansiedad general media. Un 28,9% presenta bajos niveles de ansiedad general y el restante 1,9% manifiesta altos niveles de ansiedad general.

Examinando las frecuencias y porcentajes de cada ítem contenidos en la FLCAS, se pudo notar que las situaciones que generan más ansiedad general en los aprendices de español y en la que expresaron estar totalmente de acuerdo son las manifestadas en los ítems 26 *“Me siento más tenso(a) y nervioso(a) en mis clases de español que en mis otras clases”*, con un 78,8%; de igual forma el ítem 4 *“Me asusto cuando no entiendo lo que el profesor está diciendo en español”* con un 73,1 %; el ítem 31 *“Me asusta que mis compañeros puedan reírse de mí cuando hablo en español”* con un 65,4%, también el ítem 21 *“Mientras más estudio para un examen de español, más confundido me pongo”* con un 63,5% de estudiantes que respondieron estar totalmente de acuerdo; y finalmente el ítem 3 *“Tiemblo cuando sé que voy a ser interrogado en español”* con un 61,5%.

3.3. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PARA EL SLWAT

Al analizar las estadísticas descriptivas de los datos obtenidos del SLWAT se pudo observar que el nivel de ansiedad específica al escribir en español como LE manifestado por los sujetos, tiende a estar entre los niveles tanto medios como altos de la escala. El rango teórico va de 26 a 104 puntos y los puntajes resultantes de este estudio variaron entre 26 y 95. La media (M= 64,58) y la mediana (Mdn=59,50) evidencian la tendencia ya mencionada. Al realizar la clasificación de los sujetos en los tres grupos descritos arriba (baja, media y alta ansiedad específica al escribir) los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a su nivel de ansiedad específica al escribir en un aula de clases de ELE.

Grupo	Nº	%
Ansiedad específica baja (26-44)	6	11,6%
Ansiedad específica media (45-69)	23	44,2%
Ansiedad específica alta (70-104)	23	44,2%
Total	52	100%

Los resultados presentados en la tabla 4 evidencian que la mayoría de la muestra se ubicó tanto en los niveles medios como en los altos de la escala de ansiedad específica. Estos dos niveles suman el 88,4% de la muestra total, ubicando sólo un 11,6% en los niveles bajos de la distribución.

De igual manera se examinaron las frecuencias y porcentajes de cada ítem del SLWAT y se pudo notar que las situaciones que resultaron más generadoras de ansiedad específica al escribir fueron las siguientes: ítem 5 *“Tomar clases de español es una experiencia angustiante”* con un 78,8% de la muestra respondiendo estar totalmente de acuerdo; ítem 9 *“Me gustaría mostrar mis artículos en español en revistas para su publicación y evaluación”* donde un 71,2% respondió estar totalmente en desacuerdo; ítem 14 *“Las personas parecen burlarse de lo que escribo en español”* con un 69,2% totalmente de acuerdo; ítem 21 *“Vivo momentos angustiantes mientras organizo mis ideas en la clase de español”* 59,6% estuvo totalmente de acuerdo, y finalmente el ítem 12 *“Me gusta que mis amigos lean lo que he escrito en español”* un 57,7% de la muestra estuvo totalmente en desacuerdo.

3.4 CORRELACIONES

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN MOMENTO-PRODUCTO DE PEARSON

Se computaron los coeficientes de correlación momento-producto de Pearson entre ambas escalas de ansiedad (FLCAS y SLWAT), los cuales resultaron ser positivos y estadísticamente significativos ($p < 0,01$), es decir, a mayor ansiedad en una escala, mayor ansiedad en la otra. La variación de los coeficientes indicó una correlación “positiva-considerable” (0,714 para ambas escalas). Los coeficientes obtenidos se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Coeficiente de correlación momento-producto de Pearson entre la FLCAS y el SLWAT.

