LA ANSIEDAD DE HABLAR EN LAS TUTORÍAS EN LÍNEA

ZSUZSANNA BÁRKÁNYI
The Open University

Introducción

Décadas de investigación atestiguan la importancia de las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas, entre ellas la ansiedad ante las lenguas extranjeras (en inglés *foreign language anxiety*, FLA), término acuñado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y definido como "un complejo distinto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en el aula" (p. 128). Sin embargo, años de docencia en línea en la Open University de Reino Unido —tanto de forma síncrona como asíncrona— han puesto de manifiesto que la ansiedad que produce tener que hablar en una lengua extranjera también está muy presente en las formas no presenciales de enseñanza. Por lo tanto, la FLA es una reacción de ansiedad basada en el contexto, especialmente evidente en entornos institucionales en los que los usuarios tienen que participar activamente en la expresión de sus conocimientos en una lengua extranjera. Incluso los aprendices con una alta competencia comunicativa pueden sufrir ansiedad intensiva al hablar, ya que suelen comparar su dominio con el de los hablantes nativos (Tóth, 2008).

Se ha investigado el impacto de la ansiedad en el desarrollo de las diferentes destrezas: comprensión lectora (p. ej., Zhao, Guo y Dynia, 2013); expresión escrita (Latif, 2015); comprensión oral (Elkhafaifi, 2005) y expresión oral (Tsiplakides y Keramida, 2009; Çağatay, 2015). Se ha demostrado que cualquiera de estas puede provocar ansiedad durante el aprendizaje y, aunque los resultados no son unánimes, parece que la lectura es la que menos ansiedad provoca y la expresión oral es la actividad que mayor ansiedad genera (véase Young, 1992 y sus referencias; Amengual-Pizarro, 2018). La mayoría de los estudios que analizan la FLA ponen de manifiesto sus efectos negativos tanto sobre el proceso de aprendizaje (p. ej., Sheen, 2008) como sobre los resultados en las evaluaciones (Zhang, 2013). La ansiedad, además de disminuir la voluntad de comunicar y participar, puede dar lugar a la automarginación y la erosión de la confianza en uno mismo. Las reacciones adversas también pueden ser físicas; los aprendientes pueden experimentar sudoración, nerviosismo en las manos y pies, sequedad de boca y aumento del pulso (Tankosić, Dryden y Dovchin, 2021). En definitiva, al tratarse de un fenómeno muy común entre los aprendientes de lenguas, no es de extrañar que los docentes hayan pasado décadas buscando formas de crear un ambiente de baja ansiedad en el entorno de la glotodidáctica.

Muy pocos estudios exploran la relación entre la salud mental y la FLA, de modo que el presente trabajo pretende colmar esta laguna. Kasap (2021), en un estudio con más de cien estudiantes universitarios turcos de inglés, observó que los participantes con niveles elevados de bienestar mental tenían un bajo nivel de FLA. Por su parte, los resultados al respecto de la relación entre la FLA y los rasgos de la personalidad son inconsistentes. Dewaele, Petrides y Furnham (2008) encontraron que los niveles más altos de inteligencia emocional se correspondían con niveles significativamente más bajos de ansiedad ante la práctica de lenguas extranjeras. La definición de la inteligencia emocional no es simple y sin controversias; estos autores ven la inteligencia emocional como una constelación de disposiciones y autopercepciones relacionadas con las emociones. Vural (2019) también observó que ciertos rasgos de personalidad de los aprendientes predecían su ansiedad al hablar en un idioma extranjero. En concreto, la extroversión se correlaciona negativamente, mientras que el neuroticismo se correlaciona positivamente con la FLA. No obstante, Melchor-Couto (2017), en un estudio sobre el entorno virtual *Second Life*, no encontró ninguna correlación entre los niveles de ansiedad y los perfiles de personalidad de los participantes.

1. Estudio: ¿a qué se teme?

Los desencadenantes más comunes que generan ansiedad ante las lenguas extranjeras son la aprensión a la comunicación y a la comprensión, el miedo a un rendimiento inadecuado, la incomodidad al hablar con hablantes nativos y el miedo a la evaluación negativa (véase p. ej., Aida, 1994; Park, 2014 y sus referencias). Sin embargo, son muy escasos los estudios que analizan la FLA en el ámbito de la enseñanza en línea.

