

# LOS DESAFÍOS DE REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA: EL CASO DE UN ESTUDIO RÉPLICA SOBRE LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS<sup>1</sup>

Jean Stephenson<sup>2</sup>  
Elaine Hewitt<sup>3</sup>

**Abstract:** Many authors in the field of education (Cronbach, 1980; Cronbach; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Schneider, 2004) have recommended that investigations be replicated so that more faith can be placed in their results. Schneider affirmed that replication is “essential for being able to generalize to more people and settings than are represented in a single study” (2004: 1472). The same author favours replications in order to reap the benefits of “conducting an investigation repeatedly with comparable subjects and conditions so as to achieve what would be expected to be similar results” (2004: 1472). In addition to supporting or extending the findings of other researches, replications can lead to their reassessment or to their rejection.

This article reports on our replication of Phillips’s (1992) study, in which she investigated links between foreign language anxiety and performance on oral exams in university students. The respective academic situations of Phillips and ourselves were quite similar. For example, her students, like ours, were not foreign language majors, and the level of the foreign language subject was intermediate. Due to administrative constraints imposed by our respective universities, both Phillips and ourselves were obliged to work with an intact group of students, and were therefore unable to design a true experiment with random allocation of participants to more than one group. As regards differences between the two studies, our participants were nearly all Spanish students of English, while Phillips’s were all North American students of French. Our language subject was elective, while Phillips’s was compulsory.

Our academic setting, therefore, was sufficiently like Phillips’s to warrant a replication which would allow us to further verify her conclusions or not. Using the same instrument to measure foreign language anxiety, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986), the same criteria for grading the exams, and the same statistical analyses as Phillips did, we obtained results which were largely similar to hers. For instance, the Pearson correlations found between anxiety and oral exam scores in both investigations were observed to be negative and statistically significant. On the other hand, Phillips’s analyses of variance did not show any statistically significant differences among three anxiety groups (low, moderate, and high), while in our investigation statistically significant differences were revealed. In this way, our study buttresses many of

*Stephenson, J.; Hewitt, E. (2011). Los desafíos de realizar la investigación en el aula: el caso de un estudio réplica sobre la ansiedad en el aprendizaje del inglés. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 365-382*

Phillips's findings and offers new and valuable insights into anxiety in the learning of foreign languages.

**Keywords:** replication; foreign language anxiety; university students

**Resumen:** Muchos autores del campo de la educación (Cronbach, 1980; Cronbach; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Schneider, 2004) han recomendado que se realicen réplicas de las investigaciones para que podamos fiarnos con más seguridad de sus resultados. Schneider afirmó que la replicación de estudios empíricos es “primordial para poder generalizar [los resultados] a más personas y a más contextos que los que están representados en un solo estudio” (2004: 1472). La misma autora abogó por los estudios réplica para poder sacar los beneficios de “llevar a cabo una investigación repetidas veces con sujetos y condiciones comparables con el objetivo de conseguir lo que se espera que serán unos resultados parecidos” (2004: 1472). Aparte de apoyar o extender los resultados de otras investigaciones, los estudios réplica pueden conducir a la reevaluación o al rechazo de las mismas.

Este artículo informa sobre parte del estudio réplica que las autoras llevaron a cabo de la investigación de Phillips (1992), en la que esta autora examinó asociaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y el rendimiento en los exámenes orales de estudiantes universitarios. Las situaciones académicas respectivas de esta autora y de la nuestra eran bastante parecidas. Por ejemplo, sus estudiantes, como los nuestros, no estudiaban la lengua extranjera como asignatura principal de su carrera, y además, ambas asignaturas eran de nivel intermedio. Debido a las limitaciones administrativas impuestas por nuestras respectivas universidades, tanto Phillips como nosotras nos vimos obligadas a trabajar con un grupo intacto de estudiantes, sin la posibilidad de diseñar un verdadero experimento con asignación aleatoria de sujetos a dos grupos. En cuanto a diferencias entre los dos estudios, los participantes nuestros eran mayormente de nacionalidad española, y estudiaban lengua inglesa, a diferencia de los de Phillips, que eran estudiantes norteamericanos que estudiaban francés. Los participantes nuestros habían elegido la asignatura de inglés, por contraste con los de Phillips, que estudiaban el francés como asignatura obligatoria.

