



**Páginas:** 101-110  
**Recibido:** 2022-09-27  
**Revisado:** 2022-10-03  
**Aceptado:** 2022-10-30  
**Preprint:** 2023-01-31  
**Publicación Final:** 2023-01-31

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

**DOI:** <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22097>

## Causas y efectos de la ansiedad en clase de inglés: Factores cognitivos y afectivos

### Causes and effects of anxiety in the English class: Affective and cognitive factors

-   **Juan Fernando Gómez**  
Tecnológico de Antioquia (Colombia)
-   **Jorge Emiro Restrepo**  
Tecnológico de Antioquia (Colombia)
-   **Claudio Díaz Larenas**  
Universidad de Concepción (Chile)

#### Resumen

La comunidad científica afirma que existe una conexión entre los factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje de una segunda lengua. En este estudio se propuso examinar las relaciones de causa y efecto de la ansiedad en la clase de lengua extranjera (ACLE), la disposición para comunicarse (DPC), la ansiedad ante exámenes (AE), las estrategias comunicativas (ECO) y las estrategias de aprendizaje (EA), por medio de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE). Se realizó una investigación no experimental, cuantitativa ex post facto, transversal explicativa, con una muestra de 931 estudiantes correspondiente a 306 hombres y 625 mujeres, en una universidad pública de Colombia. Se administraron la Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera, Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse Durante la Clase de Inglés, Inventario de Estrategias de Comunicación Oral, el Inventario de Ansiedad ante Exámenes y el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas. El MEE reveló que la ACLE afecta negativamente a la DPC y las EA, e incide positivamente sobre la AE. Las estrategias socioafectivas generan un efecto negativo sobre la ACLE y positivo sobre la DPC. Este estudio aporta evidencia empírica que demuestra que la ansiedad es un aspecto que altera el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera.

#### Abstract

The scientific community claims that there is a connection between affective and cognitive factors in a second language learning. This is a non-experimental, quantitative, ex post facto, cross-sectional and explanatory research study carried out with a sample of 861 students, which consisted of 306 males and 625 females, at a public university in Colombia. The cause and effect relationships between foreign language classroom anxiety (FLCA) and willingness to communicate (WTC), test anxiety (TA), communication strategies (CS) and learning strategies (LS) were examined using the structural equation modeling (SEM). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale, the Willingness to Communicate Questionnaire, the Oral Communication Strategy Inventory, the Test Anxiety Inventory, and the Strategy Inventory of Language Learning tools were distributed to collect the data. The SEM showed that FLCA negatively affects WTC and LS, and positively affects TA. Socio-affective strategies have a negative effect on FLCA and a positive effect on WTC. This study provides empirical evidence that shows that anxiety is an aspect that affects the development of communicative competence of English as a foreign language.

#### Palabras clave / Keywords

Ansiedad, Disposición para comunicarse, Educación Superior, Estrategias comunicativas, Factores individuales, Lengua extranjera.

Anxiety, Willingness to communicate, Higher education, Communicative strategies, Individual factors, Foreign language.

## 1. Introducción

El propósito de aprender una lengua extranjera tiene su fundamento en la capacidad que un individuo posee para comunicarse efectivamente en diferentes contextos. Al respecto, Gómez y Díaz Larenas (2020) señalan que esto implica la habilidad para comprender mensajes, producir enunciados y generar intercambios verbales con sentido en contextos socio-comunicativos. De acuerdo con Toubot et al. (2018) y Kalra y Siribud (2020), el aprendizaje de una lengua extranjera puede generar ansiedad en los estudiantes. Rabadán y Orgambidez (2018) indican que la ansiedad se constituye en un estado psicológico que produce efectos fisiológicos y emocionales, lo que incide en el desempeño académico. Existen aspectos individuales que inciden en el aprendizaje de una L2 (Amengual-Pizarro, 2018; Hamamorad, 2020), los cuales comprenden variables cognitivas y afectivas, tales como: estrategias de aprendizaje (Shabani, 2015; Oxford, 2017), estrategias comunicativas para suplir los vacíos lingüísticos durante la interacción, (Tian y Mahmud, 2018), disposición para comunicarse en la L2 (Riasati y Rahimi, 2018) y el temor a las evaluaciones aplicadas para medir el grado de la competencia en la L2 (Cakici, 2016).

Específicamente en el contexto donde se efectuó la presente investigación, los docentes de la asignatura de inglés reportaron en reunión final de cierre de semestre académico (año 2021), que existe una alta cantidad de estudiantes con un bajo grado de disposición para participar en las tareas que implican la interacción verbal, y que también experimentan angustia al exponer sus debilidades lingüísticas al docente y sus pares. Así mismo, indicaron que una cantidad considerable manifiesta sentimientos de temor ante las evaluaciones que miden el nivel de conocimiento de la L2 y nervosismo durante las clases. Adicionalmente, indicaron que un número importante de estudiantes desconoce estrategias comunicativas y de aprendizaje que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa y que permiten reducir la ansiedad. Estas situaciones son afines con diversos estudios empíricos concernientes a la ansiedad que causa el aprendizaje de una L2 (Shabani, 2015; Cakici, 2016; Riasati, 2018; Shirkhani et. al, 2020). Por lo anteriormente descrito, se propuso como objetivo examinar las relaciones de causa y efecto de la ansiedad en la clase de lengua extranjera, la disposición para comunicarse, la ansiedad ante exámenes, las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje, por medio de un modelo con ecuaciones estructurales.

