

Trabajo final del Máster en enseñanza de español y catalán
como segundas lenguas.

Universitat de Girona

Exploración de la renuencia comunicativa y la ansiedad en las clases de lengua extranjera de los estudiantes chinos

Miquel Martí Danés

Supervisor: Blanca Palmada Félez

Enero 2019



Índice

<i>Lista de tablas y gráficos</i>	<i>iii</i>
<i>Lista de anexos</i>	<i>iv</i>
Introducción	1
Capítulo 1) La renuencia comunicativa	3
1.1) Una aproximación teórica a la renuencia	3
1.2) El silencio	5
Capítulo 2) La ansiedad	9
2.1) La ansiedad en las clases de lengua extranjera	11
Capítulo 3) Comparativa de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre los estudiantes catalanes y chinos	14
3.1) Razón de estudio	14
3.2) Aproximación a la investigación de Barley Mak.	16
3.3) Método de investigación	20
3.3.1) Características de los participantes	20
3.3.2) Diseño de la investigación y de las herramientas de análisis.	22
3.3.3) Análisis de datos	23
3.4) Resultados y comparativa con el estudio de Barley Mak.	25
3.4.1) Análisis de datos	25
3.4.2) Otros datos a destacar	30
3.4.3) Comparativa entre estudiantes chinos y catalanes	31
Capítulo 4) Debate de la bibliografía sobre la ansiedad y la renuencia a la comunicación de los estudiantes chinos en las clases de lengua extranjera	40
Capítulo 5) Posibles motivos de los mayores grados de ansiedad y de renuencia comunicativa de los alumnos chinos en las clases de lengua extranjera	43
5.1) La causa sociocultural	43
5.1.1) Tradición filosófico-religiosa	45
5.1.2) El sistema educativo chino	50
5.2) La causa lingüística	51
6) Conclusión	54
Bibliografía	56
Anexo	59

Lista de tablas, esquemas y gráficos

Esquema 1: Interpretación del silencio por Dennis Kurzon	6
Tabla 1: Síntomas físicos de la ansiedad	10
Tabla 2: Síntomas psíquicos y conductuales de la ansiedad	10
Tabla 3: Ranquin de la media de cada uno de los 33 ítems de la parte A del cuestionario.	17
Tabla 4: Clasificación de las medias de los ítems 34 – 39 (parte B) de la primera parte del cuestionario.	18
Tabla 5: Media sobre la ansiedad en el habla de lengua extranjera en las clases de lengua extranjera. Parte C del cuestionario	18
Gráfico 1: Género	21
Gráfico 2: Lengua primera	21
Tabla de factores	24
Tabla 6: Ranquin de la media de cada uno de los 39 ítems de la parte A y B del cuestionario.	25
Tabla 7: Resultados parte C del cuestionario. Niveles de ansiedad en determinadas situaciones en las clases de lengua extranjera.	26
Tabla 8: Relación de los resultados con los factores de análisis.	28-29
Gráfico 3: Comparativa del factor 1 (Ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	32
Gráfico 4: Comparativa del factor 2 (incomodidad cuando se habla con hablantes nativos) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	33
Gráfico 5: Comparativa del factor 3 (actitudes negativas hacia las clases de inglés) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	34
Gráfico 6: Comparativa del factor 4 (autoevaluación negativa) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	35
Gráfico 7: Comparativa del factor 5 (miedo al fracaso académico) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	36
Gráfico 8: Comparativa del factor 6 (tiempo de espera a responder - espontaneidad) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	37
Gráfico 9: Comparativa del factor 7 (uso de L1 en las clases de LE) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	38
Gráfico 10: Comparativa del factor 8 (miedo a la opinión de los compañeros) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.	39

Lista de anexos

Anexo A: Encuesta	60
Anexo B: Comparativa de los niveles de ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera entre estudiantes catalanes hombres y estudiantes catalanes mujeres.	64
Anexo C: Comparativa de los niveles de ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera entre estudiantes catalanes que asisten o han asistido a clases de inglés fuera de horario escolar y los que no asisten o no han asistido a clases de inglés fuera de horario escolar.	65
Anexo D: Comparativa de los niveles de ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera entre estudiantes catalanes que asisten o han asistido a clases de patinaje, teatro o danza y los que no asisten o no han asistido a clases de patinaje, teatro o danza.	66

Introducción

Este trabajo tiene como primer objetivo explorar la renuencia comunicativa y la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras de los estudiantes de origen chino. A menudo en el campo académico se ha etiquetado a estos estudiantes como alumnos silenciosos, inhibidos, pasivos y dependientes del profesor. Entendemos que estas generalizaciones, siempre que sean sin una base empírica, son contraproducentes para conocer las particularidades de estos estudiantes. Si existen tales características, debemos analizar las causas que producen estas variabilidades en los estudiantes chinos, solo así, se podrán aplicar metodologías educativas adecuadas.

El aprendizaje de lenguas extranjeras es más que un proceso de adquisición de reglas lingüísticas o participar en actividades comunicativas. Este aprendizaje es un proceso por el cual los alumnos están constantemente situados en una posición de vulnerabilidad. El aprendizaje de lenguas es un proceso fundamentado en una constante corrección de errores, para aprender es necesario fallar. Este proceso es estresante y crea ansiedad y reticencia en todos los estudiantes. Aun así, es posible que haya particularidades sociales, económicas, lingüísticas, psicológicas o culturales que hagan aumentar o disminuir los niveles de ansiedad y renuencia comunicativa en el aprendizaje. Este trabajo tiene como segundo objetivo descubrir cuáles son estas causas que condicionan las particularidades de los estudiantes chinos, en caso de que exista una diferencia en la renuencia comunicativa y la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras de estos en comparación con el resto de estudiantes.

Para llevar a cabo nuestra investigación, primero debemos hacer una explicación teórica sobre las dos manifestaciones psicológicas que analizamos en los aprendices chinos: la renuencia comunicativa y la ansiedad. Así, dedicamos el primer capítulo a explorar el concepto de renuencia comunicativa, y en el siguiente, a analizar el concepto de la ansiedad, viendo como ambos están interconectados.

Seguidamente, el tercer capítulo del trabajo pretende averiguar si realmente los estudiantes chinos tienen niveles de ansiedad y renuencia comunicativa superiores en sus clases de lengua extranjera comparados con los estudiantes no chinos, concretamente estudiantes catalanes. Para comparar ambos grupos usaremos la encuesta ampliada referente a los niveles de ansiedad *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), creada por la profesora Barley Mak y aplicada a un grupo de 313 estudiantes de primer curso de una universidad de Hong Kong. Los datos mostrados en

el estudio de Barley Mak (Mak 2011) serán comparados con los datos que hemos conseguido mediante el mismo modelo de encuesta a un grupo de 141 estudiantes de bachillerato de dos institutos catalanes. Esta parte del trabajo será la parte que abarcará más extensión en la investigación, porque el primer objetivo de este trabajo es desmentir o precisar estereotipos respecto a los estudiantes chinos. Creemos que es a través del análisis cuantitativo que podemos alcanzar conclusiones más próximas a la realidad y con ello poder responder a nuestras preguntas.

El cuarto capítulo del trabajo lo dedicaremos a hacer una exploración sobre qué dice el mundo académico respecto a la ansiedad y la aprensión comunicativa de los aprendices chinos en las clases de segundas lenguas, y si tales estudios afirman o niegan nuestros resultados alcanzados en el apartado anterior.