De esta forma, nuestro contexto académico era lo suficientemente parecido al de Phillips como para merecer replicar su estudio con el fin de verificar o no sus conclusiones. Utilizando el mismo instrumento para medir la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS* (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986), los mismos criterios de evaluación en los exámenes orales, y los mismos análisis estadísticos que Phillips, obtuvimos algunos resultados que se parecían en gran medida a los suyos. Por ejemplo, las correlaciones Pearson entre la ansiedad y las puntuaciones de los exámenes orales eran negativas y estadísticamente significativas. Por contraste, los análisis de varianza de Phillips no revelaron diferencias significativas en las puntuaciones medias del examen oral en

tres grupos de participantes (de ansiedad baja, de ansiedad moderada, y de ansiedad alta), pero en nuestra investigación, sí se descubrieron diferencias estadísticamente significativas en este sentido. De esta manera nuestro estudio réplica apoya muchos de los resultados de Phillips y aporta nuevos y originales datos a los conocimientos actuales en el campo de la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas.

**Palabras clave:** estudio replica; ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera; estudiantes universitarios.

## Introducción

En muchos estudios del ámbito de la educación (Cronbach, 1980; Cronbach; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Schneider, 2004) se aconseja que las investigaciones se vuelvan a realizar, (o que se “repliquen”), para que se pueda fiar con más seguridad de sus resultados. Schneider definió el estudio réplica (*replication*) como “llevar a cabo una investigación repetidas veces con sujetos y condiciones comparables con el objetivo de conseguir lo que se espera que serán unos resultados parecidos” (2004: 1472), aseverando que realizar este tipo de estudios es “primordial para poder generalizar [los resultados] a más personas y a más contextos que los que están representados en un solo estudio” (2004: 1472). Además, recomienda esta autora elaborar no sólo estudios idénticos, sino también investigaciones que sean diferentes en algunos aspectos de la investigación original: “[el estudio réplica] implica tanto aplicar las mismas condiciones a múltiples casos o poder hacer cambios controlables, como replicar el diseño a casos que sean lo suficientemente diferentes como para justificar la generalización de los resultados y de las teorías” (Schneider, 2004: 1473). Además de profundizar o de ampliar los resultados de otras investigaciones, los estudios replica permiten una re-evaluación o llevan a un rechazo de las mismas.

A las autoras de este estudio nos ha interesado examinar las posibles asociaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera (que se define como “la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes, y el miedo a la evaluación negativa”, Horwitz et al., 1986: 129) y el rendimiento de nuestros estudiantes universitarios en los exámenes de inglés, sobre todo en la prueba oral. Intuitivamente, habíamos especulado que quizás la ansiedad influyera negativamente en el rendimiento lingüístico, e igualmente intuitivamente, que los malos resultados quizás dieran lugar a más ansiedad. Numerosos autores han investigado este fenómeno y han observado asociaciones negativas entre la ansiedad y el aprendizaje

y la producción de las lenguas extranjeras (Aida, 1994; Gregersen; Horwitz, 2002; MacIntyre; Gardner, 1994; MacIntyre; Noels; Clément, 1997; Onwuegbuzie; Bailey; Daley, 1999; Phillips, 1992; Young, 1986).

Decidimos replicar el estudio de Phillips (1992) no sólo por el valor intrínseco de llevar a cabo un estudio réplica en sí, sino también porque las condiciones académicas respectivas de esta investigadora y las nuestras se parecían en muchos aspectos. Por ejemplo, en ambos casos, los participantes eran estudiantes de una asignatura de lengua extranjera de nivel intermedio. Igualmente, tanto los estudiantes de Phillips como los nuestros no estudiaban la lengua extranjera como área principal de su carrera. Asimismo, por las limitaciones administrativas impuestas por nuestras respectivas universidades, nos vimos obligadas a trabajar con un grupo intacto de estudiantes, sin la posibilidad de diseñar un verdadero intervención experimental. Los dos estudios se diferenciaban en algunos sentidos. Por ejemplo, los participantes de nuestra investigación eran casi todos de nacionalidad española, y eran estudiantes de Inglés para Fines Específicos, a diferencia de los de Phillips, que eran estudiantes norteamericanos que estudiaban francés general. Los estudiantes nuestros habían elegido la asignatura de inglés, mientras que los de Phillips estudiaban la lengua extranjera como asignatura obligatoria.

Un aspecto muy importante que influyó en nuestra decisión de llevar a cabo un estudio réplica de Phillips (1992) fue la inclusión textual por parte de esta autora de su examen oral, lo cual nos permitió traducirlo textualmente para nuestros participantes.