En la Open University, la segunda razón más común (después del cambio en circunstancias personales) para aplazar una asignatura de idiomas es la falta de confianza y la ansiedad relacionada con su aprendizaje. Un 16,9 % de los estudiantes de lenguas declara tener necesidades adicionales en los últimos tres años y un 36 % de ellos tiene algún problema de salud mental. Por estas razones los académicos de dicho centro educativo organizamos eventos e intervenciones cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a enfrentar o superar la FLA. Se elaboró entonces un proyecto, que surgió en parte como reacción a nuestras conclusiones sobre lo que ocurría en dichos eventos, con el que, en concreto, pretendemos responder a las siguientes preguntas de investigación:

(1) ¿Qué es lo que más miedo les da a los estudiantes de español en línea al tener que hablar?
(2) ¿Qué impacto tienen los problemas de salud mental sobre la ansiedad al hablar en español?

1.1. Metodología

1.1.1. Participantes

Los datos se recopilaron en diciembre de 2021 con la ayuda de una encuesta distribuida vía Jisc Surveys a mil estudiantes de lenguas de la Open University. Recibimos 307 respuestas de las cuales 122 corresponden a estudiantes de español de todos los niveles. En el presente trabajo se analizarán las respuestas de estos 122 informantes.

1.1.2. Recogida de datos

El presente análisis forma parte de un proyecto más amplio, cuya encuesta consistió en 25 preguntas: 5 de tipo demográfico, 3 que se referían a los estudios que estaban cursando los participantes y el resto a la ansiedad ante hablar en su lengua meta tanto en general como en las tutorías en línea o al completar las actividades de práctica oral asíncronas. Cinco de las 25 preguntas tenían una opción de "Otra" para que los estudiantes pudieran especificar su respuesta o añadir su opinión. No obstante, en este artículo —debido a restricciones de longitud, y para enfocarnos en las preguntas de investigación— solamente analizaremos los resultados relacionados con dos preguntas:

(1) ¿Consideras que tienes necesidades adicionales que pueden repercutir en tus estudios?
    (1b) Si has respondido "Sí", por favor especifica tu respuesta.
(2) La principal preocupación para mí cuando hablo en español es…

Esto nos permite ver la relación entre las preocupaciones principales de los estudiantes de español y su salud mental. La primera pregunta, de sí o no, permitía a los participantes especificar alguna necesidad adicional. En el caso de la segunda pregunta, los estudiantes tuvieron que elegir una sola preocupación de una lista de quince afirmaciones, es decir, estaba compuesta de categorías cerradas que el alumnado debía marcar. La lista se redactó a partir de dos sesiones de intervención en el curso académico anterior, donde 88 estudiantes participaron en 18 grupos de foco para comentar su ansiedad y aprensión al tener que hablar en lengua meta. Todas las preocupaciones mencionadas se añadieron como ítems a la encuesta[1].

[1] *La principal preocupación para mí cuando hablo en español es que…*
a) todos los demás hablan la lengua meta mejor que yo.
b) los otros estudiantes me van a "juzgar" y pensarán que soy tonto/a.
c) mi tutor me va a "juzgar" y pensará que soy tonto/a.
d) la gente con la que hablo no me entenderá.

1.1.3. Análisis de datos

Para los cálculos estadísticos, las respuestas a la primera pregunta se codificaron usando cinco etiquetas:

(1) *salud mental*: aquí se incluyeron problemas de salud mental como depresión, ansiedad, esquizofrenia, trastorno bipolar, etc.;
(2) *movilidad*: p. ej., uso de silla de ruedas, a la espera de cirugía de rodilla, etc.;
(3) *desarrollo*: p. ej., dislexia, hiperactividad (ADHD);
(4) *otra*: p. ej., "soy madre soltera con dos niños pequeños";
(5) *ninguna*: estudiantes que declaran no tener ninguna necesidad adicional que les obstaculice en sus estudios.