Por último, el quinto capítulo tiene como finalidad explorar las posibles causas de los resultados del tercer apartado, referente a los niveles de ansiedad y renuencia comunicativa de los estudiantes chinos en las clases de lengua extranjera.

Capítulo 1. La renuencia comunicativa

El objetivo general del trabajo es explorar si los estudiantes chinos presentan alguna particularidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) que los diferencia del resto de aprendices de LE. Tanto en el mundo académico como fuera de este se ha debatido respecto a si estos estudiantes tenían determinadas características comunes en el aprendizaje de lenguas. A partir de elementos fundados o bien fruto de estereotipos, se ha agrupado a los estudiantes chinos como estudiantes con altos niveles de ansiedad y renuentes a la comunicación, que comporta que haya clases de LE poco espontáneas y silenciosas. Este trabajo tiene el objetivo de averiguar si son ciertas estas afirmaciones, y si lo son, buscar las posibles causas de este fenómeno.

Así pues, antes de analizar detalladamente las particularidades de los alumnos chinos en las clases de LE, debemos sentar las bases teóricas sobre conceptos que nos serán de gran utilidad para analizar los datos que obtendremos en los siguientes apartados del trabajo. Analizaremos el fenómeno de la renuencia comunicativa, de qué se trata y por qué hay sujetos más propensos a ella que otros. Seguidamente, nos focalizaremos en dos aspectos característicos de las personas renuentes: el silencio y la ansiedad en las situaciones comunicativas.

1.1 Una aproximación teórica a la renuencia

El concepto de renuencia comunicativa dentro de la investigación académica tiene una historia de tan solo unos 60 años. Fue introducido por el profesor americano Gerald M. Phillip en 1965, en uno de sus estudios referentes a la renuencia (1997), “Reticence: A perspective on social withdrawal”, la define como un fenómeno donde la persona evita la comunicación porque cree que perderá más hablando que manteniéndose en silencio. Consecuentemente, la persona se siente totalmente incapacitada para poder desarrollar interacciones sociales. La profesora de comunicación de la Universidad de Arizona Judee K. Burgoon (1976), etiquetó como renuencia la falta de voluntad en comunicarse basada en particularidades personales, como la introversión, la baja autoestima o la alienación. Los profesores norteamericanos Lynee Kelly y James A. Keaten (2000) definen la renuencia como la actitud de la gente en evitar la comunicación manteniéndose callado para evitar parecer inepto.

Phillips encuentra que los elementos cognitivos son esenciales para entender el proceso, estos elementos cognitivos son las creencias y mitos que el sujeto tiene

internalizados referentes a su incapacidad de poder comunicarse y que restringen su percepción como hablante. Estos pensamientos conducen a una constante voluntad del sujeto para evitar la comunicación social, generando un ciclo donde las habilidades comunicativas valoradas negativamente por el sujeto, no pueden ser mejoradas debido a la incapacidad de ser practicadas mediante la interacción comunicativa. La gente que experimenta grandes niveles de aprensión comunicativa intentará evitar la comunicación siempre y cuando sea posible, y cuando no es posible evitar la comunicación, como bien pueden ser en las clases de LE, mostrará grandes niveles de ansiedad y dificultades de articulación del mensaje que vendrán acompañados de largos silencios y mala estructuración de la información que se quiere comunicar. Además, el efecto negativo de estas creencias no solo genera problemas en la comunicación, también tienden a sufrir otros males como ansiedad, soledad, aburrimiento, falta de confianza o baja autoestima.

Keaten y Kelly dedujeron de sus estudios que la gente retraída tiende más a infravalorar los premios y a sobrevalorar los castigos. A la mayor parte de las personas la interacción comunicativa les genera un esfuerzo que a menudo puede conducir a situaciones de conflicto. Pero la interacción social se produce porque ésta puede generar un beneficio para las personas que participan en la comunicación, y este beneficio bien vale el esfuerzo para comunicarse. Para la gente retraída a la comunicación los beneficios que puede generar el proceso comunicativo no son suficientes, comparado con el malestar que genera poder comunicarse y los resultados negativos que puede generar esta comunicación.

Los investigadores que han estudiado la renuencia han encontrado como los aprendices reticentes generalmente hablan menos, sus discursos son más reducidos y son menos comprensibles. Muestran más formas de ansiedad, tensión, señales físicas que indican que no están a gusto y pocas muestras de señales positivas como el entusiasmo o la espontaneidad. Estas particularidades de los individuos reticentes tienen una gran importancia en el aprendizaje de segundas lenguas, donde algunas metodologías de enseñanza como la metodología comunicativa, basada en la importancia de la interacción oral como medio y objetivo final en el aprendizaje de una lengua y en la improvisación y espontaneidad como herramientas de aprendizaje, pueden suponer una metodología perjudicial para el aprendizaje de segundas lenguas.

A continuación, vamos a analizar una de las características de la renuencia comunicativa muy común entre los estudiantes de LE, el silencio. Fenómeno que en las

clases de LE se ha relacionado con los alumnos asiáticos y más concretamente con los que son objeto de estudio en este trabajo, los estudiantes chinos.

1.2 El silencio

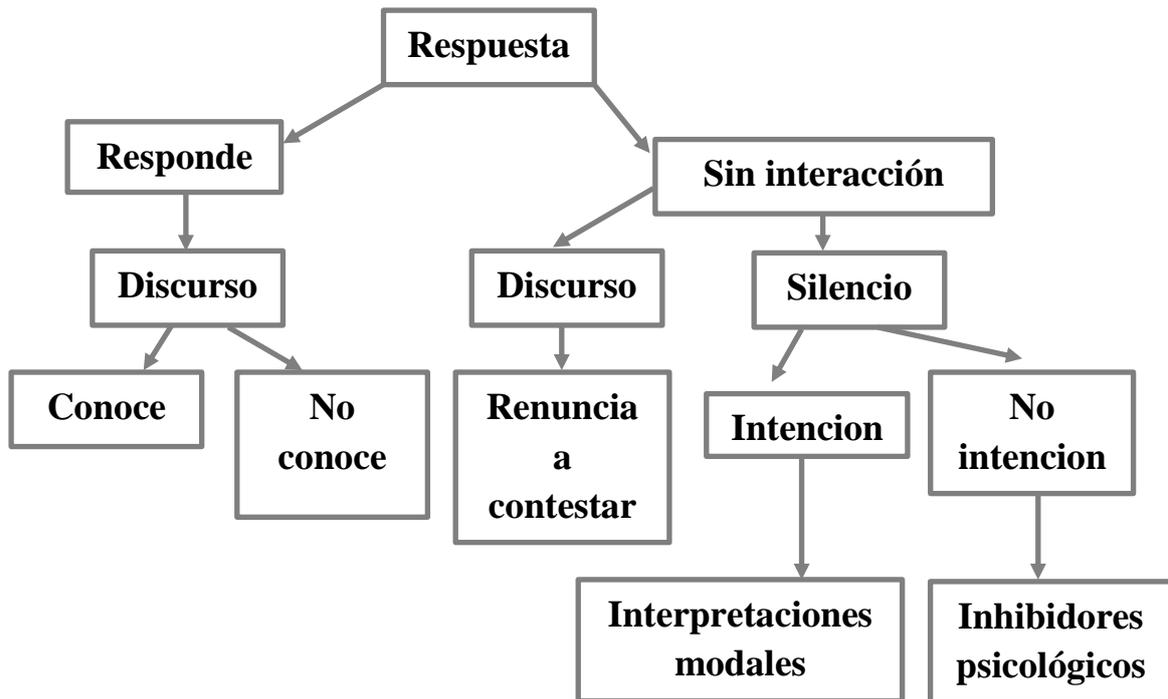
El silencio es una de las características propias de los individuos renuentes a comunicarse. Este se produce mediante un silencio total del individuo o de largas pausas mientras se está comunicando, hecho que también puede producir una dificultad en la correcta comunicación.