De esta forma, el enfoque investigador y el contexto académico de nuestra investigación eran lo suficientemente parecidos a los de Phillips como para merecer replicar su estudio con el fin de verificar o no sus conclusiones, y a la vez contribuir con nuevos hallazgos al estado de la cuestión del aprendizaje y la producción de las lenguas extranjeras.

### **La investigación de Phillips (1992) y nuestro estudio réplica de la misma**

El artículo de Elaine Matties Phillips "*The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes*" (Los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas sobre el rendimiento de los estudiantes en una prueba oral y en sus actitudes) fue publicado en *The Modern Language Journal* 76, 1, 14-

26, en el año 1992. Su primer objetivo fue evaluar cuantitativamente la influencia de la ansiedad en el rendimiento de sus estudiantes en un examen oral de francés. En segundo lugar, para evaluar la ansiedad desde un punto de vista más cualitativa, Phillips llevó a cabo entrevistas con unos estudiantes con ansiedad de alto nivel lingüístico y de bajo nivel lingüístico. Nuestro artículo actual informa sólo sobre nuestro estudio réplica de la primera parte del trabajo de Phillips, es decir, la parte cuantitativa.

### **Pregunta formulada**

En nuestra investigación, empleamos la misma pregunta (*research question*) que formuló Phillips, “*What effect does anxiety have on students’ oral exam performance as measured by the test scores and several performance variables related to accuracy and amount of comprehensible speech?*” (Phillips, 1992: 15-16). Por medio de la traducción inversa (“*back translation*”, recomendada por la *American Psychological Association*, 2001: 20), traducimos esta pregunta al español de la siguiente manera “¿Cómo influye la ansiedad en el rendimiento de unos estudiantes universitarios en una prueba oral, evaluado por la calificación de la misma y por ciertos criterios de rendimiento relacionados con la precisión y con la cantidad de producción oral comprensible?”

### **Participantes**

La muestra de Phillips consistía en 44 estudiantes de francés (35 mujeres y nueve hombres, de edades entre los 17 y los 21 años), de una universidad privada norteamericana. La asignatura era obligatoria, y el nivel era intermedio. En clase se desarrollaban las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), y los alumnos practicaban mucho la destreza oral en clase, preparándose para el examen oral, por ejemplo, a través de juegos de rol y preguntas abiertas.

En nuestro estudio réplica participaron 40 estudiantes universitarios (28 mujeres y 12 hombres) de la Diplomatura de Ciencias del Trabajo de una universidad española pública. La media de edad de los participantes era 21.27 años al inicio del estudio. A diferencia de la de Phillips, nuestra asignatura era electiva. En clase se usaba una metodología enfocada en las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en inglés.

## **Instrumentos**

Un instrumento de medición de ansiedad en el aprendizaje de las lenguas: *Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*, Escala de la Ansiedad en el Aprendizaje de las Lenguas en el Aula (Horwitz et al., 1986).

Al igual que Phillips, las autoras del actual estudio utilizamos la escala *FLCAS*, diseñada por Horwitz et al. (1986), mide la ansiedad que se experimenta durante el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, “tal como la evidencian las esperanzas de rendimiento bajo y las comparaciones sociales, síntomas psicofisiológicos y comportamientos de evitación” (Horwitz, 1986: 559). La *FLCAS* la componen 33 ítems, que son afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula y con las que los participantes indican su acuerdo o su desacuerdo, eligiendo una de entre cinco opciones. Traducidas del inglés original al español las cinco opciones son: TA (5): Totalmente de Acuerdo; A (4): De Acuerdo; N (3): Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, D (2): En Desacuerdo; D (1): Totalmente en Desacuerdo. Esta escala pretende evaluar los tres componentes de la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula propuestos por Horwitz y sus colegas, es decir, “la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes, y el miedo a la evaluación negativa” (Horwitz et al., 1986: 129). Se puede obtener una puntuación de entre 33 y 165 en esta escala.

## **El examen oral**

El examen oral de Phillips constaba de dos partes. En la primera parte del examen la profesora invitaba a cada alumno a hablar libremente en francés sobre un tema cultural. La segunda parte era un juego de rol entre la profesora y el estudiante. El objetivo de la segunda parte era que el alumno utilizara ciertas estructuras gramaticales de la lengua extranjera. Se podía obtener una puntuación de entre 1 y 100 en esta prueba.

Para el estudio réplica, las autoras tradujeron la prueba oral de Phillips de la lengua meta de sus estudiantes (francés) a la lengua meta de nuestros estudiantes (inglés). Se pilotó nuestra versión del examen oral con otro grupo de estudiantes en otra facultad de la universidad. De acuerdo con el sistema de evaluación de nuestra universidad, se puntuó nuestra prueba oral entre 1,00 y 10,00.