Los dos grupos con mayor número de respuestas son el primero ("salud mental") y el quinto ("ninguna"); por lo tanto, se compararán estos dos grupos. Solo se presentarán los resultados de aquellas preocupaciones que se mencionan como preocupación principal por lo menos en el 10 % de los informantes procedentes de uno de los dos grupos mencionados. Como en algunos casos el recuento de cierto tipo de respuestas es muy bajo —por ejemplo, un solo participante con problemas de salud mental declara que la principal preocupación para él es no poder expresar ideas complejas en español—, nos limitamos a cálculos de estadística descriptiva.

1.2. Resultados

A continuación, se presenta la proporción de las necesidades adicionales que tienen nuestros informantes, luego se exponen sus preocupaciones principales y se proporciona información sobre las diferencias y similitudes de los dos grupos examinados.

1.2.1. Necesidades adicionales

La proporción de los participantes de acuerdo con sus necesidades adicionales en relación con sus estudios es la siguiente. En la Imagen 1 se puede observar que, aunque la mayoría no cree que tenga necesidades adicionales que supongan un impacto adverso sobre sus estudios, la quinta parte de los estudiantes de español tienen que enfrentarse a algún problema de salud mental que repercute en sus estudios. Como se puede imaginar, el grupo que declara "otra" necesidad o dificultad es muy diverso, como, por ejemplo, una madre soltera con dos niños pequeños que tiene que compaginar el trabajo de cuidados con el estudio; un estudiante mayor con dificultades de audición; o una mujer de mediana edad cuyos hijos se mudaron a otra ciudad para cursar sus estudios universitarios y piensa que tiene síndrome del nido vacío. A continuación, solo analizaremos los datos procedentes de los estudiantes sin requisitos adicionales y los que sufren de algún problema de salud mental.

e) soy lento/a y retraso a los demás estudiantes.
f) me bloqueo y no puedo hablar.
g) no me acuerdo del vocabulario, aunque lo sé.
h) hago errores gramaticales.
i) mi pronunciación es terrible.
j) no puedo expresar ideas complejas.
k) la gente se reirá de mí.
l) todo el mundo me va a mirar y se compadecerá de mí.
m) puedo ofender a la gente por no darme cuenta de los errores culturales y gramaticales que cometo.
n) no entiendo lo que dicen los demás.
o) no me preocupo.

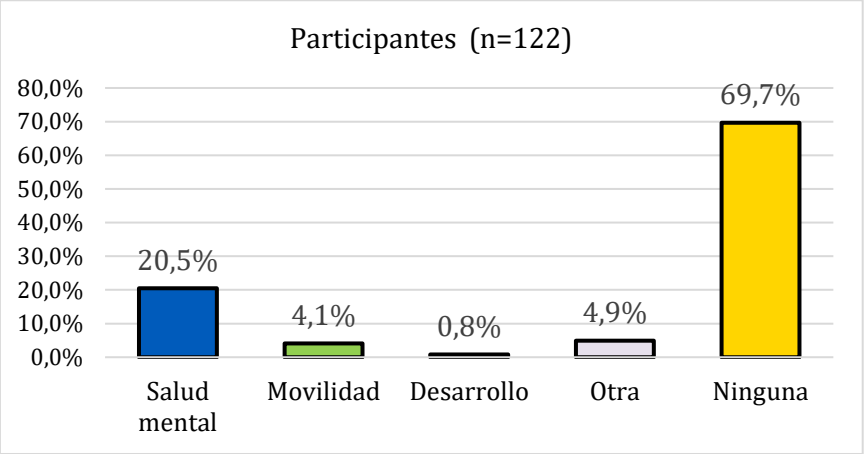

Imagen 1 - Distribución de los estudiantes según sus necesidades adicionales.

1.2.2. Preocupaciones principales

Primero se presentan los datos concernientes a los estudiantes que no sienten ansiedad al hablar en español, luego se comparan las causas de temor de los dos grupos mencionados. En la Imagen 2 se ve que la gran mayoría de los estudiantes, independientemente de si tienen requisitos adicionales o no, padece de ansiedad al hablar en español; en concreto, solo alrededor del 15 % no se preocupa a la hora de hablar. En todas las imágenes de la 2 en adelante, los porcentajes se refieren al total de estudiantes con algún problema de salud mental o con ninguna necesidad adicional (y no al total de los informantes).