En el campo teórico cabe destacar el trabajo del profesor Dennis Kurzon (1998) donde en sus investigaciones examina el silencio y determina que el silencio no es un concepto fácil de definir ya que está condicionado dentro del contexto donde se produce esta ausencia de comunicación. El lingüista afirma que la interpretación del silencio debe de entenderse en gran parte a partir de su marco cultural.

“El destinatario que se mantiene en silencio podría saber las respuestas a las preguntas al que está siendo preguntado. (...) Si por otro lado, el destinatario no sabe la respuesta, tiene la posibilidad de dos formas de contestación: diciendo “no lo sé” o manteniéndose en silencio. He afirmado que cuando el individuo se siente avergonzado de mostrar su ignorancia, puede esconder esta ignorancia detrás del muro del silencio en situaciones donde no está obligado a hablar” (traducción Kurzon, 1998: 38).

Kurzon divide el silencio en dos grandes grupos: el silencio intencional y el silencio no intencional. **(Esquema 1)** El silencio no intencional lo atribuye a determinadas dificultades psicológicas involuntarias que conducen a que el sujeto no pueda tener control sobre sus respuestas. La ansiedad, el sentimiento de vergüenza o las incapacidades neurobiológicas como los trastornos autistas o la dislexia formarían parte de este grupo de causantes no intencionales a mantenerse en silencio. El otro gran grupo que distingue el profesor son las interpretaciones modales del silencio. Se trata de un silencio voluntario, definido por el profesor como una elección genuina hecha por el destinatario que puede ser verbalizado por él como “No hablaré” (Kurzon, 1998:36).

Esquema 1: Interpretación del silencio por Dennis Kurzon



(Kurzon, 1998: 45)

Cabe destacar el papel que los estudios etnográficos han tenido sobre el estudio académico del silencio. Vamos a resaltar el estudio de dos profesores destacados que han profundizado en el conocimiento del silencio. La lingüista norteamericana Muriel Saville-Troike (1985) y el antropólogo norteamericano Keith Basso (1990) analizaron como los condicionantes culturales, sociales y económicos externos moldean la comunicación en los grupos humanos. Esta visión del condicionante cultural del silencio nos ayudará a evidenciar como las particularidades de aprendizaje y actitud que pueden tener los estudiantes chinos dentro de las clases de lengua pueden ser fruto de limitaciones o reglas sociales de su comunidad.

La profesora Saville-Troike en su obra “The place of silence in an integrated theory of Communication” (1985) enfatiza la importancia del contexto a la hora de comunicarse. Argumenta que el silencio está más influenciado por el contexto que el discurso. En su obra propone un marco de clasificación de los silencios relacionadas con las distintas formas de interacción social.

Un primer grupo es el ‘silencio institucional’, silencios que se producen en relación al lugar o al acontecimiento en que se encuentra el individuo. El silencio en las plazas, templos, rituales religiosos, procedimientos legales, espectáculos públicos, etc. Estos silencios están relacionados con formar parte de un grupo institucionalizado donde unos miembros del grupo ostentan más poder que otros. El segundo grupo es el ‘silencio grupal’, silencios situacionales, normativos o simbólicos que se producen en grupos. Dentro de este grupo unos tienen el privilegio de hablar y otros no. Por ejemplo, las relaciones entre padre e hijos, u hombres y mujeres en determinadas sociedades. Finalmente, el último tipo de silencio que define la profesora es el ‘silencio individual’, indicadores de estatus y de rol dentro de una comunidad. Éstos pueden tratarse de silencios que tienen un objetivo táctico-simbólico como mostrar enfado, desaprobación, ocultación, evitación, etc. En este último grupo también encontramos el silencio fruto de condicionantes psicológicos como la timidez o la ansiedad.

Cinco años después del estudio de la profesora Saville-Troike, en 1990, el antropólogo Keith Basso analizó el silencio en su obra "To give up on words: Silence in Western Apache culture". En esta obra analiza el comportamiento silencioso de los nativos americanos apaches, igual que los individuos asiáticos y más concretamente los chinos, éstos son relacionados y normalmente estereotipados como individuos silenciosos y que pasan desapercibidos. Basso nos responde con las razones sociales y culturales de este fenómeno, y lo hace con un estudio exhaustivo de las relaciones sociales de las comunidades apaches. Para el profesor, cuando un extraño se adentra en una cultura distinta, el conocimiento de cuándo no hablar es tan importante como el conocimiento de cuándo hablar.

En su trabajo descubre que el silencio de los apaches tiene una razón social en la mayoría de las situaciones. El silencio que presentan cuando se encuentran con extraños sirve para evitar situaciones de conflicto, el silencio en el cortejo son señales de timidez y modestia, el silencio de los padres con sus hijos cuando regresan a casa después de un largo tiempo de estudiar en la escuela se produce porque los padres no quieren parecer ignorantes, desfasados o que no merecen el respeto ante sus hijos; el silencio que presentan cuando se sienten maltratados, por ejemplo en los casos de violencia de género, es una estrategia para evitar más daños, o el silencio de estar frente a gente que está triste es una señal de respeto.

Así pues, el silencio no es un elemento marginal y extraño dentro de las culturas humanas, la cultura apache o la cultura china, lo usan como estrategias de éxito frente a

diversas situaciones conflictivas que se encuentran los individuos en la sociedad. Cuando en las siguientes secciones del trabajo analicemos las particularidades de los alumnos de procedencia china, deberemos tener presente que las situaciones de ausencia comunicativa dentro de la clase se pueden deber a circunstancias culturales de la propia tradición china y no causadas por el nivel de aprendizaje y de conocimiento del idioma de estos alumnos o por circunstancias psicológicas condicionantes.

Capítulo 2. La ansiedad

La renuencia en las clases de LE está estrechamente ligada al fenómeno psicológico de la ansiedad. Estas dos manifestaciones de comportamiento interactúan entre ellas, consecuentemente, nos encontramos que las personas más renuentes tienden a estar más ansiosas.

Trasladado este fenómeno al campo de la enseñanza de LE, observamos como los alumnos que se muestran menos propensos a comunicarse en clase serán alumnos con más probabilidades de tener más altos grados de ansiedad.

Ansiedad y renuencia son aspectos propios en todos nuestros alumnos, son intermitentes, aparecen y desaparecen en determinados momentos del proceso de aprendizaje, dependiendo especialmente de la metodología educativa utilizada, de aspectos culturales y de la psicología propia de cada individuo. Se convierten en dañinos para el proceso de aprendizaje cuando el grado de ansiedad y renuencia es demasiado alto y permanente en los estudiantes. Los estudiantes con menos dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua también tienden a estar ansiosos o renuentes en determinados momentos, pero no les perjudica en su proceso de aprendizaje. Y es que aprender una lengua también necesita de momentos puntuales de mayor ansiedad como exámenes o presentaciones orales, así como momentos de silencio y de renuencia a comunicarse propicios para la autocorrección y reflexión del discurso.

