ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN APRENDICES ADULTOS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DURANTE CONVERSACIONES GRUPALES

Autoras: Brizuela, Reymar y Rodríguez, Jusmaira

RESUMEN

La ansiedad lingüística en aprendices adultos de inglés como lengua extranjera durante conversaciones grupales representa un proceso complejo, en el que la motivación, las estrategias cognitivas y los factores socioafectivos se combinan para determinar el éxito. Por ello, el objetivo general de este ensayo se realizó una investigación documental para tener una visión más amplia sobre la temática abordada. El desarrollo de este ensayo sobre la ansiedad lingüística se sustentó en una investigación documental para una comprensión amplia del tema, a partir de la identificación de factores influyentes y posibles estrategias didácticas que contribuyan a mitigar su impacto y fomentar un entorno de aprendizaje más seguro y efectivo. Como consideraciones finales, se puede mencionar que, al comprender a fondo las manifestaciones de la ansiedad lingüística y las estrategias pedagógicas efectivas, se puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Ansiedad Lingüística, Factores Socioafectivos, Vivencias, Estrategias Didácticas.

ABSTRACT

Language anxiety in adult English as a Foreign Language (EFL) learners during group conversations is a complex process where motivation, cognitive strategies, and socio-affective factors collectively influence success. To comprehensively explore this topic, this essay undertook a documentary investigation, aiming for a broad understanding, by identifying influential factors, and potential didactic strategies to mitigate the impact of anxiety and foster a safer, more effective learning environment. Ultimately, this work suggests that by thoroughly understanding the manifestations of language anxiety and implementing effective pedagogical strategies, learners' experiences and academic performance can be significantly improved.

KEY WORDS: Language Anxiety, Socio-affective Factors, Lived Experiences, Didactic Strategies.

INTRODUCCIÓN

EFL son las siglas de English as a Foreign Language (inglés como lengua extranjera). Se refiere al estudio del inglés por hablantes no nativos en un país donde el inglés no es la lengua principal. Implica cualquier situación de enseñanza-aprendizaje en la que el contenido principal sea el inglés, considerado una lengua desconocida para los participantes. Se dice que los alumnos de EFL dominan el inglés cuando adquieren las cuatro destrezas comunicativas. Entre ellas, la expresión oral la cual es considerada como una de las habilidades lingüísticas más importantes (Aleksandrzak, 2011); de hecho, el éxito en el aprendizaje de idiomas suele evaluarse en función de la mejora de la competencia oral de los estudiantes de EFL (Richards, 2008).

Tomando en cuenta lo anterior, el aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta representa un proceso complejo, en el que la motivación, las estrategias cognitivas y los factores socioafectivos se combinan para determinar el éxito. Entre estos últimos, la ansiedad lingüística (AL) surge como un constructo psicológico significativo que puede influir profundamente en la experiencia del aprendiz, especialmente en contextos comunicativos que requieren producción oral espontánea.

Comunicar en una lengua extranjera puede ser un desafío para los estudiantes, ya que suelen poseer pocas oportunidades de practicar sus habilidades orales fuera del aula. Estas oportunidades limitadas a menudo conducen a que los alumnos de EFL experimenten ansiedad al hablar en público, lo cual podría dificultar tanto su adquisición del idioma como el desarrollo de su competencia comunicativa. Horwitz y Cope (1986) acuñaron el concepto de ansiedad lingüística, definiéndolo como:

> "Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que proviene de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma. Esto puede provocar

> comportamientos específicos relacionados con la clase, como un bloqueo" (Horwitz y Cope, 1986, p. 126).

No se trata de una ansiedad generalizada, sino de una reacción emocional particular que se activa en situaciones relacionadas con la comunicación en la lengua meta. Para los aprendices adultos, quienes suelen traer consigo experiencias previas de aprendizaje, expectativas y una mayor autoconciencia de sus limitaciones lingüísticas, la ansiedad lingüística (AL) puede manifestarse de manera intensa y variada. La ansiedad lingüística puede tener efectos desfavorables sobre el componente afectivo del aprendiz. Las intervenciones deficientes en el aula y las experiencias de nerviosismo pueden generar en algunos alumnos una disminución de su motivación (Tsiplakides y Keramida, 2009), su autoestima (Sánchez y Sánchez, 2017), su autoeficacia o su autoconfianza (Horwitz et al., 1986; Sánchez y Sánchez, 2017). Además, cabe señalar ciertos síntomas físicos (Andrade y Williams, 2009; Bekleyen, 2009) similares a los de otros tipos de ansiedad específica.