### **Ocho criterios de evaluación oral**

Para evaluar los diversos elementos del rendimiento en la prueba oral, Phillips empleó ocho criterios de rendimiento oral, basados en técnicas propuestas por Larsen-Freeman (1983) y por Loban (1976). Estos elementos son las (a) “*Communication Units*”, o Unidades de Comunicación, UC. Una UC es “básicamente una proposición independiente con todos sus modificadores” (Phillips, 1992: 16), (b) “*mazes*”, o laberintos, que son palabras, grupos de palabras, o fragmentos de palabras no correctas, superfluas, o en la lengua materna que no contribuyen a la comunicación existosa, (c) las estructuras meta y (d) las proposiciones dependientes. Para medir estos elementos, Phillips empleó ocho criterios de rendimiento oral: 1) Número total de palabras en las UCs emitidas en la prueba, 2) Número medio de palabras por UC, 3) Porcentaje de UCs correctas, 4) Porcentaje de palabras contenidas en las UCs correctas, 5) Número medio de palabras por laberinto, 6) Porcentaje de palabras totales de la prueba contenidas en los laberintos, 7) Número de estructuras meta, y 8) Número de proposiciones dependientes (Phillips, 1992: 16-17).

En nuestro estudio réplica utilizamos ocho criterios de evaluación oral idénticos.

### **Posición en Clase Estimada por el Profesor/a**

Ésta es una medida de evaluación informal por parte del profesor/a de la posición en clase (“*rank ordering*”) de cada estudiante en relación con sus compañeros. Phillips señala que no se fijó en las notas, sino reflejó en esta ordenación su estimación personal de la habilidad de cada alumno en las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Ordenó a los participantes de su grupo en 18 “rangos.”

Las autoras del artículo actual empleamos esta misma variable. Ordenamos los participantes nuestros en 16 “rangos”.

### **Prueba escrita**

No describe Phillips en qué consistía esta prueba. Por consiguiente, para nuestro estudio réplica nos referimos a un estudio anterior suyo (Phillips, 1990) en el que la había usado. Descubrimos que esta prueba tenía cinco partes: “dictado, comprensión auditiva, gramática, redacción, comprensión lectora” (Phillips, 1990: 93). Para nuestra investigación, elaboramos una prueba escrita compuesta de

los mismos componentes, basados en el libro de clase utilizado en nuestra asignatura (Naunton, 2000a; 2000b; 2000c).

### **Dos preguntas formuladas para predecir la ansiedad**

Phillips hizo a sus participantes dos preguntas para predecir sus ansiedades:

“Performance will be indicative of my ability in French YES NO.  
Performance will be affected by nervousness/anxiety YES NO.  
Please explain” (Phillips 1990: 213).

Nosotras usamos las mismas preguntas en nuestra investigación, traducidas así:

“Mi rendimiento reflejará mi nivel en inglés .....Sí/No;  
Mi nerviosismo/ansiedad influirá en mi rendimiento .....Sí/No.  
Explica tus respuestas.”

Estas respuestas las dieron por escrito nuestros participantes en un cuestionario de datos personales.

### **Procedimiento**

Phillips administró la escala *FLCAS* en hora de clase durante la tercera semana del cuatrimestre. Casi al final del cuatrimestre Phillips ordenó a sus participantes según su evaluación subjetiva (*rank order*), y se realizó el examen oral en la undécima semana del cuatrimestre. Los exámenes orales se hicieron individualmente en una entrevista entre la profesora y cada estudiante, y fueron grabados en audio. Después del examen oral se hicieron transcripciones de todas las grabaciones.

Por nuestra parte, llevamos a cabo el mismo procedimiento que Phillips, siguiendo prácticamente una cronología idéntica en la administración de las escalas y pruebas.

### **Análisis de datos**

En ambos estudios, se usaron correlaciones Pearson para evaluar las asociaciones entre la ansiedad (medida por la *FLCAS*) y las puntuaciones en la Prueba Oral. Además se realizaron correlaciones parciales con tres variables de habilidad lingüística: Posición en Clase, Prueba Escrita, y la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita. Para medir las relaciones entre la ansiedad y diferentes aspectos de la competencia oral, se emplearon los ocho criterios de rendimiento (Hunt, 1965; Loban, 1976; Larsen-Freeman, 1983). Igualmente, tanto en la investigación de Phillips como en la nuestra, se realizaron análisis de varianza

(ANOVA) para comprobar si existían diferencias en las medias de las puntuaciones correspondientes al rendimiento oral entre tres grupos de ansiedad (baja, moderada y alta).