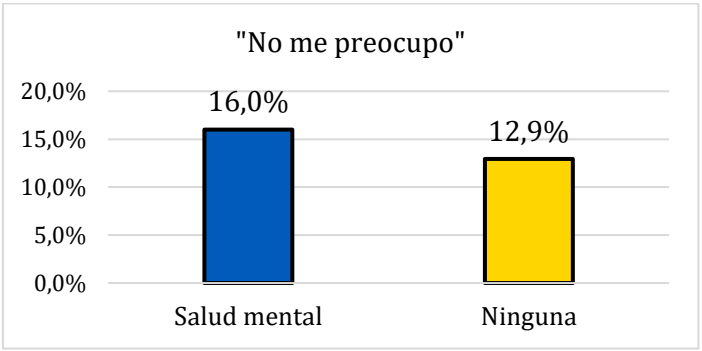

Imagen 2 - Proporción de estudiantes que no experimentan ansiedad ante hablar en español ("Salud mental" se refiere al grupo de estudiantes que expresa algún problema de salud mental; "Ninguna" se refiere al grupo de estudiantes que declara no tener ninguna necesidad adicional).

La preocupación principal de los estudiantes —y en esto los dos grupos no difieren en absoluto— es el miedo a no acordarse del vocabulario adecuado a pesar de saberlo: la quinta parte de los estudiantes de español con dificultades de salud mental y sin requisitos adicionales teme encontrarse en tal situación al hablar (Imagen 3).

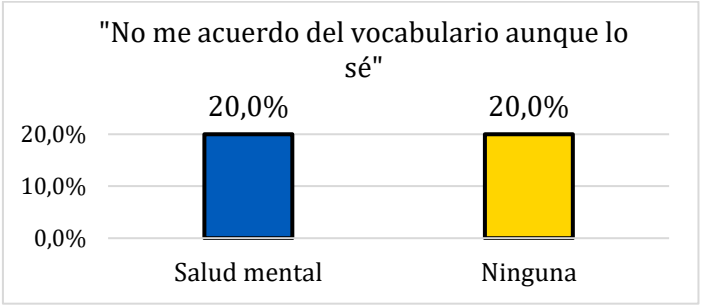

Imagen 3 - Proporción de estudiantes cuya preocupación principal es no acordarse del vocabulario adecuado.

Se podría pensar que los estudiantes con problemas de salud mental experimentan más ansiedad en todos los ámbitos del aprendizaje que los estudiantes sin trastornos de esa índole. Sin embargo, no es así. A los estudiantes sin requisitos adicionales les da miedo no poder expresar ideas complejas en español y también temen cometer errores gramaticales (Imágenes 4 y 5).

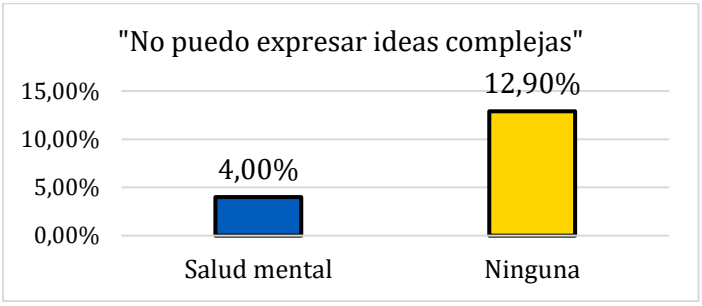

Imagen 4 - Proporción de estudiantes que temen no poder expresar ideas complejas en español.

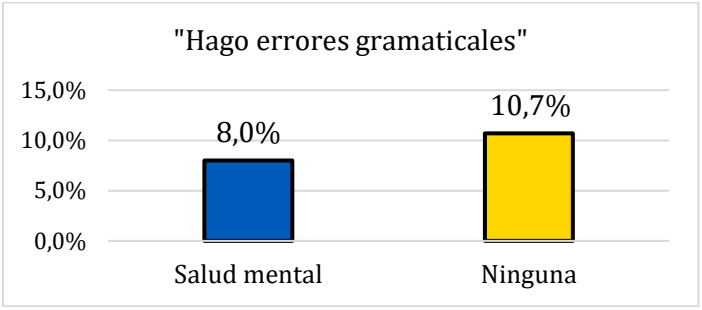

Imagen 5 - Proporción de estudiantes que temen cometer errores gramaticales.