En el mundo académico el concepto de ansiedad ha sido variante y en constante discusión. Es a partir de los años setenta cuando se empieza a proporcionar una definición más detallada y más próxima a lo que entendemos por ansiedad actualmente. Podemos destacar como en los años setenta se formula la teoría tridimensional de la ansiedad en la que, las emociones se manifiestan a través de tres categorías: cognitiva, fisiológica y comportamental (Lang 1968). Por ejemplo, una persona puede mostrar una respuesta diversa en las distintas categorías: en un plano subjetivo puede tener una excitación muy fuerte, de menor grado en el campo fisiológico e indetectable en el campo conductual. La ansiedad es un fenómeno multidimensional que actúa en el campo cognitivo, fisiológico y conductual, influenciándose las tres mutuamente.

En los años setenta el médico y académico Samuel Epstein (1972) argumenta que la ansiedad es una situación en que el individuo experimenta un estado emocional de excitación a causa de la percepción de una amenaza: fracaso, percepción de amenaza

física externa, indecisión, discusión, etc.; pero este es incapaz de conducirla a una acción intencionada.

Podemos definir ansiedad como un estado emocional desagradable experimentado como miedo, que se orienta al futuro, relacionándose con algún tipo de amenaza o peligro inminente. Esta amenaza a menudo no aparece como una amenaza real, y si la hay, el estado emocional resulta desproporcionado. El cuerpo puede sufrir de sensaciones desagradables, como opresión al pecho, sudores, etc. (**Tabla 1**) y de sensaciones psicológicas. (**Tabla 2**)

Tabla 1: Síntomas físicos de la ansiedad

Vegetativos	Sudoración, sequedad de boca, mareo, inestabilidad
Neuromusculares	Temblor, tensión muscular, cefaleas, etc.
Cardiovasculares	Palpitaciones, taquicardias
Respiratorios	Disnea
Digestivos	Náuseas, vómitos, diarrea
Genitourinarios	Problemas en la esfera sexual

(Consejería de Sanidad y Consumo, 2008)¹

Tabla 2: Síntomas psíquicos y conductuales de la ansiedad

Preocupación, aprensión
Sensación de agobio
Miedo a perder el control
Dificultades de concentración, quejas de pérdida de memoria
Irritabilidad, inquietud, desasosiego
Conductas de evitación de determinadas situaciones
Obsesiones, bloqueo psicomotor, inhibición

(Consejería de Sanidad y Consumo, 2008)

En nuestro caso de estudio, la ansiedad en las clases de LE, es necesario que profundicemos en el trabajo del psicólogo Charles Spielberger (1972), porque éste realiza una distinción muy clara entre un estado ansioso y un rasgo ansioso. Definió el estado ansioso como un estado emocional transitorio que varía de intensidad en el tiempo y las situaciones. Está caracterizado por la subjetividad, los sentimientos de

¹ Adaptación de la tabla de la Consejería de Sanidad y Consumo.

aprensión percibidos y la activación del sistema nervioso (Spielberger 1972:39) Cuando una persona percibe una situación como amenazante aumentará su nivel de estado ansioso. Por lo contrario, el rasgo ansioso se refiere a individuos muy propensos a percibir las distintas situaciones como amenazantes o peligrosas respondiendo a estas con el estado ansioso.

Por lo tanto, en nuestro caso vamos a medir el estado ansioso de los alumnos catalanes y chinos en las clases de lengua extranjera. Nos es imposible saber si algunos de los sujetos de la encuesta sus niveles de ansiedad en clase corresponden a algún rasgo ansioso que les predispone a mayores grados de ansiedad en situaciones específicas dentro las clases de LE.

2.1) La ansiedad en las clases de lengua extranjera

Seguidamente vamos a analizar qué nos dice el campo académico referente a la ansiedad en las clases de LE

El lingüista innatista Stephen Krashen (1972) en su libro *Principles and practice in second language acquisition* afirma que la ansiedad contribuye negativamente al aprendizaje de la L2. Pero esta afirmación de Krashen es un poco apresurada porque existen pocos estudios que nos expliquen cómo se relaciona la ansiedad con la adquisición de segundas lenguas. La mayoría de profesores de LE han presenciado el malestar de sus alumnos dentro de la clase, pero los académicos han sido incapaces de dar una respuesta precisa del por qué y el cómo se produce este fenómeno. La razón de este desconocimiento es porque son escenarios muy complejos de analizar, donde cada estudiante de LE tiene su historial vital, cultural y académico, además de distintas ambiciones e intereses.

Tampoco no se trata de un fenómeno minoritario, vemos como adultos que se auto perciben como razonablemente inteligentes y socialmente adaptados y confiados dentro de la sociedad, a menudo, cuando asisten a una clase de LE aparecen como sujetos nerviosos y dubitativos. La razón se debe a que todo individuo que se enfrenta al aprendizaje de un nuevo idioma ha de lidiar con un proceso que consiste en comunicarse de forma apropiada y significativa con un sistema sintáctico, semántico y fonológico que no le es familiar. Por lo tanto, hemos de percibir la ansiedad en las clases de LE como situaciones normales y naturales, siempre y cuando no imposibiliten la comunicación del aprendiz.

La profesora de la Universidad de Texas Elaine Horwitz (1991:25) nos define la ansiedad en la adquisición de una LE como “la respuesta a un elemento externo que es o es percibido como una demanda que amenaza de exceder a las competencias y recursos del estudiante”. El proceso de aprendizaje de una LE, según Lev Vygotski (1931) es una constante búsqueda de la Zona de Desarrollo Próximo, el proceso de aprendizaje consiste en salir de la burbuja de comodidad comunicativa y buscar estas zonas de aprendizaje próximo. Por lo tanto, el aprendiz en las clases de segunda lengua está en una situación de error comunicativo permanente, y consecuentemente, de nerviosismo y ansiedad.

Cabe destacar la valentía de la profesora Horwitz que propuso una teoría general sobre la ansiedad en las clases de LE. La profesora defiende que la ansiedad en LE no es un elemento unitario con unas pocas causas específicas y observables, sino que se trata de un grupo de estados influenciados por factores intrínsecos y extrínsecos del estudiante de lengua.

Elaine Horwitz propone que hay tres componentes principales que pueden fomentar la ansiedad en segundas lenguas: la aprensión comunicativa, el *test anxiety*, y la evaluación negativa. La aprensión negativa sería la timidez social, la gente que tiene dificultades en hablar en grupos. Así pues, en situaciones como en las clases de LE donde hay una comunicación oral frecuente y se está constantemente monitorizado por los compañeros y el profesor, la aprensión será mucho más elevada. Por *test anxiety* entendemos el miedo al fracaso, a no lograr las metas que te habías fijado. En las clases de LE es habitual que los alumnos se exijan más de lo que pueden conseguir, generando un sentimiento de ansiedad y frustración al no alcanzar estos objetivos. Por lo que se refiere a la evaluación negativa, es el miedo a no alcanzar las demandas que la sociedad, familia, profesor o compañeros de clase han puesto sobre el estudiante. En sociedades y países donde el acceso a la educación superior es un privilegio y donde predomina un sistema educativo basado en la meritocracia, como podría ser el sistema educativo chino, los alumnos suelen tener mayores niveles de ansiedad fomentado por la presión social y familiar y los altos niveles de competencia que se exigen en el sistema educativo.