Estos sentimientos pueden afectar negativamente su capacidad para comprender, participar y desenvolverse fluidamente en interacciones orales. En este sentido, un estudio realizado por Goñi (2019) explora la presencia de la ansiedad lingüística, sus efectos y las estrategias para gestionarla. Los resultados de esta tesis doctoral mostraron que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera está directamente relacionada con el temor a los exámenes; sin embargo, se encontró que la influencia de este temor en la ansiedad lingüística era menor que el miedo a expresarse en inglés delante de todos los compañeros o a equivocarse frente a ellos. La influencia del contexto grupal emerge como una preocupación central en la investigación, ya que un ambiente percibido como competitivo o donde el temor al juicio es palpable puede exacerbar la ansiedad, inhibiendo la participación y limitando las oportunidades de práctica oral espontánea.

La investigación sobre la ansiedad lingüística (AL) en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha demostrado consistentemente su correlación negativa con diversos

aspectos del proceso de adquisición. Horwitz y Cope (1986) enfatizan que el alto grado de ansiedad lingüística puede llevar a una menor participación en clase, evitación de situaciones comunicativas, rendimiento académico inferior, menor motivación y una percepción negativa del propio progreso. En el caso específico de las actividades conversacionales grupales, la ansiedad puede manifestarse en estudiantes que prefieren permanecer en silencio, ofrecen respuestas breves y poco elaboradas, o experimentan dificultades para comprender y responder a sus interlocutores (Krashen, 1983). Esta inhibición no solo limita su práctica oral y su exposición al input lingüístico, sino que también afecta su desarrollo comunicativo.

Por consiguiente, el fenómeno de la ansiedad lingüística afecta de alguna manera a todo aprendiz de idiomas, por lo que su ausencia facilita la dinámica del aprendizaje y las interacciones comunicativas. Los aprendices en general, pero especialmente los adultos, se sentirían desinhibidos para participar activamente en conversaciones, lo que fomentaría una mayor fluidez y confianza en su capacidad para comunicarse en inglés. En concordancia con las ideas expuestas, MacIntyre (1999), señala que la reducción de la ansiedad permite a los estudiantes centrarse en la tarea comunicativa en lugar de preocuparse por su desempeño, optimizando así el proceso de adquisición.

En un entorno libre de esta problemática, las aulas se convertirían en espacios más dinámicos y colaborativos, donde el aprendizaje sería una experiencia más placentera y efectiva, abriendo un abanico más amplio de oportunidades personales y profesionales a nivel global. Por ello, el objetivo de este ensayo es presentar reflexiones sobre la ansiedad lingüística y el desempeño oral de aprendices adultos en conversaciones grupales en inglés como lengua extranjera. Vale también resaltar, que comprender cómo los aprendices perciben y experimentan el contexto grupal es crucial para diseñar actividades conversacionales efectivas. El entorno social y dinámico de estas actividades puede actuar como un catalizador o un amortiguador de los sentimientos de ansiedad. Factores como el nivel de competencia percibido entre los participantes, la naturaleza de las tareas comunicativas

y el rol del facilitador contribuyen significativamente a la atmósfera emocional del aprendizaje.

Por su parte, Dörnyei (1994, p. 282) resalta que promover la cohesión del grupo es una estrategia efectiva para aumentar la motivación del alumnado. En tal sentido, las interacciones entre pares, la sensación de pertenencia al grupo y la percepción de las normas sociales pueden influir en los niveles de ansiedad. Asimismo, Lewin (1988) destacó la importancia de la cohesión grupal para el rendimiento del grupo. De acuerdo con el referido autor, la cohesión es la fuerza que mantiene unidos a los miembros del grupo hacia un objetivo común, y considera que la cohesión se fortalece cuando un grupo trabaja hacia un objetivo valorado por sus integrantes. También, según este autor, los grupos altamente cohesionados son más efectivos en la consecución de sus metas porque los miembros están más comprometidos y motivados para trabajar juntos.

En este orden de ideas, identificar los elementos específicos del contexto grupal que generan mayor tensión o, por el contrario, promueven un ambiente de seguridad permitirá a los educadores implementar estrategias pedagógicas más sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes. Fomentar la empatía, la colaboración y la valoración de la diversidad lingüística dentro del grupo podría ser clave para transformar las actividades conversacionales en espacios de aprendizaje más inclusivos y menos ansiogénicos. En consonancia con esas ideas, Brancaleone (2021), resalta que las actividades en pequeños grupos o en parejas, juegos de roles, simulaciones y entrevistas pueden ser estrategias beneficiosas desde este punto de vista porque ofrecen a los aprendices la oportunidad de conocer a los otros compañeros de clase y practicar con ellos una lengua extranjera en condiciones de menor ansiedad. Al mismo tiempo, con estas actividades, los docentes los incitan a desarrollar un sentido de pertenencia a un grupo y por consiguiente, a ser menos competitivos y cooperar con los otros compañeros.