A los estudiantes con problemas de salud mental no solo les da más miedo bloquearse, no poder continuar la conversación o no entender lo que se les dice, sino que, además, les atemoriza la idea de que sus compañeros les juzguen (Imágenes 6, 7 y 8).

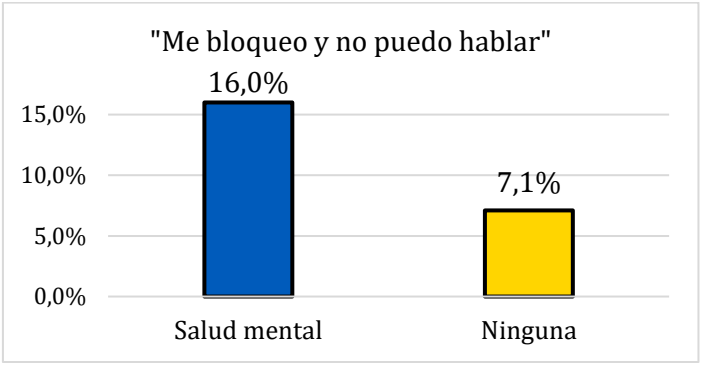

Imagen 6 - Proporción de estudiantes cuya preocupación principal es bloquearse y no poder continuar la conversación.

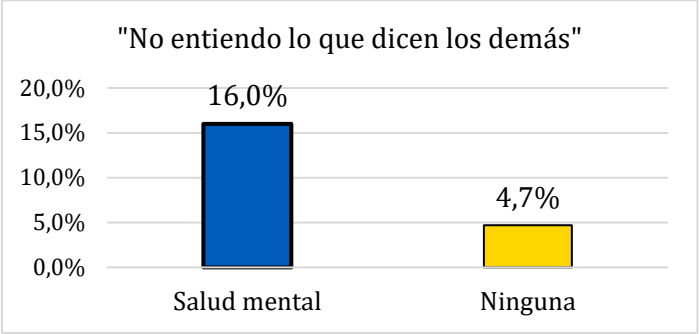

Imagen 7 - Proporción de estudiantes cuya preocupación principal es no entender a sus interlocutores.

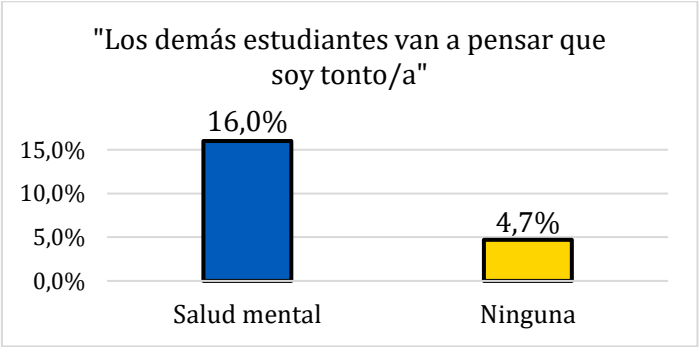

Imagen 8 - Proporción de estudiantes que tienen miedo a ser juzgados por sus pares.

2. Discusión

Los resultados obtenidos deben interpretarse teniendo en cuenta que, debido al gran número de posibles desencadenantes de la ansiedad presentados en la encuesta —que, a su vez, como se ha mencionado, se basan en los factores recogidos en grupos de foco anteriores—, en algunos casos el recuento de cierta categoría de respuestas es muy bajo. De acuerdo con las obras mencionadas en la "Introducción", la gran mayoría de los participantes en este estudio se siente ansioso al tener que hablar en español y esto no depende del bienestar mental de los aprendientes.