La profesora Horwitz para poder identificar a los estudiantes ansiosos en las clases de LE, elaboró un test conocido como *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), que debido a su alta fiabilidad ha ganado una gran popularidad entre los

investigadores de LE². Se trata de un test de 33 preguntas relacionadas con los sentimientos de ansiedad de los alumnos en las clases de LE, la autoevaluación o el miedo a fallar en las clases de LE.

El siguiente apartado de este trabajo tiene como objetivo aprovecharse de esta alta fiabilidad del FLCAS para comparar los niveles de ansiedad en el aprendizaje del inglés como LE. Con ello, queremos analizar si existe alguna diferencia significativa en los niveles de ansiedad que muestran los aprendices chinos de inglés como LE y los aprendices catalanes de inglés como LE. Para compararlo nos vamos a servir del estudio hecho por la profesora de la Facultad de Educación de la *The Chinese University of Hong Kong*, Barley Mak, donde utiliza un FLCAS ampliado para analizar la ansiedad de 313 alumnos chinos de la misma universidad, y lo compararemos con el FLCAS ampliado que hemos hecho a 141 estudiantes catalanes de bachillerato de dos centros educativos públicos de Cataluña.

² Los trabajos de Aida y Kitano; Aida (1994) y Kitano (2001) están focalizados en la relación entre la ansiedad en el aprendizaje de lengua y el aprendizaje de japonés. Las dos evidenciaron que había niveles elevados de ansiedad en las clases de japonés y estos estaban estrechamente ligados a la correcta actuación de los estudiantes. Chen (2002) también utiliza el FLCLAS para analizar si el aprendizaje del inglés como segunda lengua de 170 alumnos universitarios chinos está relacionado con sus niveles de ansiedad, el estudio nos muestra como el FLCAS goza de una alta fiabilidad en la medición de la ansiedad en el aprendizaje de LE.

Capítulo 3. Comparativa de la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre los estudiantes catalanes y chinos

3.1 Razón de estudio

Una de las situaciones que se encuentran los profesores de LE, también los profesores de español y catalán como lengua extranjera, es la de atender de forma exitosa las particularidades de cada alumno. Es habitual que los profesores de LE tengan clases multiculturales, donde los alumnos tienen un bagaje educativo distinto, con gran variedad de primeras lenguas (L1) y que traigan de sus países de origen unas relaciones alumno-profesor variadas.

Esta diversidad en el aula es en parte fruto de la mayor globalización³ económica y social de nuestro mundo. La globalización tuvo un importante impulso en los años ochenta con la apertura económica de la República Popular China, impulsada por los sectores más reformistas del Partido Comunista Chino en 1979⁴. China a partir de estas fechas vivió grandes transformaciones sociales y económicas que impulsaron la creación de una clase media con el ánimo de conocer las culturas más allá de las fronteras chinas, generando un gran empuje en el aprendizaje de LE y en la formación de estudios superiores y de cursos de LE en los países occidentales por parte de estudiantes chinos.

Los profesores de LE se encuentran a partir del siglo XXI con una gran presencia de alumnos chinos en sus clases, actualmente hay cerca de un millón y medio de estudiantes chinos estudiando en el extranjero, con un incremento de un 12% en el 2017

³ El profesor de relaciones internacionales James H. Mittleman (1996) define globalización como ‘una fusión de procesos transnacionales y estructuras domesticas que permiten la comunicación entre países de su economía, política, cultura e ideología. La globalización está inducida por el mercado, no es un proceso guiado por la política.

⁴ La apertura de la economía china a la economía mundial tenía el objetivo de incentivar el comercio exterior y abrirse a la inversión extranjera. Para potenciar el comercio exterior del estado inició un periodo de descentralización del comercio en los años ochenta, donde el estado perdía el monopolio y permitía a las autoridades locales y las empresas regionales llevar a cabo actividades de comercio exterior. Junto con ello se redujo el grado de planificación obligatoria, las importaciones se liberalizaron gradualmente y la moneda se depreció gradualmente. En cuanto a incentivar la inversión extranjera el gobierno de Beijing creó las cuatro Zonas Económicas Especiales, con libertades e incentivos para la inversión extranjera, los sectores susceptibles de recibir IDE como el turismo, los servicios, la industria ligera, etc; se ampliaron gradualmente.

respecto al año anterior⁵. Así pues, la presencia de estudiantes asiáticos en las clases de LE fuera de China se ha incrementado notablemente, convirtiéndose en un gran condicionante del plan curricular y de las metodologías de enseñanza de los profesores de LE.

Existe un gran desconocimiento por gran parte de los profesores referente a esta nueva oleada de nuevos estudiantes, no se conocen las características básicas de la cultura y del sistema educativo chino y como estas condicionan la actuación de los aprendices en clase. Dentro del mundo educativo muy a menudo predominan estereotipos como que los estudiantes chinos son obedientes, trabajadores o reacios a comunicarse y hablar en clase.

Así pues, la finalidad de este trabajo es aclarar si existen diferencias en el grado de renuencia a hablar de los estudiantes chinos en comparación con los estudiantes catalanes en las clases de LE, y si existen tales diferencias, desentrañar cuáles son las posibles causas de la divergencia entre los estudiantes chinos y catalanes. Para esto, averiguaremos el grado de ansiedad de los alumnos chinos y catalanes en las clases de LE, ya que como hemos visto en el anterior apartado del trabajo (capítulo 2), la ansiedad es uno de las principales rasgos de los estudiantes reacios a la comunicación.

Para trabajar en los datos de los estudiantes chinos hemos utilizado el trabajo de la profesora Barley Mak hecho en 2011, donde analiza los niveles de ansiedad en las clases de inglés en alumnos de primer curso universitario de Hong Kong. Estos datos los compararemos con los datos obtenidos en las encuestas que miden los niveles de ansiedad en las clases de LE realizadas a 141 estudiantes catalanes.

Como veremos en el método de investigación, la comparativa de estos datos es de difícil proceder, y no podemos sacar resultados conclusivos, sobre todo, porque las circunstancias vitales, educativas y del proceso de extraer los datos de las encuestas varían entre los estudiantes catalanes y chinos. La edad, nivel de estudio, nivel de renta familiar, conocimiento de otros idiomas, etc. puede variar entre los dos grandes grupos, y condicionar el resultado final. Consecuentemente, si observamos una diferencia en los resultados de los dos grupos de estudiantes, solo se valorará la divergencia cuando ésta presente una gran disparidad.

⁵ Datos del Ministerio de Asuntos exteriores del gobierno de la República Popular China: <http://en.moe.gov.cn>

3.2 Aproximación a la investigación de Barley Mak

El artículo “An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners” de la profesora de la *The Chinese University of Hong Kong* Barley Mak (2011), intenta averiguar la misma incógnita que quiere responder este trabajo: cuáles son los factores que producen ansiedad en los estudiantes chinos en las clases de inglés como LE. La falta de estudios sistemáticos que midan este campo de investigación sorprende ante una situación educativa que ella considera habitual en sus alumnos de origen chino. El planteamiento de la profesora es que existen pocos trabajos en el campo académico sobre la ansiedad en clase de LE de los alumnos chinos, y esto imposibilita un conocimiento más profundo de cómo estos alumnos afrontan las clases de LE, y consecuentemente, imposibilita una adaptación de la metodología educativa a las particularidades de este perfil de estudiantes.