Por su parte, la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen, señala que las emociones de los aprendices pueden convertirse en un filtro que dificulta o bloquea la entrada

adecuada para la adquisición del lenguaje (Brancaleone, 2021). Desde esta perspectiva, para que los estudiantes puedan asimilar los conocimientos que el profesorado les transmite, es fundamental que se sientan cómodos y seguros. Es evidente que el docente representa una figura fundamental que puede intervenir en este proceso de diversos modos. Según Brancaleone (ob cit.) el profesor podría proponerse como un docente facilitador del aprendizaje, es decir, un docente atento a las necesidades y a los intereses de sus alumnos apoyándolos y guiándolos en el proceso de aprendizaje de la lengua de estudio. De este modo, él logrará promover un clima positivo y menos formal, basado en la interacción y la cooperación entre docentes y alumnos y entre los mismos alumnos.

La presencia de emociones negativas como la frustración, la desmotivación, el aburrimiento, el enfado o la ansiedad actúa en detrimento del aprendizaje de cualquier tipo (incluso de una segunda lengua) dificultando o impidiendo el éxito en el proceso (Goleman, 1995). En resumen, dentro de la hipótesis del filtro afectivo se consideran diversas variables personales, como la ansiedad, la motivación, la actitud y la confianza personal, que condicionan el éxito o fracaso de los estudiantes en el aprendizaje de un segundo idioma. Un nivel alto de motivación se traduce en un mayor interés por la lengua extranjera que están aprendiendo y en una mayor disposición para participar en las actividades de la comunidad meta.

Como docentes, no debemos enfocarnos únicamente en enseñar de manera tradicional. El rol del docente no se limita a proporcionar información y controlar la disciplina, sino que debe ayudar a los estudiantes a adquirir competencias para resolver problemas, analizar, enfocarse en tareas complejas, pensar creativamente, comunicarse y trabajar en equipo. Todo docente debe buscar generar emociones positivas en sus clases y, a la vez, desarrollar al máximo el potencial académico de sus estudiantes. Vaello (2009), en su libro El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas, expresa que las competencias socioemocionales son un “conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria” (p. 19).

Por ello, el cuerpo docente debe asumir el rol de entrenador de competencias tanto para los estudiantes como para sí mismo, ya que no está exento de carencias que puede subsanar en áreas decisivas como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía. El profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y contribuye a crear un clima positivo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 11).

En el contexto de la ansiedad lingüística en conversaciones grupales, otras temáticas que resultan relevantes conocer son las fuentes específicas de ansiedad ya que pueden estar profundamente influenciado por diversas dinámicas en el entorno de aprendizaje. Uno de los detonantes más prominentes es el miedo a la evaluación negativa, un aspecto central en la investigación de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), quienes lo identifican como un componente clave de la ansiedad en el aula de lengua extranjera. Este temor a ser juzgado negativamente por errores de pronunciación, gramática o vocabulario, ya sea por el profesor o los compañeros, a menudo lleva a la inhibición del estudiante. MacIntyre y Gardner (1991) refuerzan esta idea, explicando que la ansiedad es una respuesta anticipatoria a la amenaza percibida de una evaluación desfavorable, mientras que Young (1991b) resalta cómo la necesidad de un buen rendimiento y el miedo a cometer errores actúan como disparadores paralizantes.

CONSIDERACIONES FINALES.

El estudio de la ansiedad lingüística (AL) en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL), revela una compleja interacción de factores que impactan significativamente el proceso de adquisición del idioma. Lejos de ser una ansiedad generalizada, la AL es una reacción emocional específica, arraigada en el autoconcepto, las creencias y los sentimientos del aprendiz en el contexto del aula de idiomas. Esta investigación, con su enfoque fenomenológico y cualitativo, busca trascender la mera medición para adentrarse en la esencia de la experiencia vivida de los estudiantes y los instructores, ofreciendo una comprensión profunda de este fenómeno.

Se puede evidenciar cómo la ansiedad lingüística puede disminuir la motivación y la autoestima, afectar la autoeficacia y la autoconfianza, e incluso manifestarse a través de síntomas físicos. El miedo a expresarse y a equivocarse frente a los compañeros emerge como un factor más influyente que el temor a los exámenes, destacando el impacto crucial del contexto grupal. Un ambiente de aprendizaje percibido como competitivo o juicioso puede exacerbar la ansiedad, inhibiendo la participación y limitando la práctica oral espontánea, lo que a su vez afecta negativamente la fluidez y el desarrollo comunicativo.