El análisis indica que la preocupación más importante para todos los estudiantes es no acordarse del vocabulario que saben. Esto no es de extrañar, ya que la ansiedad es una condición emocional adversa que se produce en circunstancias que la persona percibe como amenazantes. Según la teoría de la eficiencia del procesamiento de Eysenck y Calvo (1992), la ansiedad perjudica el rendimiento cognitivo, ya que los limitados recursos cognitivos son consumidos por los pensamientos preocupantes. Esto significa que las tareas que requieren recursos cognitivos intensos y respuestas instantáneas, como la situación comunicativa en una lengua extranjera, no permiten a los estudiantes ansiosos realizar tareas comunicativas en tiempo real de forma eficaz. Esto provoca un círculo vicioso, ya que debido al estrés su rendimiento decrece, lo cual provoca más estrés.

Un resultado interesante es que, aunque tanto los estudiantes con problemas de salud mental como aquellos sin necesidades adicionales experimentan aprensión o ansiedad al hablar en español, los desencadenantes del miedo tienen un carácter muy diferente. Al segundo grupo le da más miedo cometer errores gramaticales en español y no poder expresar sus pensamientos; es decir, el miedo se dirige a un rendimiento lingüístico inadecuado. Nuestros encuestados son adultos que normalmente se perciben a sí mismos como individuos inteligentes capaces de interactuar socialmente y también están acostumbrados a percibir las diferencias lingüísticas socioculturales. Sin embargo, estos conocimientos del uso lingüístico no están presentes en la lengua extranjera, lo que necesariamente conlleva riesgos. Esto sugiere que la práctica de las destrezas orales y el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes son beneficiosos para superar los miedos de este tipo, a pesar de que numerosos estudios demuestran que no

hay una correlación directa entre los niveles de ansiedad y la competencia lingüística o el nivel percibido de la competencia lingüística (p. ej., Torres y Turner, 2016; Bárkányi, 2021).

Una forma extrema de rendimiento inadecuado es la que se manifiesta cuando una persona no puede ejecutar ninguna actividad cognitiva, es decir, se bloquea completamente. Esta es una de las preocupaciones principales de los estudiantes con problemas de salud mental. En estos casos, la interacción se interrumpe completamente, como también si uno no entiende lo que le están diciendo. Estas son situaciones que amenazan la imagen personal, sobre todo en su vertiente intelectual y social, *i. e.*, cómo evalúa el estudiante su inteligencia y sus habilidades sociales. La imagen personal, sin lugar a duda, es un concepto muy complejo y tiene muchas definiciones, si bien, en rasgos generales, puede entenderse como lo que una persona piensa de sí misma, lo que desearía ser y de qué manera interpreta las percepciones de los demás, es decir, lo que cree que los demás piensan de ella. Vemos que en el caso de los estudiantes con problemas de salud mental este último punto está seriamente sesgado, puesto que creen que los demás piensan mal de ellos, lo que se puede agravar debido a la falta de reacciones visuales inmediatas en el contexto en línea y con el sentimiento de aislamiento tan común en la educación a distancia. Esto a la larga conduce a una evitación de la interacción oral.

En definitiva, los resultados presentados aquí demuestran que el profesorado debe tener en cuenta la ansiedad en todos los contextos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, incluidos los contextos en línea y a distancia. La ansiedad parece ser una característica a la que casi todos los estudiantes se enfrentan en algún momento a lo largo de sus estudios. Sin embargo, esta investigación demuestra que el carácter de las causas de ansiedad percibidas se ve afectado por la salud mental: los estudiantes con problemas de salud mental perciben las situaciones comunicativas como una amenaza a su imagen personal, mientras que los estudiantes sin tales problemas se preocupan por sus conocimientos insuficientes en la materia.

Conclusiones

Como se ha visto anteriormente, la ansiedad en el aprendizaje del español puede adoptar diferentes manifestaciones y estas tienden a verse afectadas por la salud mental. En este trabajo hemos identificado dos grupos amplios: por un lado, el miedo a cometer errores y no sentirse lo suficientemente competente en la lengua, más común en el caso de los estudiantes sin necesidades adicionales; por otro, una especie de miedo escénico general que puede conducir a que el hablante se bloquee, o no entienda al interlocutor y también que piense que los demás le juzgan negativamente, más frecuente en el grupo de estudiantes con problemas de salud mental. Los docentes deben tener esto en cuenta en su labor y deben facilitar estrategias que ayuden a mitigar la ansiedad. La actitud cooperativa del docente es esencial. Puede ser beneficioso proporcionar modelos de producciones orales antes y después de las actividades y organizar actividades en grupos pequeños, como enseñar estrategias comunicativas y de escucha eficaz. También es importante animar a los estudiantes a que hablen de su ansiedad, colaboren y busquen apoyo entre sus pares y, sobre todo, valoren sus logros. Además, según Dörnyei (1994), establecer metas realistas, que no sean ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, motiva a los estudiantes y reduce su ansiedad en la lengua extranjera.