Existe un tipo de ansiedad que se genera cuando un individuo aprende una lengua extranjera (L2). Horwitz et al. (1986) explican que la ACLE concierne a las autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos, que son exclusivos de la clase donde se aprende una segunda lengua. Cakici (2016) señala que aquellos que aprenden una L2 experimentan este temor al ser evaluados tanto por el docente como por los pares, lo cual se experimenta en el momento en que la comunicación verbal tiene lugar. Hamamorad (2020) define la ACLE como un aspecto psicológico que tiene consecuencias en la habilidad del habla cuando un individuo se encuentra en una situación que implica demostrar su habilidad para comunicarse a través de una lengua extranjera determinada, al frente del docente o de los compañeros de clase.

En lo concerniente a la DPC, MacIntyre et al. (1998) explican que consiste en la disposición que tiene una persona que aprende una L2 para participar en una conversación a través de la lengua meta y es considerada un rasgo de la personalidad. Mehrgan (2013) afirma que el nivel de la DPC se define a partir de la tendencia de un individuo a iniciar un discurso en la L2 en un contexto en particular. De acuerdo con Oz (2015), este es un constructo en donde confluyen variables afectivas, comunicativas y cognitivas, que pueden describir y predecir el desempeño comunicativo en la L2. En este sentido, Rubio (2004) Indica que la ansiedad corresponde a un estado emocional subjetivo que surge en un individuo cuando se enfrenta a estímulos que considera amenazantes y que producen alteraciones, las cuales se evidencian de manera fisiológica, psicológica, cognitiva y conductual. Lo anterior indica que estos síntomas se originan debido a la ansiedad que produce hablar en inglés en frente de los demás en la clase, o debido a una evaluación que pretende medir el desempeño en la L2. En este tenor, Manipuspika (2018) sustenta que aquellos individuos que evidencian un alto nivel de ansiedad presentan mayor dificultad en el aprendizaje, y tienen una tendencia a tener una baja DPC en el aula donde se aprende una L2.

En cuanto a las ECO, Nakatani (2010) las define como mecanismos empleados para hacer frente a las dificultades generadas durante la interacción verbal, y que sirven para alcanzar el propósito comunicativo. En esta línea, Tuyen et al. (2020) explican que estas estrategias permiten la negociación de significados entre dos interlocutores, de tal modo que puedan superarse las dificultades para expresar una idea o para comprender el mensaje, de tal modo que ambos logren el propósito comunicativo. Por su parte, Gómez et al. (2020) argumentan que los individuos que se encuentran en una instancia inicial del aprendizaje evidencian carencias a nivel lexical, semántico, gramatical y fonológico, y por esta razón presentan un grado de ansiedad más alto. Estos mismos autores afirman que aquellos que se encuentran en una etapa del aprendizaje donde

ya han expandido sus recursos lingüísticos, utilizan las ECO para reducir los problemas de ansiedad, incrementar la seguridad y desarrollar la competencia comunicativa.

En lo que atañe a la ansiedad ante los exámenes, Horwitz et al. (1986) indican que es uno de los componentes de la ACLE. En este sentido, la AE se genera debido a la aprehensión sobre la evaluación académica, y según Cakici (2016), está relacionada con el temor que un estudiante experimenta al considerar que podría reprobar un examen, pese a que se ha preparado para tomarlo. Al respecto, Zeidner (1998) argumenta que la AE se refiere a respuestas fenomenológicas, fisiológicas y comportamentales ligadas a la angustia y la preocupación por la posibilidad de reprobar un examen. En esta orden de ideas, Manipuspika (2018) concibe la AE como un tipo de ACLE que se produce al momento de tomar una evaluación en la que se mide el nivel de conocimiento y que puede incluso conducir a cometer errores.

Con relación a las EA, Oxford (1990) las define como un conjunto de acciones o comportamientos que se realizan frecuentemente y de manera intencional, para que un individuo mejore en el aprendizaje de las habilidades en la lengua meta, las cuales permiten retener, almacenar, recordar y utilizar la nueva información para efectos comunicativos. Jaekel (2018) indica que las EA son mecanismos que facilitan el proceso de aprendizaje de una L2 y ayudan a mitigar la ansiedad que se produce en la clase de inglés. Por su parte, Mohammadi et al. (2013) sostienen que aquellos estudiantes que emplean las EA logran disminuir la ansiedad, puesto que estas estrategias contribuyen al desarrollo del lenguaje.

Diversos académicos han analizado el impacto de las ACLE en variables como la DPC, las ECO, la AE y las EA en el aprendizaje de una L2 en diferentes contextos y poblaciones universitarias. Los efectos de la ACLE sobre las EA fueron analizados por Shabani (2015) con un grupo de 153 individuos. Los resultados revelaron la existencia de una correlación negativa entre la ACLE y las EA ( $r = -0,285$ ,  $p < 0,001$ ). Además, se halló una correlación negativa entre la ACLE y las EA concernientes a la memoria (conexiones e imágenes mentales) ( $r = -0,224$ ,  $p < 0,001$ ). Cakici (2016) realizó un estudio con una muestra de 301 estudiantes y determinó analizar la posible correlación entre la ACLE y AE. Los resultados revelaron la existencia de una correlación positiva entre la ACLE y la AE ( $r = 0,61$ ,  $p < 0,001$ ). Por su parte, Yaraghi y Shafiee (2018) examinaron la relación entre la DPC y las ECO con una muestra de 102 estudiantes. Los resultados mostraron que existe una relación positiva entre la DPC y las ECO ( $r = 0,14$ ,  $p < 0,15$ ). Además, se encontró que la DPC es un predictor significativo de las ECO, exceptuando las estrategias de abandono del mensaje.