ESCALA	FLCAS	SLWAT
	R	r
FLCAS	1,00	
SLWAT	0,714	1,00

$P < 0,01$ - $n=52$

3.5. EXISTENCIA DE ANSIEDAD AL ESCRIBIR EN ESPAÑOL COMO LE

Para determinar la existencia de una ansiedad específica al escribir, relacionada pero distinta, se procedió de la siguiente manera:

- 1) se computó el coeficiente de correlación de Pearson entre los puntajes generados por la FLCAS y el SLWAT;
- 2) se calculó el coeficiente de determinación (R^2), elevando al cuadrado el coeficiente de correlación de Pearson;

3) se transformó en porcentaje el coeficiente de determinación al multiplicarlo por 100 y así determinar el porcentaje de variabilidad compartida por estas variables. Los resultados indicaron que las escalas de esta investigación (la FLCAS y el SLWAT) compartieron un 51% de la variabilidad, lo que indica que un alto porcentaje de la variabilidad no fue compartida por estas variables (49%). Esto pareciera indicar la existencia de una ansiedad específica al escribir en español, está relacionada pero que es distinta a la ansiedad general reportada en el contexto del aula de clase.

Tabla 5. Coeficiente de determinación (R^2)

	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON	COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN (R^2)	PORCENTAJE DE VARIABILIDAD COMPARTIDA
FLCAS Y SLWAT	0,714	0,510	51%

3.6. OTROS HALLAZGOS

Una vez computados los niveles globales de ansiedad general y de ansiedad específica, se examinó hasta qué punto éstos variaban según la sección en la que el participante se encuentra inscrito. Para ello, se aplicaron las pruebas t para muestras independientes.

Tabla 6. Pruebas t para muestras independientes.

	SECCIÓN	Nº	MEDIA	SIGNIFICACIÓN (P)
FLCAS	(L)	11	74,73	0,427
	(E)	15	68,13	0,426
	(T)	14	75,43	0,009
	(C)	12	53,58	0,007
SLWAT	(L)	11	75,55	0,022

	(E)	15	57,33	0,19
	(T)	14	72,29	0,001
	(C)	12	54,58	0,002

$p < 0,05$

Nota: (L) Literatura, (E) Economía, (T) Tecnología y (C) Ciencias

Se puede observar en la Tabla 6 que en el caso de las secciones (L) y (E) con respecto a la FLCAS, no hay diferencia estadísticamente significativa. Sin embargo, para las secciones (T) y (C) con respecto a la FLCAS sí se presenta una diferencia estadísticamente significativa. También se presenta una diferencia estadísticamente significativa entre las secciones (L), (T) y (C) y la variable SLWAT.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito fundamental el determinar la existencia de una ansiedad específica al escribir en ELE, relacionada pero distinta de la ansiedad general en estudiantes hablantes nativos del francés, cursantes del último año de secundaria en un liceo en Francia. Para el logro de este propósito se plantearon tres objetivos: el primero, medir el nivel de ansiedad general experimentado por los estudiantes, el segundo, examinar el nivel de ansiedad específica al escribir y finalmente, relacionar los niveles de ansiedad general y los niveles de ansiedad específica al escribir en español como LE para determinar si son constructos relacionados pero distintos.

Con respecto al primer objetivo, los resultados de esta investigación arrojaron que los índices de ansiedad general reportados por los estudiantes se ubicaron en los niveles medios de la escala. Esto

evidencia que los participantes experimentan moderados sentimientos de temor en el aula de clases de español. Este resultado podría compararse de manera indirecta con los hallazgos obtenidos por Arnaiz y Guillén (2012) quienes realizaron un estudio aplicando la FLCAS sobre las diferencias individuales en aprendices del inglés en un contexto universitario español, encontrando igualmente la existencia de un nivel medio de ansiedad en los participantes. Asimismo, Licet (2012) examinó el papel de la ansiedad en estudiantes de inglés como LE en una universidad venezolana y sus resultados también arrojaron niveles de ansiedad en una medida moderada. La dificultad en realizar comparaciones directas entre los resultados obtenidos en el presente estudio y otros relacionados, es porque no hay disponible en la literatura sobre ansiedad en el aprendizaje de LE, investigaciones donde se examine esta variable con respecto a la población (educación secundaria) y el idioma (español).