En el presente estudio la ansiedad se conceptualiza como una característica afectiva estática; en el futuro se podría estudiar desde una perspectiva más dinámica que fluctúa a lo largo del tiempo. Tampoco se ha medido el grado de ansiedad. Hemos visto que tanto los estudiantes sin problemas de salud mental como aquellos que padecen de alguna enfermedad se ven afectados por la FLA de la misma manera. Sin embargo, es posible que los estudiantes que declaran problemas de salud mental sientan la ansiedad de forma más intensa. Además, los datos analizados aquí proceden de encuestas autorreportadas. Sería interesante obtener datos más objetivos, por ejemplo, que se basen en medidas fisiológicas o en observaciones de comportamientos.

Está claro que la ansiedad al hablar en español como lengua extranjera es una característica afectiva que los docentes y diseñadores de cursos deben tener en cuenta en todos los contextos de aprendizaje, ya sean presenciales o en línea. Se podría explorar, por un lado, el impacto de las distintas formas de aprendizaje en línea y, por otro, otros rasgos demográficos (p. ej., la edad) y lingüísticos (número, tipo y

nivel de lenguas habladas) sobre la ansiedad al hablar en castellano. También conviene explorar y validar cuáles son las estrategias más eficaces para mitigar dicha ansiedad en el contexto virtual.

Referencias bibliográficas

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz & Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78 (2), pp. 155-168.

Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign Language Classroom Anxiety among English for Specific Purposes (ESP) Students. *International Journal of English Studies*, 18 (2), pp. 145-159.

Bárkányi, Z. (2021). Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs. *ReCALL*, 33 (2), pp. 143-160.

Çağatay, S. (2015). Examining EFL Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The Case at a Turkish State University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, pp. 648-656.

Dewaele, J., Petrides, K. y Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58 (4), pp. 911-960.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 273-284.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), pp. 206-220.

Eysenck, M. W. y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion, 6* (6), pp. 409-434.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125-132.

Kasap, S. (2021). Mental Well-being and Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*, 7 (4), pp. 226-230.

Latif, M. M. A. (2015). Sources of L2 Writing Apprehension: A Study of Egyptian University Students. *Journal of Research in Reading*, 38 (2), pp. 194-212.

Melchor-Couto, S. (2017). Foreign Language Anxiety Levels in Second Life Oral Interaction. *ReCALL*, 29 (1), pp. 99-119.

Park, G. (2014). Factor Analysis of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in Korean Learners of English as a Foreign Language. *Psychological Reports*, 115 (1), pp. 261-275.

Sheen, Y. (2008). Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58 (4), pp. 835-874.

Tankosić, A., Dryden, S. y Dovchin, S. (2021). The link between linguistic subordination and linguistic inferiority complexes: English as a second language migrants in Australia. *International Journal of Bilingualism*, 25 (6), pp. 1782-1798.

Torres, K. M. y Turner, J. E. (2016). Students' Foreign Language Anxiety and Self-Efficacy Beliefs across Different Levels of University Foreign Language Coursework. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3 (1), pp. 57-73.

Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, pp. 55-78.

Tsiplakides, I. y Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2 (4), pp. 39-44.

Vural, H. (2019). The Relationship of Personality Traits with English Speaking Anxiety. *Research in Educational Policy and Management*, 1, pp. 55-74.

Young, D. J. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective. *Foreign Language Annals*, 25 (2), pp. 157-172.

Zhang, X. 2013. Foreign Language Listening Anxiety and Listening Performance: Conceptualizations and Causal Relationships. *System*, 41, pp. 164-177.

Zhao, A., Guo, Y. y Dynia, J. (2013). Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as a Foreign Language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97 (3), pp. 764-778.