Por su parte, Riasati (2018) investigó las posibles relaciones entre la ACLE y la DPC con una población de 156 individuos. Los Análisis de Regresiones Múltiples revelaron que la ACLE es el mejor predictor de la DPC, dado que  $\beta = -0,31$ ,  $p < 0,001$ . Shirkhani et al. (2020) analizaron la relación entre las estrategias comunicativas (ECO), las creencias de auteficacia (CAE) y la ACLE, con un grupo de 160 estudiantes. Los resultados indicaron una correlación negativa entre la ACLE y las ECO ( $r = -0,804$ ,  $p = 0,000$ ), y una positiva entre las ECO y las CAE ( $r = 0,860$ ,  $p < 0,000$ ). Kalsoom et al. (2020) investigaron el impacto de la ACLE sobre la DPC con un grupo de 200 estudiantes. Los resultados revelaron que la ansiedad afecta negativamente y predice de forma significativa la DPC en la lengua meta ( $\beta = -0,53$ ,  $p < 0,001$ ).

## 2. Metodología

Se realizó una investigación no experimental con enfoque cuantitativo ex post facto, de corte transversal y nivel explicativo con el objetivo de examinar las relaciones de causa y efecto de la ansiedad en la clase de lengua extranjera, la disposición para comunicarse, la ansiedad ante exámenes, las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje, por medio de un modelo con ecuaciones estructurales.

### 2.1. Contexto y muestra del estudio

Los participantes corresponden a 931 estudiantes de diversos programas de los ciclos técnico, tecnológico y profesional, que cursan la asignatura de inglés en una institución universitaria de la Ciudad de Medellín, Colombia. La muestra fue seleccionada aleatoriamente, entre 63 cursos. Del total de la muestra, un 32,8% corresponde a hombres (306) y un 67,2% son mujeres (625), distribuidas en tres estratos poblacionales, de acuerdo con su nivel de dominio en la lengua extranjera inglés establecido por la oficina de admisiones y registro, y en consideración con los descriptores establecidos por El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002): el primero constituido por 362 (Nivel A1- Básico), el segundo conformado por 280 (Nivel A2 - Básico superior) y el tercero comprendido por 289 (Nivel B1 - Intermedio). Los encuestados se encuentran en un rango de edad entre los 16 y 50 años ( $M = 24,07$ ;  $DE = 6,28$ ).

## 2.2. Instrumentos

Para determinar el grado de ansiedad de los participantes se empleó el cuestionario correspondiente a la *Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera* (Horwitz et al., 1986), en la versión traducida y adaptada al sistema español por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001). Este instrumento comprende 33 enunciados en una escala de valoración Likert que va de 1 hasta 5, de los cuales 20 se enfocan en destrezas en la comprensión y expresión oral, y 11 restantes conciernen a la ansiedad experimentada durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Para esta muestra, se registró un alfa de Cronbach de 0,87, lo que evidencia que la confiabilidad del instrumento es adecuada.

El segundo correspondió al *Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse Durante la Clase de Inglés* (Mystkowska-Wiertelak y Pawlak, 2016). Allí se indican 10 enunciados referentes a diversas tareas o situaciones en las que un estudiante estaría dispuesto a emplear el inglés para comunicarse de forma verbal con sus compañeros y el docente. Estos son ponderados por medio de una escala de seis opciones de respuesta tipo Likert. Para esta muestra se reportó un valor del alfa de Cronbach de 0,89.

Se empleó el *Inventario de Estrategias de Comunicación Oral* (Nakatani, 2006), en la cual se presentan 32 enunciados distribuidos en ocho factores correspondientes a categorías de estrategias: Socioafectivas, Orientadas hacia la fluidez, De negociación del significado, Orientadas hacia la adecuación, De reducción y alteración del mensaje, No-verbales, De abandono del mensaje, y De intento de pensar en inglés. Las ponderaciones de las respuestas del instrumento se presentan en una escala Likert que va de 1 a 5. El nivel de confiabilidad de la consistencia interna de constructo del instrumento se determinó con el test alfa de Cronbach con un valor de 0,89.

La cuarta fuente de datos correspondió al *Inventario de Ansiedad ante Exámenes*, creado por Domínguez-Lara (2016), el cual mide el nivel de ansiedad y preocupación de un individuo al realizar una evaluación en un curso determinado. Este cuestionario contiene 15 enunciados, que deben ser diligenciados a partir de cuatro opciones de respuesta (Nada; Algo; Bastante; Mucho). De acuerdo con el test alfa de Cronbach, este instrumento indicó una alta consistencia interna puesto que el resultado fue de 0,93.

El último instrumento correspondió al *Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas* (Oxford, 1990). Se empleó la adaptación ajustada al contexto colombiano realizada por Orrego y Díaz (2010), en la que se presentan 50 enunciados correspondientes a las estrategias de aprendizaje que un individuo puede utilizar para el aprendizaje de una lengua extranjera, distribuidos en seis categorías de estrategias: memorísticas, cognitivas, compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. El propósito del instrumento es medir la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en una escala Likert que va de 1 a 5. El test alfa de Cronbach reveló un valor de 0,95 en la consistencia interna de los ítems que conforman el instrumento, en esta población.

## 2.3. Procedimiento y análisis de los datos

Los estudiantes matriculados en los cursos de inglés recibieron información sobre el propósito de la investigación por medio de sus correos electrónicos. Aquellos que accedieron a participar tramitaron el consentimiento informado antes del diligenciamiento de los 5 cuestionarios (todos ellos en un tiempo aproximado de 25 minutos), en los meses de octubre y noviembre del año 2021. Además, se incluyó un apartado donde se anunció sobre el anonimato y confidencialidad de las respuestas. La investigación fue respaldada por el aval del Comité de Bioética de la institución. Una vez que se recopilaron los datos en una base de información, se llevaron a cabo los respectivos análisis con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS 24) y posteriormente se realizó el modelo de ecuaciones estructurales con el software IBM AMOS versión 26.