Para poder desarrollar su investigación Barley Mak encuestó a 313 estudiantes de lengua inglesa como LE de su misma universidad. Los alumnos, de primer curso de carrera, no habían escogido voluntariamente el inglés, sino que esta asignatura era una de las obligatorias dentro de su plan académico.

El artículo se focaliza en la parte cuantitativa del estudio, aunque también existió una parte cualitativa con entrevistas previas que se tuvo en consideración para la preparación de la encuesta. Ésta está dividida en tres partes: A, B y C. La primera sección son las 33 preguntas que usó la profesora Elaine Horwitz para medir el nivel de ansiedad de los estudiantes: *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (1991). Barley Mak encuentra cinco grandes factores que contribuyen a la ansiedad de los estudiantes en clase dentro del conjunto de preguntas del FLCAS. Estos factores son: ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa, incomodidad cuando se habla con hablantes nativos, actitudes negativas hacia las clases de inglés, autoevaluación negativa y miedo al fracaso académico. (Mak 2011: 206) En el mismo cuestionario Mak añade seis preguntas más (parte B), llegando a un total de un cuestionario de 39 preguntas. La mayoría de los ítems (28 ítems), están medidos en escala positiva, mientras que 11 están medidos en escala negativa. Finalmente, la parte C del cuestionario consiste en 8 ítems que miden la ansiedad de los alumnos en determinadas situaciones de aprendizaje.

Resultados del estudio de Barley Mak:

Tabla 3: Ranking de la media de cada uno de los 33 ítems de la parte A del cuestionario. Cuanto más próxima la media al 4 mayor apoyo a la afirmación.

Ítem núm.	Afirmación	Media
10	Me preocupan las consecuencias de suspender la asignatura de lengua extranjera.	2,81
11*	No comprendo por qué razón alguna gente se preocupa tanto por las clases de lengua extranjera.	2,76
28*	Mientras voy a la clase de lengua extranjera me siento muy seguro y relajado y cómodo para ofrecer respuestas voluntarias en clase.	2,76
18*	Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	2,71
14*	No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos.	2,63
20	Se me acelera el corazón cuando mi intervención va a ser solicitada en la clase de lengua extranjera.	2,62
8*	Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de lengua extranjera.	2,61
7	Continuamente pienso que a mis compañeros se les dan mejor las lenguas extranjeras que a mí.	2,6
23	Siempre tengo la sensación de que los demás alumnos hablan la lengua extranjera mejor que yo.	2,59
15	Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo.	2,58
32*	Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos de la lengua extranjera.	2,57
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de lengua extranjera me hace preguntas que no he preparado de antemano.	2,55
9	Me entra pánico cuando tengo que hablar en la clase de lengua extranjera sin haberme preparado antes.	2,54
30	Me siento agobiado por el número de reglas que tienes que aprender para poder hablar la lengua extranjera.	2,47
5*	No me importaría en absoluto recibir más clases de lengua extranjera.	2,45
2*	No me preocupa el cometer errores en la clase de lengua extranjera.	2,44
1	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	2,38
22*	No siento la presión de tener que prepararme muy bien para la clase de lengua extranjera.	2,38
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	2,37
27	Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	2,31
6	Durante la clase de lengua extranjera, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	2,31
17	A menudo me apetece no asistir a la clase de lengua extranjera.	2,31
3	Tiemblo cuando sé que me van a llamar en la clase de lengua extranjera.	2,29
13	Me da vergüenza contestar de modo voluntario en la clase de lengua extranjera.	2,29
31	Temo que los otros alumnos se rían de mí cuando hablo la lengua extranjera.	2,27
4	Me da miedo cuando no comprendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.	2,25
24	Me preocupo mucho de lo que los demás piensan de mí cuando hablo la lengua extranjera enfrente de otros estudiantes.	2,25
26	Me siento más tenso y nervioso en la clase de lengua extranjera que en las otras clases.	2,18
21	Cuanto más estudio para un examen de lengua extranjera, más me confundo.	2,18
16	Me preocupo por la clase de lengua extranjera incluso si estoy bien preparado para la misma.	2,17
19	Me produce temor que el profesor de lengua extranjera esté pendiente de corregir	2,17

	cada error que cometo.	
25	La clase de lengua extranjera va tan deprisa que me preocupa quedarme atrás.	2,15
12	En la clase de lengua extranjera puedo ponerme tan nervioso que llegue a olvidar las cosas que sé.	2,11

Notas: 4 = Muy de acuerdo; 3 = De acuerdo; 2 = Bastante en desacuerdo; 1 = Muy en desacuerdo | sf = sin factor | * Ítem medido en escala negativa

Barley Mak 2011

Tabla 4: Clasificación de las medias de los ítems 34 – 39 (parte B) de la primera parte del cuestionario. Cuanto más próxima la media al 4, mayor apoyo a la afirmación.

Nº. Ítem	Pregunta	Media
37	Cuando tengo suficiente tiempo para pensar en la respuesta, me siento más seguro en la clase de inglés.	3.02
39	Si mi maestra de inglés me permite usar el chino o mandarín o cantonés puntualmente, me siento más cómodo para ofrecer respuestas voluntarias en clase.	2.76
36	Hablaría más en clase si mis compañeros de clase no se rieran de mis errores.	2.74
35	Comienzo a entrar en pánico cuando tengo que hablar delante de la clase sin haberme preparado el contenido.	2.52
38	Me siento relajado cuando hablo inglés con amigos que conozco.	2.20
34	Me gusta que mi profesor de inglés me corrija una vez que cometo un error.	2.04

Barley Mak 2011

Tabla 5: Media sobre la ansiedad en el habla de lengua extranjera en las clases de lengua extranjera. Parte C del cuestionario. (Cuanto más alto = más ansioso)

Nº. Ítem	Pregunta	(Media (sobre 100))
1	Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés enfrente de la clase.	72.2
2	Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en un grupo de 3 o 4 personas.	33.6
3	Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en parejas.	27.8
4	Nivel de ansiedad cuando se le da un largo tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.	32.7
5	Nivel de ansiedad cuando se le da poco tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.	69.1
6	Nivel de ansiedad cuando el maestro te está evaluando cuando hablas.	72.9
7	Nivel de ansiedad cuando tus compañeros de clase te evalúan cuando hablas.	67.9
8	Nivel de ansiedad cuando se le permite usar algo de chino en una clase de inglés.	26.1

Barley Mak 2011

El resultado final de la investigación evidencia que las actitudes negativas hacia la clase de LE influyen negativamente a los niveles de ansiedad en el aprendizaje de los alumnos chinos (**Tabla 3 – ítem 5, 6 y 17**). También muestra como la autoevaluación negativa de su nivel de LE es un importante factor en generar mayores niveles de ansiedad (**Tabla 3 - ítem 7 y 23**). Estas actitudes negativas pueden afectar a las actividades orales en actividades obligatorias de actuación frente a la clase, como en juegos de rol o presentaciones.