## Resultados

### Consistencia interna de nuestra traducción de la *FLCAS*

Phillips mencionó que la consistencia interna de la administración suya de la escala *FLCAS* era “desconocida” (Phillips, 1992: 20). Por esta razón las autoras del estudio actual midió la consistencia interna de la administración de la traducción nuestra de dicha escala. Encontramos un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de .93.

### Correlaciones entre el Examen oral y la *FLCAS*

Tanto Phillips como nostras hallamos una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la nota de la Prueba Oral y la puntuación de la *FLCAS*. El resultado de Phillips fue  $r = -.40$ ,  $p < .01$  (p. 18), mientras que el nuestro fue  $r = -.494$ ,  $p = .001^{**}$ .

### Correlaciones parciales entre el Examen oral y la escala *FLCAS* controlando las tres variables de habilidad lingüística Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita

Al realizar correlaciones parciales controlando las tres variables de habilidad lingüística Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita, Phillips observó que la correlación entre la Prueba Oral y la *FLCAS* ya no era estadísticamente significativa excepto en el caso de la Prueba Escrita ( $r = -.28$ ,  $p < .04$ ) (Phillips, 1992: 18). En nuestra investigación, sólo al controlar la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita hallamos que la correlación entre Prueba Oral y *FLCAS* seguía siendo negativa y estadísticamente significativa ( $r = -.491$ ,  $p = .002^{**}$ ).

### Análisis de varianza sobre el Examen oral y la escala *FLCAS*

Al llevar a cabo un análisis de varianza sobre la nota media de la prueba oral de tres grupos (de ansiedad baja = 12; de ansiedad moderada = 20, y de ansiedad alta = 12), Phillips no encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos. En nuestro estudio, al realizar este análisis en nuestros tres grupos (de ansiedad baja,  $n = 10$ ; de ansiedad moderada,  $n = 20$ ; de

ansiedad alta,  $n = 10$ ), se revelaron diferencias significativas entre los tres grupos ( $F = 7.883^{**}$ ,  $df = 2$ ,  $p = .001$ ). Un prueba de Tukey a posteriori (*post hoc*) indicó que el grupo de ansiedad alta obtuvo una nota media significativamente inferior que los grupos de ansiedad moderada y de ansiedad baja. La puntuación media del grupo de ansiedad baja fue de 67.60 de 100.0. La puntuación media del grupo de ansiedad moderada fue 60.10, y del grupo de ansiedad alta fue 50.60.

### **Correlaciones Pearson entre los ocho criterios de rendimiento oral y la FLCAS**

En cuanto a las correlaciones Pearson realizadas por Phillips entre la ansiedad en el aprendizaje del inglés en el aula medida por la FLCAS y las ocho variables de rendimiento oral, ella detectó cuatro correlaciones negativas y estadísticamente significativas: Número medio de palabras por UC:  $r = -.34$ ,  $p .02$ ; Porcentaje de palabras contenidas en las UCs:  $r = -.38$ ,  $p .01$ ; Número de estructuras meta:  $r = -.39$ ,  $p .01$ ; Número de proposiciones dependientes:  $r = -.38$ ,  $p .01$  (Phillips, 1992: 18).

En nuestra investigación, hallamos una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la variable de rendimiento oral Número total de palabras en las UCs y FLCAS ( $r = -.381$ ,  $p = .015^{*}$ ), y observamos una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la variable de rendimiento oral Porcentaje de Palabras totales de la prueba contenidas en los laberintos y FLCAS ( $r = .341$ ,  $p = .031^{*}$ ).

### **Correlaciones parciales sobre los ocho criterios de rendimiento oral y la FLCAS, controlando las variables Posición en Clase, Prueba Escrita, y la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita**

Al realizar Phillips correlaciones parciales controlando las variables Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita, sólo al controlar la variable Examen Escrito, observó que la correlaciones entre la FLCAS y las variables de rendimiento, Porcentaje de palabras contenidas en las UCs, Número de estructuras meta, y Número de proposiciones dependientes, seguían siendo negativas y estadísticamente significativas:  $r = -.30$ ,  $p < .03$ ;  $r = -.32$ ,  $p < .02$ ;  $r = -.30$ ,  $p < .03$ , respectivamente (p. 19).