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) por medio del software IBM SPSS v. 24 con todos los ítems de todos los instrumentos mediante la factorización de ejes principales y el método de rotación Promax para encontrar un buen modelo de medición. A través del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) se determinó que los ítems estaban suficientemente interrelacionados para poder proceder con el análisis factorial. Se consideraron los valores de las comunalidades (valores mayores a 0.2) y los valores de las cargas factoriales (coeficientes mayores a 0,4) para la eliminación de ítems. La matriz patrón de este modelo se importó en IBM AMOS v. 26, donde se realizaron análisis para encontrar el modelo de medición con los mejores índices de bondad de ajuste utilizando el método de máxima verosimilitud. Con estas modificaciones en los instrumentos, se elaboró el modelo de medida, que tuvo unos valores adecuados de fiabilidad compuesta, validez discriminante y validez convergente, evaluados a través

de la fiabilidad compuesta (CR), la Varianza media extraída (AVE), la Máxima varianza compartida (MSV), y la Fiabilidad máxima (H) (MaxR(H)).

Cuando se estableció un buen modelo de medida, se procedió a construir el modelo con ecuaciones estructurales ajustando algunos índices de modificación. A partir de este modelo de medición, comenzó el modelado con ecuaciones estructurales en IBM AMOS v. 26. Se evaluó la asimetría para verificar la normalidad multivariante de la muestra mediante el coeficiente de Mardia. Debido a que el valor fue alto, se utilizó el método de máxima probabilidad con el procedimiento de bootstrapping. Para evaluar el ajuste de los datos al modelo hipotético se calcularon la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), la raíz del residuo cuadrático medio (RMR), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), y el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA). Se utilizó el bootstrapping para probar los efectos directos, indirectos y totales.

### 3. Resultados

En la Tabla 1., se muestran los coeficientes de correlación bivariada de orden cero entre todas las variables antes de los AFE y el modelado con ecuaciones estructurales. Como puede apreciarse, destaca la ausencia de correlaciones entre las dimensiones de la EA y las demás variables. Respecto a la ACLE, se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas con casi todas las demás variables (salvo con ECO5). Resalta la fuerte correlación ( $r = -0,71$ ;  $p < 0,01$ ) entre la ACLE y la AE. Los grados de correlación se interpretaron a partir de los rangos presentadas por Lalinde et al. (2018).

**Tabla 1**

*Matriz de correlaciones de orden cero entre las variables*

	ACLE	DPC	ECO1	ECO2	ECO3	ECO4	ECO5	ECO6	ECO7	ECO8	AE	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6
ACLE	1	0,49**	0,53**	0,31**	0,26**	0,27**	-0,02	0,26**	0,43**	0,12**	-0,71**	-0,03	-0,01	-0,02	-0,01	-0,03	-0,00
DPC		1	0,58**	0,41**	0,42**	0,39**	0,11**	0,32**	0,30**	-0,06*	-0,44**	-0,01	-0,02	-0,04	-0,03	0,01	0,02
ECO1			1	0,61**	0,58**	0,55**	0,25**	0,47**	0,26**	0,13**	-0,47**	-0,00	-0,01	-0,00	-0,01	0,01	0,01
ECO2				1	0,60**	0,65**	0,32**	0,48**	0,09**	0,18**	-0,25**	-0,01	-0,00	-0,00	-0,00	0,00	0,02
ECO3					1	0,62**	0,30**	0,51**	-0,05	0,17**	-0,25**	-0,02	-0,03	-0,00	-0,04	-0,00	-0,02
ECO4						1	0,33**	0,45**	0,09**	0,21**	-0,25**	-0,02	-0,01	-0,01	-0,00	-0,03	0,00
ECO5							1	0,30**	0,32**	0,36**	0,03	0,03	0,01	0,01	-0,00	0,00	-0,03
ECO6								1	0,00	0,18**	-0,19**	-0,00	-0,00	0,03	-0,01	-0,02	-0,00
ECO7									1	0,32**	0,48**	0,01	0,01	0,05	-0,01	-0,02	-0,09**
ECO8										1	0,11**	0,02	0,03	0,04	0,02	0,03	0,01
AE											1	0,02	0,01	0,05	-0,00	0,00	-0,02
EA1												1	0,71*	0,47*	0,67*	0,60*	0,63**
EA2													1	0,49*	0,75*	0,55*	0,68**
EA3														1	0,48*	0,38*	0,43**
EA4															1	0,62*	0,70**
EA5																1	0,62**
EA6																	1

Nota: correlaciones significativas para  $p < .01$

Los acrónimos ECO1 – ECO8 y EA1 – EA6 corresponden a: ECO1: Socioafectivas; ECO2: Orientadas Fluidez; ECO3: Negociación significativo; ECO4: Orientadas Exactitud; ECO5: Reducción/Alteración Mensaje; ECO6: No Verbales; ECO7: Abandono Mensaje; ECO8: Intento de pensar en inglés; EA1: Memoria; EA2: Cognitivas; EA3: Compensación; EA4: Metacognitivas; EA5: Afectivas; EA6: Sociales  
Fuente: elaboración propia.