Sin embargo, este hallazgo difiere de la investigación hecha por Na (2007) quien realizó un estudio sobre la ansiedad general en aprendices de inglés en un liceo en China, en el cual los resultados indicaron altos niveles de ansiedad, presentándose como un rol debilitante. También difiere de la investigación realizada por Landström (2015) midiendo el nivel de ansiedad general en aprendices de inglés en un liceo en China de igual manera, hallando altos niveles de ansiedad en la mayoría de los estudiantes.

Hay que tomar en cuenta que la posible causa de la diferencia entre estas investigaciones con el presente estudio, a pesar de que fueron realizados en liceos, es que los contextos divergen totalmente, siendo los dos estudios mencionados (Na, 2007; Landström, 2015) aplicados en contextos asiáticos, y el de esta investigación en un contexto europeo, presentando condiciones culturales distintas dentro del

salón de clases y todo lo que esto incluye (organización del aula, relación profesor-alumno, método de enseñanza, motivación e intereses del alumno). Además, otra de las posibilidades por la cual los participantes de este estudio presentan niveles moderados y no altos como los mencionados arriba, es porque la lengua materna (francés) comparte el mismo origen que la lengua extranjera (español), a diferencia del chino con el inglés, los cuales presentan considerables diferencias tanto en lo oral como en lo escrito, todo esto puede presentar una causa del alto nivel de ansiedad que presentan.

Los índices de ansiedad moderada presentes en la población de esta investigación podrían deberse, además de lo cercana que es la lengua materna a la LE, al hecho de que estos estudiantes tienen la oportunidad de elegir aprender español y no es impuesto como en el caso del inglés. Estos alumnos también están en constante contacto con la LE por medio de los viajes escolares a las diferentes regiones de España, realizados al final de cada año escolar, así como la presencia de un auxiliar de conversación, hablante nativo del español quien tiene como cometido mejorar las competencias en comunicación de los alumnos (en particular la oral) y ampliar su conocimiento sobre una civilización y una cultura diferentes. Además de esto, este asistente de idiomas interviene generalmente como apoyo al trabajo realizado por los profesores titulares de la clase.

Con respecto a los ítems que generan más ansiedad, se pudo constatar que la mayoría siente más temor en las clases de español que en el resto de sus clases (ítem 4). Un hallazgo similar es el de Landström (2015) el cual explica que el profesor y su presencia puede ser una causante de la alta ansiedad en los participantes, sugiriendo la responsabilidad del maestro en tomar en cuenta los factores afectivos, tratar de crear un ambiente relajado para los estudiantes

donde se sientan seguros y libres de expresar sus ideas así como evitar evaluaciones negativas, pues esto también puede perjudicar la seguridad en sí mismo del aprendiz al sentirse avergonzado ante sus compañeros. Asimismo, el ítem 31 *“Me asusta que mis compañeros puedan reírse de mí cuando hablo en español”*, indica que la comparación con sus pares puede conducirlos a percibirse como malos aprendices de la LE y disminuir también su confianza con respecto a sus habilidades.

Na (2007) asimismo manifiesta que los participantes en su mayoría reportaron altas puntuaciones en los ítems relacionados al temor de ser evaluados negativamente, explicando luego que la tradición cultural china da mucha importancia a las expresiones faciales y por esta razón temen recibir bajas calificaciones o críticas acerca de su desempeño en el aula. El autor acota que los estudiantes tienen un grado de estrés mayor en esa etapa de la educación debido al examen nacional de ingreso a las universidades.