En el estudio actual, al llevar a cabo análisis idénticos, sólo al controlar la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita

encontramos que la correlación entre la variable de rendimiento Número total de palabras en las UCs, y la *FLCAS* seguía siendo negativa y estadísticamente significativa ( $r = -.38$ ,  $p = .018^*$ ), y que la correlación entre la variable Porcentaje de palabras totales de la prueba contenidas en los laberintos y la *FLCAS* seguía siendo positiva y estadísticamente significativa ( $r = .34$ ,  $p = .033^*$ ).

### **Análisis de varianza sobre los ocho criterios de rendimiento oral y la *FLCAS***

Mediante sus análisis de varianza Phillips comprobó que existían diferencias en las puntuaciones medias correspondientes a los ocho criterios de rendimiento oral entre sus tres grupos de ansiedad (de ansiedad baja,  $n = 12$ ; de ansiedad moderada,  $n = 20$ ; de ansiedad alta,  $n = 12$ ). Halló diferencias significativas en dos criterios de rendimiento oral, Número de proposiciones dependientes ( $F = 3.37$ ,  $df = 2$ ,  $p = .04$ ), y en el criterio Número medio de palabras por CU ( $F = 4.76$ ,  $df = 2$ ,  $p < .02$ ). Una prueba a posteriori de Tukey indicó que para Número de proposiciones dependientes había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ansiedad baja y de ansiedad alta, y que para Número medio de palabras por CU, había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ansiedad baja y de ansiedad moderada, y entre los grupos de ansiedad baja y de ansiedad alta (Phillips, 1992:18).

En nuestro estudio, los análisis de varianza con nuestros tres grupos de ansiedad (de ansiedad baja,  $n = 10$ ; de ansiedad moderada,  $n = 20$ ; de ansiedad alta,  $n = 10$ ) revelaron que había diferencias significativas entre los tres grupos en cuanto al quinto criterio Número medio de palabras por laberinto, y al sexto criterio Porcentaje de número total de palabras contenidas en los laberintos. En cuanto al quinto criterio el análisis reveló que había diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ( $F = 6.888^{**}$ ,  $df = 2$ ,  $p = .003$ ). Una prueba a posteriori de Tukey indicó que el grupo de ansiedad moderada emitió laberintos significativamente más cortos que el grupo de ansiedad alta (un promedio de 2.3 palabras comparadas con un promedio de 3.5 palabras por laberinto). El número medio de palabras por laberinto emitido por el grupo de ansiedad baja fue 2.8. En cuanto al sexto criterio, el ANOVA demostró diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ( $F = 5.599^{**}$ ,  $df = 2$ ,  $p = .008$ ). Una prueba a posteriori de Tukey indicó que el grupo de ansiedad alta emitió en la prueba oral un porcentaje de laberintos significativamente mayor que el grupo de

ansiedad moderada, es decir, un promedio del 33.76% en comparación con un promedio del 18.96%. El porcentaje medio de laberintos emitido por el grupo de ansiedad baja fue del 21.46%.

## Discusión

Es interesante que el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de nuestra traducción española de la escala *FLCAS* fuera idéntica a la fiabilidad encontrada por la autora de la misma, Horwitz (1986: 560), en una investigación preliminar sobre esta escala de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula (.93).

En cuanto a la relación entre la nota del examen oral y la ansiedad medida por la escala *FLCAS*, tanto en el estudio original de Phillips como en nuestro estudio réplica se detectaron la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre la ansiedad y la nota de la prueba oral, y entre la ansiedad y algunos criterios de rendimiento oral.

Las correlaciones Pearson negativas y estadísticamente significativas observadas en los dos estudios entre la nota de la prueba oral y la puntuación obtenida en la *FLCAS* indican que cuanto más ansiosos se sentían los participantes norteamericanos y españoles a la hora de aprender una lengua extranjera en el aula, tanto peor tendían a puntuar en la prueba oral. Este resultado concuerda con los hallazgos de numerosos otros autores, por ejemplo, Young (1986), que informó que “para tres de las cuatro medidas de ansiedad, hubo una correlación significativa y negativa entre la OPI [Entrevista de Dominio Oral] y la ansiedad” (443).