El modelo de ecuaciones estructurales (MEE) indica la existencia de dos estrategias de comunicación oral, que tienen una influencia estadísticamente significativa y de carácter moderado sobre la ACLE. Esto se observa en la dirección de las flechas que parten desde las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje, y se dirigen hacia la ACLE (Figura 1). El MEE reporta un efecto negativo de las estrategias socioafectivas ( $\beta = -0,43$ ;  $p < 0,001$ ) y uno positivo de las estrategias de abandono del mensaje ( $\beta = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ) sobre la ACLE. Además, se evidencia una influencia positiva de carácter fuerte de las estrategias socioafectivas sobre la DPC, puesto que el valor reportado en el MEE es  $\beta = 0,51$  ( $p < 0,001$ ) (Figura 1). De igual modo, el MEE reveló una influencia negativa débil de la ACLE sobre la DPC representado por el valor de  $\beta = -0,18$  ( $p < 0,001$ ), lo cual se comprueba en la dirección de la flecha que parte desde la ACLE y que llega a la DPC. Adicionalmente, se observa en el MEE que la ACLE ejerce un efecto positivo de carácter fuerte sobre la AE, dado que  $\beta = 0,88$  ( $p < 0,001$ ). Finalmente, se comprobó en el MEE que la ACLE ejerce un efecto negativo débil estadísticamente significativo sobre las EA que involucran la memoria (Figura 1), puesto que el resultado obtenido fue  $\beta = -0,08$  ( $p < 0,001$ ).

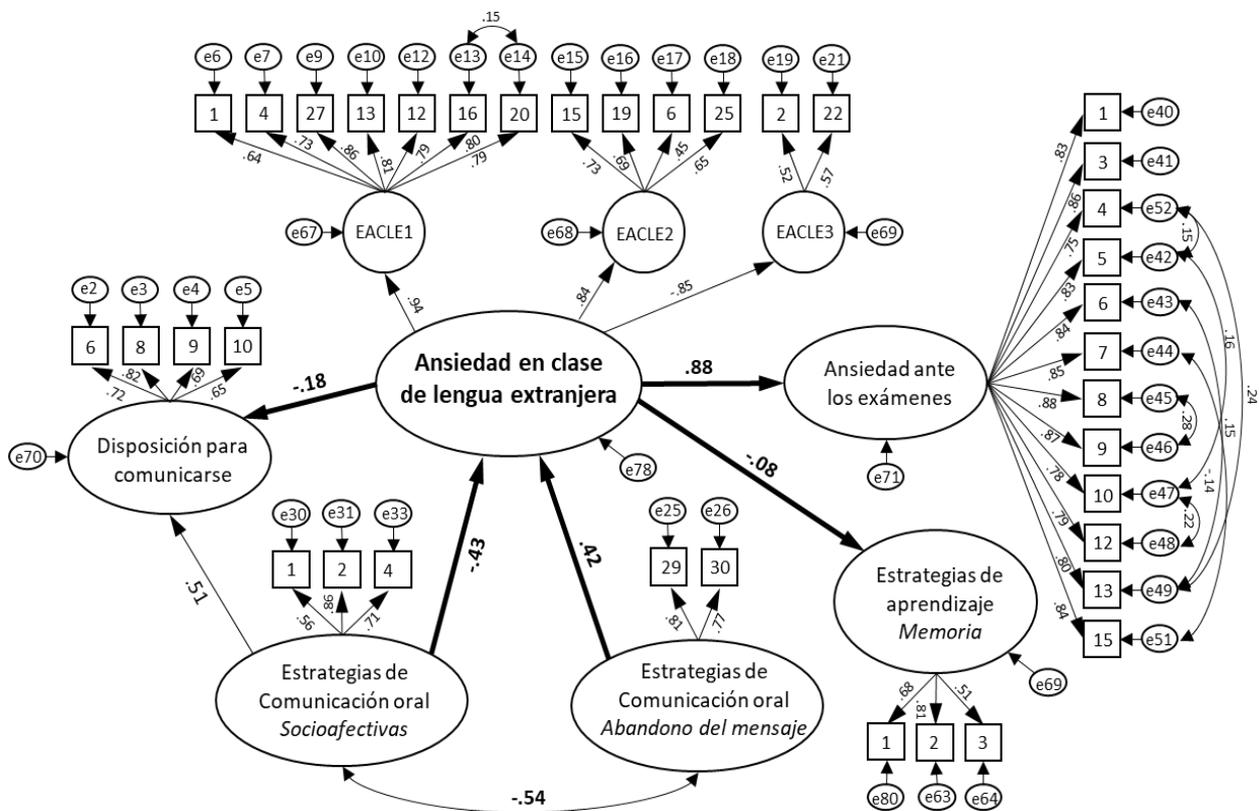


Figura 1. Modelo con ecuaciones estructurales de las relaciones entre las variables

#### 4. Discusión

En este estudio se utilizó un modelo con ecuaciones estructurales para examinar las relaciones de causa y efecto de la ansiedad en la clase de lengua extranjera, la disposición para comunicarse, la ansiedad ante exámenes, las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje. En primer lugar, el MEE reporta un efecto negativo de las estrategias socioafectivas sobre la ACLE, lo que sugiere que, si el uso de las estrategias socioafectivas es mayor, la ansiedad en la clase de inglés disminuye. Este hallazgo es afín a los resultados de Huang (2010) y confirma que aquellos estudiantes que controlan las emociones a partir de estas estrategias tratan de tomar mayores riesgos con el lenguaje a pesar de los errores que puedan cometer, lo cual incrementa la DPC. Gómez et al. (2020) sustentan que las estrategias socioafectivas tienen el poder de reducir la ansiedad y el temor a equivocarse durante el momento en que la interacción tiene lugar.