Con relación al segundo objetivo, los resultados indicaron la existencia de niveles altos e intermedios de ansiedad al escribir en español como LE. Este resultado es consistente con los hallazgos obtenidos por Atay y Kurt (2006) quienes examinaron los niveles de ansiedad al escribir de un grupo de estudiantes turcos en formación para profesores de inglés como LE, encontrando también niveles altos e intermedios de ansiedad al escribir. Por otra parte, Zhang (2011) evaluó el nivel de ansiedad al escribir en inglés experimentado por estudiantes aprendices del inglés en una universidad China donde reportaron altos niveles de ansiedad al escribir, en el cual las dificultades lingüísticas junto con la falta de práctica eran las posibles causas. Por último, igualmente concuerda con el estudio de Choi (2013) sobre la relación entre la ansiedad general y la ansiedad específica al escribir hallando de igual manera altos niveles de

ansiedad tanto general como al expresarse por escrito en aprendices de inglés en un liceo en Corea.

La diferencia entre la investigación de Atay y Kurt (2006) y el presente estudio se encuentra en que la variable ansiedad específica al escribir fue observada en dos niveles de educación diferentes, con culturas y lenguas distintas, en los cuales, sin embargo, se hallan índices de ansiedad similares. Atay y Kurt aplicaron el SLWAI (Cheng, 2002) a jóvenes entre los 20-21 años del cuarto año de formación como profesores de inglés, esto indica el largo periodo de tiempo aprendiendo la LE en comparación con los jóvenes de esta investigación. Estas observaciones difieren de las de MacIntyre y Gardner (1989) cuya teoría expresa que la ansiedad en LE suele ser más alta en las primeras etapas del aprendizaje de la LE y va disminuyendo a medida que el estudiante alcanza un nivel más alto. Los resultados de Atay y Kurt (2006) demostraron lo contrario, al notar la inhabilidad para producir y organizar ideas por parte de los participantes universitarios, además de las alteraciones fisiológicas, al reportar que la mente se pone en blanco en el momento de escribir textos en inglés. Estos autores concluyen con la sugerencia de hacer énfasis de la escritura en LE en el currículo nacional turco, de manera que los aprendices sean estimulados a expresar sus ideas y conocimiento desde los primeros años de educación formal.

En el caso de los participantes de esta investigación, reportaron vivir momentos angustiantes organizando sus ideas en español, esto puede tener como causa las reglas gramaticales, el poco conocimiento de vocabulario, es decir, las dificultades tanto lingüísticas como cognitivas. Cabe destacar que la escritura además de ser una actividad cognitiva, también es emocional pues el aprendiz debe escribir sus pensamientos y sentimientos. De cierta manera, este complejo sistema se puede ver afectado por las creencias propias de

los alumnos, su personalidad, el género, la institución e inclusive la sección en la cual se encuentran inscritos. Algunos estudios han mostrado que no importa lo bueno o capaz que el estudiante sea en escritura, si ellos se consideran como malos realizando cualquier actividad de escritura, poco importan las habilidades que poseen (Holladay, 1981; citado en Choi, 2013).

En la investigación de Choi (2013), además de aplicarse el SLWAI, también se realizó un cuestionario donde los participantes identificaron las causas generadoras de ansiedad al escribir, entre las que se encuentran temor a cometer errores gramaticales, insuficiente vocabulario y la falta de confianza. La mayoría de los estudiantes reportó como factor las grandes diferencias entre el coreano y el inglés.

Finalmente, con respecto al segundo objetivo, se debe mencionar la diferencia entre los índices de ansiedad específica al escribir de cada sección. Las secciones Ciencias y Economía destacaron por tener los más bajos, y las secciones Literatura y Tecnología los más altos, la razón de estas diferencias puede deberse a las percepciones propias y colectivas dependiendo del rendimiento académico.