Sin embargo, no se sabía si esta tendencia hacia el rendimiento oral inferior se debía a la influencia de la ansiedad, o simplemente a una habilidad lingüística inferior. Las *correlaciones parciales* arrojaron luz sobre esta cuestión: Phillips informó que la correlación negativa y estadísticamente significativa hallada entre las puntuaciones de un examen oral y la *FLCAS* persistían sólo cuando se controló el efecto de la nota de la Prueba escrita. En nuestra investigación, el hecho de que el coeficiente de correlación entre la nota de la prueba oral y la *FLCAS* seguía siendo negativo y estadísticamente significativo, una vez eliminado el efecto de la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita, sugiere que la ansiedad jugó un papel, aunque modesto, en el aprendizaje de la lengua extranjera, y no sólo la habilidad lingüística.

Nuestros resultados de la correlación Pearson y de la correlaciones parciales, que apuntan a la presencia de una

asociación entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y la nota de la prueba oral, fueron apoyados por los resultados de nuestro análisis de varianza, que reveló que el grupo de mayor ansiedad obtuvo de media puntuaciones significativamente inferiores que el grupo de ansiedad moderada y que el grupo de ansiedad baja, las notas siendo de 50.60, de 60.10 y de 67.60, respectivamente. Implican estos resultados que era significativamente más probable que el grupo de mayor ansiedad obtuviera una puntuación menor en la prueba oral que los otros dos grupos. Este hallazgo recuerda al de Aida (1994), que dividió a sus estudiantes en dos grupos (de ansiedad alta y de ansiedad baja) y cuyo ANOVA reveló que “el grupo de ansiedad alta recibió notas significativamente inferiores (...) que el grupo de ansiedad baja” (162), es decir, 85.6 y 89.9, respectivamente. Sin embargo, como hemos señalado, el ANOVA realizado sobre la nota del examen oral de Phillips no reveló resultados significativos. Para nuestros participantes, la prueba oral era ‘oficial’ ya que coincidía con un examen ‘parcial’ universitario, y este hecho puede haber contribuido a provocar una mayor ansiedad en los participantes.

Por lo tanto, los tres primeros análisis estadísticos nuestros, que indican que hay una relación desfavorable entre la ansiedad y el rendimiento oral, apoyan en general los de Phillips y fortalece la fiabilidad del examen oral elaborado por esta autora.

En lo que se refiere a las correlaciones entre los ocho variables de rendimiento oral y la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera, la correlación negativa y estadísticamente significativa observada para la variable Número total de palabras usadas en las UCs y la FLCAS, y las cuatro correlaciones negativas observadas por Phillips, sugieren que cuanto más ansiosos se sentían los participantes en ambos estudios a la hora de aprender el idioma extranjero, tanto menor tendía a ser la cantidad y la complejidad de su producción oral. En nuestra investigación, la variable de rendimiento oral Porcentaje de palabras laberinto emitidas en la prueba, que arrojó una correlación positiva y estadísticamente significativa, sugiere que cuanto más altos eran los niveles de ansiedad experimentados por nuestros participantes, tanto mayor era la cantidad de palabras incorrectas o fragmentos desconectados emitidos en la prueba. Estos resultados estadísticamente significativos que se hallaron tanto en el estudio original como en el estudio réplica indican que la ansiedad se asociaba con aspectos tanto favorables (cantidad de elementos de

comunicación) como desfavorables (proporción de elementos que no contribuían a la comunicación).

Cuando se llevaron a cabo correlaciones parciales para averiguar si la correlaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y los criterios de rendimiento oral seguían siendo estadísticamente significativas después de eliminar el efecto de las tres variables de habilidad lingüística (Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita), se observó que las correlaciones estadísticamente significativas registradas anteriormente se disiparon excepto en el caso de la variable Prueba Escrita (en el caso de Phillips) y la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita (en nuestro caso).

Son interesantes los resultados de los análisis de varianza llevados a cabo sobre las ocho variables de rendimiento oral. Phillips había encontrado resultados estadísticamente significativos para dos criterios de rendimiento oral, Número de proposiciones dependientes, y Número medio de palabras por CU. En ambos casos, se observó que las medias bajaban de manera lineal. En lo que concierne a nuestro estudio, en el criterio Número medio de palabras por laberinto, la diferencia estadísticamente significativa registrada entre los grupos de ansiedad moderada y de ansiedad alta era notable. Aunque el grupo de ansiedad alta produjo por término medio los laberintos más largos, (3.52 palabras), tal como habíamos especulado, el grupo de ansiedad baja produjo por término medio laberintos más largos que el grupo de ansiedad moderada (2.82 palabras y 2.30 palabras, respectivamente). Tal vez se debieran estos resultados a una tendencia por parte de los estudiantes más relajados a prestar menos atención a su intervención oral y a sentirse menos preocupados ante la posibilidad de cometer errores. Este hallazgo recuerda el estudio de Gregersen y Horwitz's (2002) sobre el rendimiento oral, donde los "participantes no ansiosos reconocían que su producción lingüística no era perfecta pero no exigían el mismo nivel de perfección que sus compañeros más ansiosos" (566). O, por otro lado, puede ser que los laberintos más cortos (y por lo tanto más precisos) emitidos por término medio por los estudiantes de ansiedad moderada fuera el fruto de una mayor atención y de la ansiedad facilitadora (Alpert; Haber, 1960).