En segundo lugar, se presenta una influencia positiva de carácter fuerte de las estrategias socioafectivas sobre la DPC, y esto significa que el empleo de este tipo de estrategias incrementa la disposición para comunicarse en el aula donde se aprende inglés con estudiantes adultos. Este resultado es semejante a los datos empíricos presentados por Yaraghi y Shafiee (2018). Esto indica que las estrategias socioafectivas son utilizadas para incrementar la DPC durante las tareas que implican la interacción en el aula. Por su parte, Yaraghi y Shafiee (2018) argumentan que estas estrategias son empleadas por aquellos estudiantes que desean evitar permanecer en silencio durante el desarrollo de una tarea comunicativa, y de este modo dan una buena impresión ante su interlocutor, con lo cual ejercen control sobre sus emociones cuando se trata de intercambiar información por medio del lenguaje verbal.

Así mismo, el MEE confirmó la existencia de un efecto positivo de carácter moderado de las estrategias de abandono del mensaje (EAM) sobre la ACLE, lo que demuestra que cuando un individuo se encuentra en un alto estado de ansiedad tiende a aumentar el uso de estas estrategias. Este resultado es afín con los hallazgos empíricos de Tian y Mahmud (2018). Los investigadores Gómez et al. (2020) explican que estas estrategias son utilizadas por aquellos estudiantes que no tienen dominio de los patrones lingüísticos de la L2, por lo que dejan los mensajes inconclusos y abandonan su intento comunicativo, y con mayor razón, cuando se tiene un nivel de ansiedad alto. En relación con esto, Ounis (2016) señala que las EAM deben evitarse debido a su impacto negativo en el proceso de comunicación, dado que un individuo las utiliza cuando decide no continuar con el discurso verbal, y evita intencionalmente expresar su mensaje por causa de sus limitaciones lingüísticas en la lengua meta.

Además, se evidenció en el MEE una influencia negativa débil de la ACLE sobre la DPC, lo que indica que la ansiedad en la clase de inglés disminuye la DPC en la L2. Este resultado es consistente con la información empírica presentada por Riasati (2018) y por Kalsoom et al. (2020), lo cual indica que una elevada ansiedad disminuye la DPC de un individuo que aprende inglés. Con relación a esto, Kalsoom et al. (2020) afirman que el nivel de tensión y miedo previo al momento de la interacción en la L2 que siente un estudiante es considerado como ACLE y es percibido cuando este se enfrenta a un grupo o un interlocutor. Desde este punto de vista, Saeedakhtar et al. (2018) exponen que otro aspecto que reduce la DPC corresponde al estrés o tensión que genera el docente de manera involuntaria, al igual que la ansiedad originada por el temor al fracaso en términos del uso de la L2 al frente del docente o los pares. Este resultado también podría indicar que existen aspectos contextuales que aumentan el estado de ansiedad, nerviosismo y preocupación, que disminuyen la DPC (baja autoconfianza, falta de motivación, nivel de competencia percibida), como también la posible falta de preparación de los estudiantes en lo concerniente a su nivel de competencia lingüística, razón por la cual se producen efectos negativos en la disposición para generar interacciones a partir de la L2 (Hamamrad, 2020).

El MEE también reveló la existencia de un efecto negativo fuerte de la ACLE sobre la AE. Esto significa que existe una alta probabilidad de que la ACLE incremente la ansiedad de un individuo adulto ante los exámenes que tienen lugar en la clase de inglés, lo cual es consistente con los hallazgos empíricos de Cakici (2016). Al respecto, Huang (2018) explica que ambas variables tienen una estrecha relación y esto es visible en los momentos en que el docente debe evaluar el nivel de adquisición de las habilidades lingüísticas, dado que el individuo aumenta el nivel de tensión ante una situación que le produce tensión o estrés. Con relación a la AE, Zhang (2016) sostiene que aquellos que realizan una evaluación en el aula donde se aprende una L2 y tienen un alto nivel de ansiedad podrían tener sudoración, aumento en el ritmo cardiaco, o experimentar otro tipo de reacciones físicas. En este sentido, Gatcho y Hassan (2019), declaran que las situaciones de clase que involucran hablar en público o enfrentar un examen, incrementan el nivel de ansiedad, y esto podría afectar el desempeño en cualquier evento evaluativo.

Finalmente, el MEE indicó que la ACLE ejerce un efecto negativo débil sobre las EA correspondientes a la memoria. Por lo tanto, este resultado evidencia que aquellos estudiantes que se encuentran con un alto grado de ansiedad reducen la utilización de las estrategias de memoria. En esta línea, Oxford (1990) expone que estas estrategias permiten realizar procesamientos mentales que sirven para recordar y recuperar información, guardar nueva información en la memoria, hacer conexiones mentales, entre otras. Este resultado es consistente con los hallazgos empíricos de Shabani (2015). Con relación a esto, Ofaz (2019) sostiene que un problema recurrente en el aprendizaje de una lengua extranjera corresponde a los procesos que involucran la memoria, puesto que esta se afecta cuando un individuo está expuesto a una situación que le produce estrés y ansiedad. En este orden de ideas, Vogel y Schwabe (2016) explican que las emociones tales como ansiedad, estrés, alegría y el asombro, impactan el aprendizaje y la memoria, dado que el cerebro realiza conexiones espontáneas entre las emociones y los pensamientos, conllevando a un patrón de respuesta asociado a un sentimiento. Por lo anterior, se evidencia que una alta ACLE origina una clase de

bloqueo mental que impide la debida utilización de las EA en el momento en que se debe emplear la lengua meta con fines comunicativos.