Un elemento a destacar para Mak es la necesidad de los alumnos chinos en tener un buen tiempo de espera para responder las preguntas y a ser más reacios a la espontaneidad. Los datos evidencian (**Tabla 4 – ítem 37; Tabla 5 – ítem 4 y 5**) que la posibilidad de poder prepararse las respuestas es un elemento significativo para los estudiantes chinos. La profesora considera que los estudiantes chinos, por regla general, necesitan de más ‘tiempo de espera para responder’ que los alumnos europeos, ella lo atribuye a las particularidades sociales de la cultura china como la unidad del grupo y ‘mantener la cara’⁶.

El artículo también considera que el uso de su L1 en las clases de LE podría ser un hecho beneficioso para la reducción de la ansiedad, (**Tabla 5 – ítem 8**), y recomienda su uso para poder aumentar la confianza y la confortabilidad en las clases de LE. Finalmente, un último elemento que podemos extraer del estudio es que las correcciones por parte de los compañeros de clase y de los profesores generan un alto grado de ansiedad, (**Tabla 5 – ítem 6 y 7**).

En conclusión, el estudio nos aclara como los niveles de ansiedad de los alumnos chinos en las clases de LE se deben a factores variables: propios de la cultura china y otros que se encuentra en todos los estudiantes de LE de alrededor del mundo. La ansiedad en las clases de LE chinas es causada por una moderada autoevaluación negativa, visiones negativas hacia las clases de LE (no hay que olvidar que las clases de estos alumnos son obligatorias), ansiedad a causa de no tener suficiente tiempo de espera para responder las preguntas, imposibilidad de usar su L1 y miedo a la evaluación de alumnos y profesor.

⁶ Mantener la cara o ‘*mianzi*’ es el prestigio social que tienen una persona frente a la sociedad. Es una medida sobre el respeto que se le tienen a una persona y que distribuye jerárquicamente a la sociedad china, esta medida se puede ganar o perder dependiendo de tus acciones en la sociedad. En el apartado tres del trabajo vamos a explorar este concepto y cómo influye dentro de la adquisición de segundas lenguas.

El exhaustivo trabajo de Barley Mak nos sirve como modelo para el análisis de los alumnos catalanes en las clases de LE, y a la vez, es una rica fuente de datos para comparar los resultados obtenidos. En el campo académico no existen trabajos que comparen a dos grupos de estudiantes en sus niveles de ansiedad cuando aprenden una segunda lengua, los trabajos se limitan a describir exhaustivamente los niveles de ansiedad de un determinado grupo cultural o nacional de alumnos (Cheng 2000; Jackson y Liu, 2008; Xiaojing 2008; Mendoza 2017), esto imposibilita establecer una comparativa entre grupos de estudiantes, y afirmaciones como que determinados alumnos de determinados países tienen mayores o menores niveles de ansiedad resultan confusas al carecer de un segundo sujeto para ser comparados. La siguiente parte tiene como objetivo paliar esta carencia y comparar los datos del estudio de Mak con un grupo de estudiantes catalanes de primero y segundo de bachillerato que presentan características parecidas con los estudiantes chinos de la *The Chinese University of Hong Kong*: nivel de edad, género, tener un nivel de inglés equivalente y tener la clase de inglés como lengua extranjera obligatoria en su currículum académico.

3.3 Método de investigación

3.3.1 Características de los participantes

El número de participantes para realizar nuestro estudio es de 141 estudiantes de primero y segundo de bachillerato de dos institutos públicos catalanes: Institut Cirviànum de Torelló (98 estudiantes) y el Institut del Voltreganès (43 estudiantes), los dos situados en la comarca de Osona. En total son 54 chicos y 87 chicas (**Gráfico 1**), que dominan unas tres lenguas de media. Mayoritariamente su L1 es el catalán (80%), seguida del catalán y castellano como L1 (8%) y del castellano (6%). También hay estudiantes que tienen como primera lengua, lenguas no oficiales del Estado español: árabe, amazigh, rumano, chino y holandés. (**Gráfico 2**)

Gráfico 1: Género

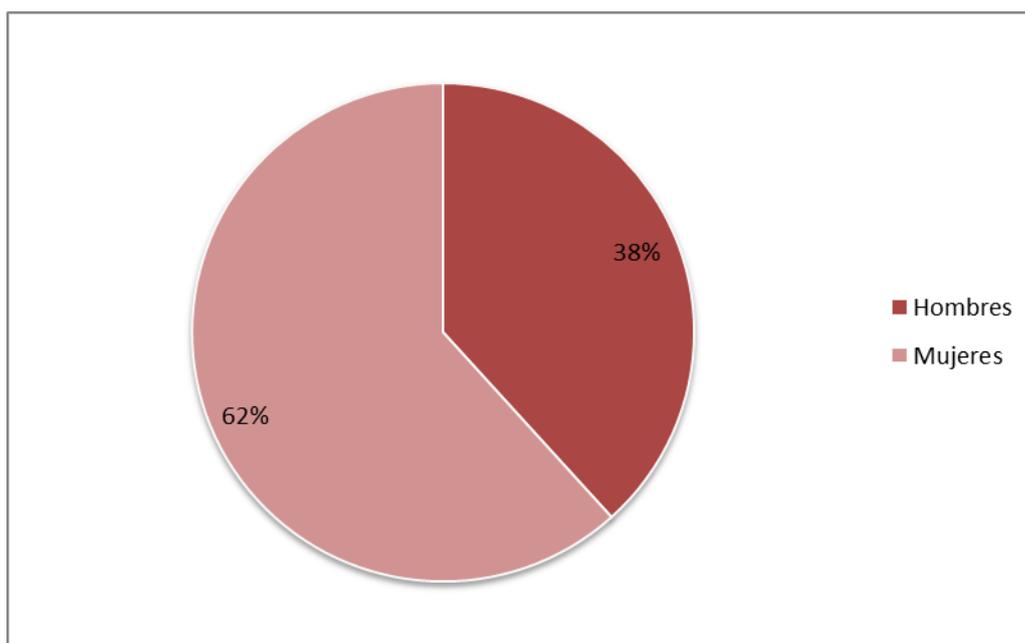
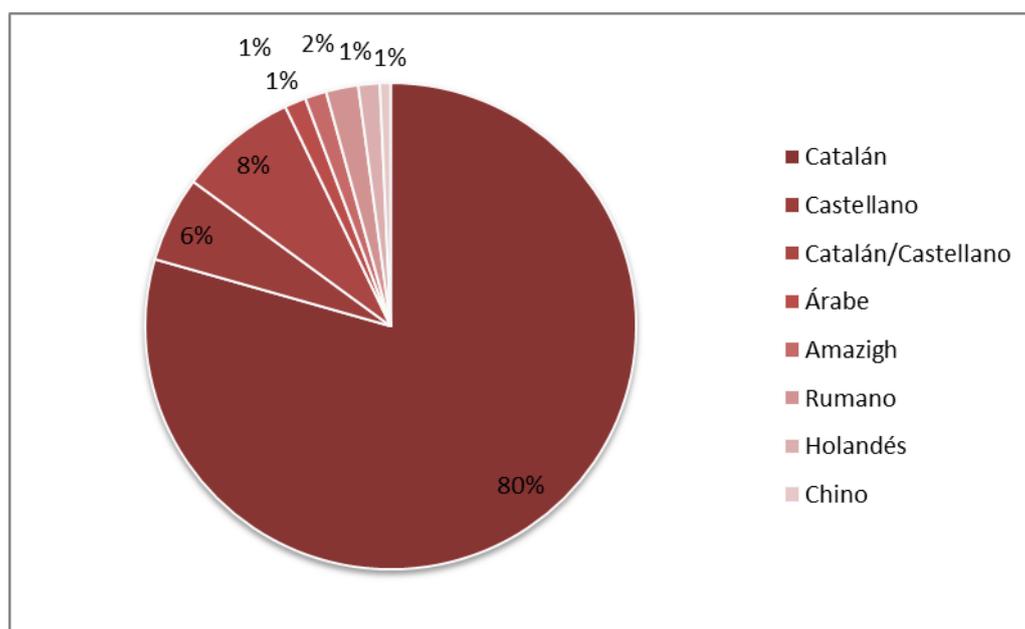