Con respecto al tercer objetivo, los resultados indicaron la existencia de una ansiedad específica al escribir en ELE, relacionada pero distinta a la ansiedad general reportada en el contexto del aula de clase. Las escalas de esta investigación (la FLCAS y el SLWAT) compartieron un 51% de la variabilidad, apuntando que un alto porcentaje de la variabilidad no fue compartida por estas variables (49%). Lo anterior es consistente con los hallazgos reportados en investigaciones previas que también han examinado la relación entre estos dos constructos (Cheng, 2002; Choi, 2013).

De acuerdo a los importantes hallazgos obtenidos y tomando en cuenta el alcance teórico y pedagógico, esta investigación proporciona evidencia adicional que sustenta la existencia de una ansiedad al escribir relacionada pero distinta de la ansiedad experimentada por un aprendiz dentro del aula de clase de ELE. Por lo general, la actividad de escritura en una LE es asumida como poca generadora de ansiedad y el poder demostrar lo contrario impone la necesidad de adoptar medidas específicas en las clases de ELE, en concordancia con lo expuesto por Alejaldre y Álvarez (2018:222) "saber detectar la ansiedad en nuestros estudiantes nos permitirá incluir cambios en nuestra metodología didáctica que reduzcan el estado de hipervigilancia y desasosiego que sienten" por eso es recomendable lo siguiente:

a) Hacerles saber a los estudiantes de la inevitable existencia de ansiedad, y que puede resultar tanto positiva como negativa, por lo tanto es importante trabajar con ella regulándola para así poder mantenerla bajo control, porque no es posible librar completamente al ser humano de la ansiedad.

b) Explicar a los estudiantes que un cierto grado de ansiedad, sea general o específica podría resultar positiva, pues representa un desafío para ellos, creando una determinación más fuerte en ellos, haciéndolos más conscientes de sus debilidades y prestando más atención para superarla.

c) Experimentar con actividades espontáneas en clases sin evaluar, y a partir de ellas construir estrategias cognitivas que atiendan a las diferencias individuales del aprendiz.

d) El tópico de escritura debe armonizar con los intereses y motivaciones de los estudiantes, y de acuerdo al nivel de competencia que poseen en ELE.

Esta investigación ha querido contribuir a enriquecer la ingente variedad de estudios que han tratado el papel de las ansiedades específicas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, revelando un mayor conocimiento de la complejidad de la variable ansiedad y cómo actúa dentro del contexto del salón de clases. Es necesario que las investigaciones continúen, porque queda mucho por descubrir acerca de esta relación con el resto de las habilidades lingüísticas, también el efecto de los aspectos diversos que caracterizan al ser humano y el ambiente de un salón de clases de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, O., 2016: "Ansiedad general y ansiedad específica a la lectura en estudiantes de alemán como lengua extranjera". *Legenda* 20: 23.

Aida, Y., 1994: "Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese". *Modern Language Journal* 78:155-168.

Alejaldre, L. y Álvarez, E., 2018: "Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1". *Tejuelo*. 28: 219-252.

Arnaiz, P., Guillén, F., 2012: "Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences". *Revista de Psicodidáctica* 17(1): 5-26.