Estos hallazgos confirman que aquellos estudiantes que se encuentran en un estado alto de ansiedad pueden reducir su disposición y su habilidad para emplear la lengua meta. Adicionalmente, se evidencia que la ansiedad impacta negativamente el desempeño en las evaluaciones y en el uso de las estrategias de memoria. Lo anterior, resulta consistente con la evidencia presentada en diversos estudios empíricos (Riasati, 2018; Oflaz, 2019; Gatcho y Hassan, 2019; Kalsoom et al., 2020). Por lo tanto, estos hallazgos podrían convertirse en un punto de partida para comprender la manera en que la ansiedad afecta los procesos académicos y el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2. Por todo ello, podrían emplearse con la intención de intervenir el currículo de lengua extranjera, de tal modo que se creen mecanismos que procuren el logro de las habilidades comunicativas en cada uno de los niveles de dominio en conformidad con los lineamientos del MCER.

## 5. Conclusiones

Esta investigación examina las relaciones de causa y efecto de la ACLE, la DPC, las ECO, la AE y las EA por medio de un MEE. Los resultados revelaron que, en esta población, la ansiedad es un aspecto que ejerce una influencia importante en diversos factores cognitivos (ECO y EA) y afectivos (DPC y AE) que hacen parte del aprendizaje de una L2, lo cual es confirmado por Oflaz (2019) y Kalsoom et al. (2020). En este sentido, un estudiante que experimenta un alto nivel de ansiedad disminuye su habilidad de comunicarse en una L2 (Hamamorad, 2020), puesto que esta le produce una sensación de temor y tensión que puede manifestarse al comunicarse con un solo interlocutor, o a nivel grupal (Kalsoom et al., 2020). Por lo consiguiente, la ansiedad afecta negativamente a la habilidad de la expresión oral dado que el nerviosismo afecta el desempeño de aquellos que aprenden una L2, y esto conduce a disminuir la DPC. En este tenor, Tian y Mahmud (2018) indican que el incremento de la ACLE conlleva a un bajo desempeño comunicativo, y de acuerdo con Cakici (2016), ejerce un efecto negativo en el momento en que se realiza una evaluación que mide el desempeño en la lengua meta, lo cual quedó demostrado en este estudio.

Kalra y Siribud (2020) señalan que la ACLE es un fenómeno que la mayoría de las personas que aprenden una L2 enfrentan y el nivel en que esta se manifiesta varía de un individuo a otro. La muestra de este estudio corresponde a estudiantes que tienen escasas oportunidades para emplear la lengua meta con fines comunicativos, y su práctica se encuentra supeditada a la clase de inglés. Por lo tanto, es evidente que el aprendizaje de una segunda lengua bajo estas circunstancias produce un mayor grado de ansiedad, puesto que no es requerida como el medio de comunicación en el contexto del estudio.

En consecuencia, de esta investigación se derivan ciertas implicaciones pedagógicas que es necesario mencionar. En primera instancia, Oflaz (2019) explica que la ACLE usualmente impacta negativamente en el desempeño comunicativo y académico de aquellos que aprenden una lengua extranjera. Por lo tanto, si la ansiedad se incrementa debido a las limitaciones lingüísticas, sería necesaria la intervención de los docentes para contribuir a superarlas, por medio de la enseñanza explícita de las ECO como una unidad temática para que los estudiantes aprendan a utilizarlas de manera consciente, lo cual tiene un efecto reductor de la ansiedad e incrementan la seguridad en las actividades que implican la interacción verbal, de acuerdo con (Gómez et al., 2020). En segundo término, se presume que aquellos estudiantes que tienen un nivel de ansiedad alto podrían necesitar las EA adecuadas para ser autónomos en su aprendizaje (Shabani, 2015; Oxford, 1990), y para reducir la ansiedad en la clase donde se aprende una L2. En este sentido, se considera importante que los docentes enseñen las diversas EA para que los estudiantes las utilicen en la reducción de la ACLE. Además, se recomienda crear un ambiente amigable, de cooperación y de práctica, donde la corrección de los errores no se asuma como un castigo, sino que sea un ejercicio de exaltación de aciertos que contribuye al aprendizaje de los estudiantes.

Una limitación concerniente a esta investigación correspondió a que los datos fueron obtenidos a partir de instrumentos autoadministrados, referentes a enunciados cerrados con respuestas tipo Likert. Los resultados pueden ser más amplios al considerarse la triangulación de instrumentos cualitativos y cuantitativos, en donde se incluyan entrevistas concernientes a factores individuales y psicológicos que incrementan la ansiedad en el aula donde se aprende una lengua extranjera, para comprender en profundidad la manera en que afectan el proceso de aprendizaje a nivel individual. Debido a que en la literatura no se hallaron estudios previos que hayan incluido todas las variables abordadas en esta investigación bajo un MEE (Disposición para Comunicarse, Ansiedad ante exámenes, Estrategias comunicativas, Estrategias de aprendizaje), este trabajo puede considerarse exploratorio. Esto implica que se está realizando una primera indagación que incluye las

variables anteriores bajo esta técnica de análisis. Por tal razón, se decidió efectuar los análisis sin discriminar en función de otras posibles (sexo, edad o nivel de dominio de la lengua). Por lo tanto, esta es una limitación del estudio que futuras investigaciones podrán resolver conjugando las mismas variables, pero discriminando de acuerdo con otras que sean de interés en cuanto a la segmentación de grupos o niveles de dominio.

Finalmente, se propone como línea futura de investigación examinar el impacto de la ACLE sobre nuevas variables tales como: estilos de aprendizaje, personalidad, nivel lingüístico y la competencia percibida del individuo en la lengua meta. Adicionalmente, se recomienda el uso de instrumentos de medición heteroaplicados para reducir eventuales sesgos con el uso de instrumentos autoadministrados.