En cuanto al sexto criterio de rendimiento oral, Porcentaje del número total de palabras contenidas en los laberintos, el ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas ente los grupos de

ansiedad moderada y de ansiedad alta. Mientras que los estudiantes del grupo de ansiedad alta produjo el porcentaje medio más alto de palabras de laberinto en sus pruebas orales (poco más de la tercera parte), como era de esperar, un resultado sorprendente fue que el grupo de ansiedad baja produjo una proporción significativamente mayor de palabras de laberinto (21.46%) que el grupo de ansiedad moderada (18.96%), lo cual indica que la producción oral del grupo de ansiedad moderada fue significativamente más comprensible que la del grupo de ansiedad baja. Tal y como ocurrió en el caso de la variable de rendimiento oral quinto, esto quizá se debiera a que el grupo de ansiedad moderada tuviera más cuidado durante su intervención, y que la ansiedad facilitadora tendiera a beneficiar a este grupo.

En definitiva, nuestros datos apoyan en general los hallazgos de Phillips, y reflejan su afirmación sobre sus propios resultados, que “indican correlaciones negativas y persistentes entre la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el rendimiento” (Phillips, 1992: 20). Además, nuestros resultados aportan fiabilidad al examen oral escrito por esta autora. Las correlaciones estadísticamente significativas observadas en los dos estudios no nos permiten afirmar inequívocamente que la ansiedad era responsable directamente de un rendimiento oral inferior por parte de los participantes tanto norteamericanos como españoles, pero parecen indicar que la ansiedad tiende a estar estrechamente vinculada con peores notas en el examen oral.

## Referencias

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

Alpert, R. & R. N. Haber (1960). Anxiety in academic achievement situations. En *Journal of Abnormal and Social Psychology* 61, 2 (1960) 207–215.

Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cronbach, L. J.; Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of education and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gregersen, T. S.; Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. En *The Modern Language Journal*, 86, 4 (2002) 562-570.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. En *TESOL Quarterly*, 20, 3 (1986) 559-562.

Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B.; Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. En *The Modern Language Journal*, 70, 2 (1986) 125-132.

Hunt, K. W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. NCTE Research Report No. 3. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Larsen-Freeman, D. (1983). Assessing global second language proficiency. In Seliger, H. W.; Long, M. H. (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, 287-304. Rowley, MA: Newbury House.

Loban, W. (1976). Language development: kindergarten through grade twelve. NCTE Research Report No. 18. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. En *Language Learning* 44, 2 (1994) 283-305.

MacIntyre, P. D.; Noels, K. A.; Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. En *Language Learning* 47, 2 (1997) 265-287.

Naunton, J. (2000a). *Head for business. Intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.

Naunton, J. (2000b). *Head for business. Intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.

Naunton, J. (2000c). *Head for business. Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Onwuegbuzie, A. J., P. Bailey C. E. Daley (1999). Factors associated with foreign language anxiety. En *Applied Psycholinguistics* 20, 2 (1999) 217-239.

Phillips, E. M. (1990). The effects of anxiety on performance and achievement in an oral test of French. Tesis doctoral. University of Texas at Austin, USA.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. En *The Modern Language Journal* 76, 1 (1992) 14-26.

*Publication Manual of the American Psychological Association* (5<sup>a</sup> ed.). (2001). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Schneider, B. (2004). Building a scientific community: the need for replication. En *Teachers College Record*, 106, 7 (2004) 1471-1483.

Shadish, W. R.; Cook, T. D.; Campbell, T. D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. En *Foreign Language Annals* 19, 5 (1986) 439–445.

---

<sup>1</sup> ***Challenges and rewards in conducting investigations in the classroom: replicating a study into foreign language anxiety***

<sup>2</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: [jstephen@ugr.es](mailto:jstephen@ugr.es)

<sup>3</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: [ehewitt@ugr.es](mailto:ehewitt@ugr.es)