La reducción de la ansiedad es, por tanto, fundamental. Un aula libre de esta problemática se transformaría en un espacio más dinámico, colaborativo y placentero, donde los estudiantes se sentirían desinhibidos para participar activamente, fomentando así una mayor fluidez y confianza. Esta visión se alinea con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, que subraya la importancia de un ambiente cómodo y seguro para la asimilación del lenguaje.

Es crucial reconocer que las estrategias de afrontamiento que los aprendices desarrollan, aunque a veces desadaptativas como la evitación, son respuestas naturales a un entorno percibido como amenazante. Aquí radica la importancia de que el entorno educativo no solo identifique estas manifestaciones de ansiedad, sino que también fomente activamente estrategias más positivas, como la búsqueda de apoyo o incluso el uso del humor, que pueden transformar la experiencia de aprendizaje en algo menos intimidante y más gratificante. El rol del docente como facilitador y "entrenador de competencias socioemocionales" se vuelve crucial. Un profesor emocionalmente competente no solo mejora el clima del aula, sino que también contribuye a liberar el potencial académico de los estudiantes, promoviendo su bienestar y éxito en el aprendizaje del inglés.

En última instancia, comprender la ansiedad lingüística desde una perspectiva fenomenológica nos invita a repensar la enseñanza del inglés como una experiencia holística que va más allá de la gramática y el vocabulario. Es una invitación a construir entornos de aprendizaje

donde los estudiantes se sientan seguros para explorar, equivocarse y, finalmente, comunicarse con confianza en una lengua extranjera. ¿Cómo podemos, como educadores, cultivar de manera más efectiva estas aulas donde la seguridad emocional es tan valorada como la competencia lingüística?

BIBLIOGRAFÍA

Aleksandrzak, M (2011). Problems and Challenges in Teaching and Learning Speaking at Advanced Level. Poznan: Adam Mickiewicz University Press.

Andrade, M.;Williams, K. (2009).Foreign language anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive,and verbal reactions. Sophia Junior College Faculty Journal, 29,1-24.Disponible en: https://www.jrc.sophia.ac.jp/pdf/research/bulletin/ver2901.pdf

Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. System, 37(4),664-675. doi: 10.1016/j.system.2009.09.010

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México, D.F., Pearson educación.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brancaleone, S. (2021). Didáctica a Distancia y ansiedad lingüística: un estudio de caso sobre las estratégias y los instrumentos utilizados para reducir la ansiedad lingüística durante la emergencia COVID-19.

Creswell, J. 1998. Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. California, Sage.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. The Modern Language Journal, 78(3),273-284.doi.org/10.2307/330107

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós..

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). Teaching speaking: A holistic approach. Cambridge University Press.

Goñi, E. (2019). La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español (Doctoral dissertation, Doctoral Thesis, University of Zaragoza).

Horwitz, E. K., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Krashen, S. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). SAGE Publications

Lewin, K. (1988). La teoría del campo en la ciencia social. (M. Laffite y J. Juncal, trad.). Paidos. https://archive.org/details/lateoriadelcampoenlacienciasocialkurtlewin/page/n31/mode/1up [Links]

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. Foreign Language Annals, 32(1), 24-31.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Amabile, T. M. (2001). Willingness to communicate, second language linguistic self-confidence, and language learning orientations: An L2 motivational self system perspective. The Modern Language Journal, 85(3), 369-393.

Mejía J. 2002. Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. Cinta moebio 14: 200-225

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE Publications.

Richard, Jack C. (2008). From Theory to Practice: Teaching Listening and Speaking. New York: Cambridge University Press.

Rodriques, M. V. (2000). Perspective of communication and communicative competency. Concept Publishing Company

Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. Nure Investigación, (42), 1-4. Recuperado de http://www.participamostransformamos.org/materiales/?b5-file=1431&b5-folder=1421 [Links]

Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. The Modern Language Journal, 83(2), 202-218.

Sánchez A. C.;Sánchez A. (2017). From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategieson the Oral Performance of Foreign Language Learners. How, 24(2),160-178. doi: 10.19183/how.24.2.393

Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (4th ed.). Teachers College Press

Strauss, A. y Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Newbury Park, California, Sage.

Tsiplakides, I.;Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical

recommendations. International Education Studies, 2(4),39-44.doi: 10.5539/ies.v2n4p39

Tsui, A. B. M., & Law, H. Y. (2007). Learning and teaching in the language classroom: Task-based language teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International handbook of English language teaching (Vol. 2, pp. 329-343). Springer.

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas. Barcelona: Editorial Graó.

Young, D. J. (1991a). Creating a low-anxiety classroom: What does the research suggest? The Modern Language Journal, *75*(4), 426-439.

Young, D. J. (1991b). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking in foreign language classes. The Modern Language Journal, *75*(4), 539-550.