## Referencias

- Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145–159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
- Cakici, D. (2016). The correlation among EFL learners' test anxiety, foreign Language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190–203. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n8p190>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya <https://bit.ly/3GD01E5>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: Análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit*, 22(2), 219–228. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n2.09>
- Gatcho, A. R. y Hassan, B. (2019). What is so scary about learning English? Investigating language anxiety among Filipino college students. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 8(2), 127–143. <https://doi.org/10.24127/pj.v8i2.2221>
- Gómez, J. F. y Díaz Larenas, C. (2020). Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 413–422. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Parra-Fernandez, E. (2020). Estrategias comunicativas para enfrentar las dificultades al hablar en inglés en una universidad pública de Colombia. *Signo y Pensamiento*, 39(76), 1–14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39-76.eced>
- Hamamrad, A. M. (2020). Foreign language anxiety and communicative performance: A structural equation modelling. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 199–207. <https://doi.org/10.14500/kujhss.v3n1y2020.pp199-207>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://bit.ly/3t9KpCw>
- Huang, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *Lunghwa University of Science and Technology*, 30, 85–104. <https://bit.ly/3x6lqCi>
- Huang, H. D. (2018). Modeling the relationships between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. *Learning and Individual Differences*, 63, 44–56. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.002>
- Kalra, R. y Siribud, S. (2020). Public speaking anxiety in the Thai EFL context. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(1), 195–209. <https://bit.ly/38DSS9S>
- Jaekel, N. (2018). Language learning strategy use in context: The effects of self-efficacy and CLIL on language proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(2), 195–220. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-0102>
- Kalsoom, A., Soomro, N. H. y Pathan, Z. H. (2020). How social support and foreign language anxiety impact willingness to communicate in English in an EFL classroom. *International Journal of English Linguistics*, 10(2), 80–91. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n2p80>
- Lalinde, J., Espinosa Castro, J., Peñaloza Tarazona, M., Rodríguez, J., Chacón Rangel, J., Toloza Sierra, C., Arenas Torrado, M., Carrillo Sierra, S. y Bermúdez Pirela, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: Definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587–595. <https://bit.ly/3xm6Rd1>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Manipuspika, Y. S. (2018). Correlation between anxiety and willingness to communicate in the Indonesian EFL context. *Arab World English Journal*, 9(2), 200–217. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.14>
- Mehrgan, K. (2013). Willingness to communicate in second language acquisition: A case study from a socio-affective perspective. *Journal of Comparative Literature and Culture*, 2(4), 172–175. <https://bit.ly/3z8NfeR>
- Mohammadi, E. G., Biria, R., Koosha, M., y Shahsavari, A. (2013). The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 637–646. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.637-646>

- Mystkowska-Wiertelak, A. y Pawlak, M. (2016). *Designing a tool for measuring the interrelationships between L2 WTC, confidence, beliefs, motivation, and context*. In M. Pawlak (Ed.), *Classroom-Oriented Research: Second language learning and teaching* (pp. 19–37). Switzerland: Springer International Publishing.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90(2), 151–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *Modern Language Journal*, 94(1), 116–136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00987.x>
- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999–1011. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999>
- Orrego, L. M., y Díaz, A. E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 15(1), 105–142. <https://bit.ly/3m1IR9l>
- Ounis, T. (2016). Exploring the Use of oral communication strategies by high and low proficiency learners of english: Tunisian EFL students as a case study. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(1), 1077–1098. <https://bit.ly/3Neg5YA>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle y Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies*. Teaching and Researching: Language Learning Strategies (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Oz, H. (2015). Emotional intelligence as a predictor of L2 communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 424–430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.117>
- Pérez-Paredes, P. F., & Martínez-Sánchez, F. (2001). *A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale: Revisiting Aida's factor analysis*. RESLA, 14, 337-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871315>
- 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. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.1.2905>
- Riasati, M. J. (2018). Willingness to speak english among foreign language learners: A causal model. *Cogent Education*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1455332>
- Riasati, M. J. y Rahimi, F. (2018). Situational and individual factors engendering willingness to speak English in foreign language classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1513313>
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Saeedakhtar, A., Hamidzare, S. y Abdi, R. (2018). The interplay of motivation and willingness to communicate in four skills: The Iranian perspective. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 72–95. <https://bit.ly/3agMu8R>
- Shabani, M. B. (2015). On the relationship between critical thinking and language learning strategies among Iranian EFL learners. *International Journal of Educational Investigations*, 2(2), 9–23. <https://bit.ly/3tb9lt9>
- Shirkhani, S., Meigouni, M. M. y Alsadat, E. (2020). Oral communication strategies used by Iranian EFL learners and their relationship with the learners' self-efficacy beliefs and anxiety level. *Research in English Language Pedagogy*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.30486/reip.2019.669075>
- Tian, S., y Mahmud, M. (2018). A study of academic oral presentation anxiety and strategy employment of EFL graduate students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 3(2), 149–170. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v3i2.78>
- Toubot, A. M., Seng, G. H., y Abdullah, A. A. (2018). Examining levels and factors of speaking anxiety among EFL Libyan english undergraduate students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 47. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.47>
- Tuyen, L. V., An, H. T. y Hong, T. K. (2020). Strategies used by undergraduate english-majored students in oral communication. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1), 156–179. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4506>
- Yaraghi, E. y Shafiee, S. (2018). Roles of learner autonomy and willingness to communicate in communication strategy use of EFL learners. *International Journal of English Language and Literature*, 7(3), 55–74. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2018.73.55.74>
- Zhang, L. (2016). Chinese college test takers' individual differences and reading test performance: A structural equation modeling approach. *Perceptual and Motor Skills*, 122(3), 725–741. <https://doi.org/10.1177/0031512516648131>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of art*. New York: Springer.