- Aydin, S., 2008: "An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners". *Asian EFL Journal* 30(1)421-444.
- Atay, D. y Kurt, G., 2006: "Prospective teachers and L2 writing anxiety". *Asian EFL Journal*8(4): 100-118
- Braun, E., 2005: "El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. 245-250.
- Briceño, A. y Pérez, C., 2006: *La ansiedad al escuchar en inglés y francés en los estudiantes de lenguas extranjeras del núcleo universitario "Rafael Rangel"*. Tesis de Pregrado. Universidad de Los Andes-NURR. Trujillo.
- Brown, H.D., 1973: "Affective variables in second language acquisition". *Language Learning*, 23 (2): 231-244.
- Chastain, K., 1975: "Affective and ability factors in second language acquisition". *Language Learning* 25:153-161.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K., y Schallert, D.L., 1999: "Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components". *Language Learning* 49: 417-446.
- Cheng, Y.S., 2002: "Factors associated with foreign language writing anxiety". *Foreign Language Annals* 35(6): 647-656.
- Choi, S., 2013: "Language anxiety in second language writing: is it really a stumbling block?" *Second Language Studies* 31:1-42.
- Daud, N.S.M., Daud, N.M., & Abu Kassim, N.L., 2005: "Second language writing anxiety: Cause or effect". *Malaysian Journal of ELT Research (MELTA)*, 1: 1-19
- Elkhafaifi, H., 2005: "Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom". *The Modern Language Journal*89: 206-220.
- Harmer, J., 2007: *How to teach English*. New edition. Person-Longman.
- Horwitz, E.K., 1986: "Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language scale". *Tesol Quarterly*20: 559-564.
- Horwitz, E.K., 2001: "Language anxiety and achievement". *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 112-126.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J.A., 1986: "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*70: 125-132.
- Huser, J., 2011: *La relación entre la ansiedad y estilos de aprendizaje y de enseñanza en clases de LE*. Tesis de Maestría. Universidad de Indiana - Estados Unidos.
- Krashen, S., 1982: *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon: Oxford.
- Landström, P. 2015: *Foreign language anxiety among Chinese senior middle school students. A case study*. Karlstad University. Suecia.

Licet, E., 2012: *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de Inglés como LE*. Tesis de Maestría. Universidad del Oriente, Núcleo Sucre. Cumaná.

MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C., 1989: "Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification". *Language Learning* 39: 251-275.

MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C. 1991: "Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature". *Language Learning* 41, 1: 85-117.

MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C., 1994: "The subtle effect of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning* 44, 2: 283-305.

MacIntyre, P.D., 1995: "How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow". *Modern Language Journal* 79, 1: 90-99.

Marcos-Llinàs, M. y Garau, M., 2009: "Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language". *Foreign Language Annals*, 42(1), 1 94-111.

Márquez, A., 2003: *Relación entre ansiedad y la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera*. Tesis de Maestría. Universidad Simón Bolívar. Caracas.

Muñoz, M., 2010: "La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera". *SinoELE, Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino. Suplemento* (2).

Na, Z., 2007: "A study of high school students' English learning anxiety". *The Asian EFL Journal* 9 (3), 22-34.

Piaget, J., 1952: *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Phillips, E.M., 1992: "The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes". *Modern Language Journal* 76: 14-26.

Rabadán, M. y Orgambidez, A., 2018: "Ansiedad idiomática en español como lengua extranjera y rendimiento académico en la enseñanza superior". *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 5(1): 29-35.

Rubio-Alcalá, F., 2015: "La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera". *marcoELE. Número monográfico de la didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 47-61.

<https://marcoele.com/monograficos/didactica-de-la-emocion-de-la-investigacion-al-aula-de-ele>

Sánchez, F., 2016: "La influencia de la ansiedad sobre la producción escrita en español como lengua extranjera". *marcoELE*. 22: 1-22.
<https://marcoele.com/ansiedad-en-la-produccion-escrita>

Saito, Y., Horwitz, E.K. y Garza, T.J., 1999: "Foreign language reading anxiety". *Modern Language Journal*, 83: 202-218.

Scovel, T., 1978: "The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research". *Language Learning*, 28, 1: 129-142.

Tobias, S., 1979: "Anxiety research in educational psychology".
Journal of Educational Psychology 71: 573-582.

Young, D.J., 1994: "New directions in language anxiety research".
Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses,
Heinle & Heinle Publishers, 3-46.

Zeng, Y., 2008: "Anxiety and Second / Foreign language learning
revisited". *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1).

Zhang, H., 2011: *A study in ESL writing anxiety among Chinese,
English majors*. Kristianstad University. Suecia.

FECHA DE ENVÍO: 20 DE MARZO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 5 ABRIL DE 2019