Gráfico 2: Lengua primera



La edad de los estudiantes abarca de 16 a 19 años, con una media de edad de 17,1 (de 17 años de media los estudiantes de bachillerato del Institut Cirviànum y de 17,3 la de los estudiantes el Institut del Voltreganès). Hemos escogido esta franja de edad para poderla comparar con la edad y el nivel de inglés de los estudiantes de primero de grado de la *The Chinese University of Hong Kong*.

3.3.2 Diseño de la investigación y herramientas de análisis

La investigación sobre los niveles ansiedad de los estudiantes catalanes de LE tuvo tres fases principales: una primera fase de investigación, de lectura de material referente a la ansiedad, en cómo influye la ansiedad a la renuencia comunicativa y las particularidades de aprendizaje de los estudiantes de LE. Con la información adquirida pasamos a la segunda fase de selección de los estudiantes y a la creación y adaptación de las encuestas que iban destinadas a los estudiantes. Se tuvieron que reformular varias veces las encuestas para poder introducir datos que considerábamos necesario conocer y para crear un modelo de encuesta que fuera comprensible para los estudiantes. Seguidamente, nos pusimos en contacto con los profesores de LE y del equipo directivo del Institut Cirviànum y del Institut del Voltreganès para informarles de su predisposición a repartir las encuestas a los estudiantes de inglés como LE en los niveles de bachillerato. Una vez aceptada la propuesta, se instruyó a los profesores de lengua inglesa sobre las características de esta encuesta, y sobre cuál era la mejor manera de repartir las encuestas a los alumnos. Finalmente, la última parte de la investigación ha sido la parte cuantitativa, de trasladar las respuestas a datos para poder ser analizados y comparados con el estudio de Barley Mak.

El cuestionario (**Anexo A**) está dividido en tres partes. La primera parte constituye una ficha donde el aprendiz de LE tiene que indicar la edad, el sexo, el curso, la lengua materna y el número de lenguas habladas. También si ha estudiado fuera del estado español, si asiste o ha asistido a clases de inglés fuera de horario escolar y si ha asistido a clases de danza, teatro o patinaje.

En la segunda y tercera fase nos hemos basado en la encuesta repartida por la profesora Mak (2011). La segunda parte está dividida en dos secciones, la parte A está formada por 33 ítems a responder y replica las preguntas usadas por la profesora Horwitz (1986) en su conocido como *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS). El FLCAS se ha tomado como instrumento de medida de la ansiedad por dos razones: es el instrumento usado para la profesora Mak, y por tanto, la mejor manera para poder comparar correctamente los datos de los dos grupos de estudiantes (chinos y catalanes), y porque es un instrumento que en estudios previos ha resultado muy aproximado en medir los niveles de ansiedad de los estudiantes de LE.

Dentro de la segunda parte tenemos la sección B, que son 6 preguntas adicionales añadidas. También se encuentran en el trabajo de Mak después del intercambio de ideas

e impresiones que tuvo con los estudiantes, de la misma manera consideramos necesario añadir estas preguntas en nuestro estudio. De los 39 ítems de la segunda parte de la encuesta, 28 ítems son respondidos en escala positiva y 11 en escala negativa. El objetivo de esto, es garantizar una validación cruzada de los datos.

Finalmente, la tercera parte consta de 8 ítems que miden los niveles de ansiedad en determinados momentos y métodos del proceso de aprendizaje dentro de las clases de LE.

3.3.3 Análisis de datos

En la encuesta ideada por Horwitz se utiliza una escala de cinco de la escala Likert.⁷ Igual que el estudio de Mak, utilizaremos una escala de cuatro puntos: Muy de acuerdo = 4 puntos, de acuerdo = 3 puntos, bastante en desacuerdo = 2 puntos, muy en desacuerdo = 1 punto. La escala de cinco utilizada en el estudio de Horwitz y en otras investigaciones tiene el inconveniente que a menudo la mayor parte de las respuestas se situaban en la tercera respuesta, en un punto medio. Por lo tanto, para ayudar a que los estudiantes se posicionen más claramente utilizaremos una escala de cuatro. Agrupando la parte A y B de la segunda parte de la encuesta forman un total 39 ítems, en los que se puede puntuar en una franja de 39 a 156 puntos. Los resultados aparecerán en una media sobre 4 de cada uno de los ítems a analizar.

Por lo que se refiere a la tercera parte de la encuesta, donde los encuestados indican el grado de ansiedad en determinadas situaciones educativas, también se utiliza una escala de 4, donde muy ansioso = 4 puntos, bastante ansioso = 3 puntos, poco ansioso = 2 puntos, y nada ansioso = 1 punto. Los resultados aparecerán en una escala de tanto por ciento, del 25% (muy poco ansioso) a 100% (muy ansioso). Cuanto más alto el tanto por ciento, mayor nivel de ansiedad.

En la segunda y la tercera parte de la encuesta hay preguntas que se repiten como: el tiempo de espera para responder, utilizar el catalán o el castellano en la clase de inglés o hablar sin preparación. Se ha hecho expresamente para dar mayor validez a las respuestas de los alumnos.

⁷ Escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y es la escala más comúnmente utilizada en las investigaciones dentro del campo de las ciencias sociales. Normalmente hay una escala de cinco respuestas: Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Aunque en los más elaborados se utiliza una escala de siete o nueve respuestas.

A partir de los estudios de ansiedad de los años sesenta hasta la actualidad se ha analizado la ansiedad en relación a los factores de ansiedad que generan este estado mental. Así, este trabajo para poder simplificar y reducir los datos a analizar, estudiará los datos a partir de los factores propicios a incrementar o disminuir la ansiedad. El trabajo de Mak ya encontraba 5 factores principales: ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa, incomodidad cuando se habla con hablantes nativos, actitudes negativas hacia las clases de inglés, autoevaluación negativa y miedo al fracaso académico. Este trabajo mantendrá estos 5 factores, pero también añadirá otros tres: tiempo de espera a responder-espontaneidad, uso de la L1 en la clase de LE y miedo a la opinión de los compañeros.

Tabla de factores: relación factores con las preguntas

Factor		Ítems
Factor 1	Ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa	1, 3, 4, 9, 12, 13, 16, 19, 20, 24, 26, 27, 29, 31, 36, 3-1 ^a
Factor 2	Incomodidad cuando se habla con hablantes nativos	14, 32
Factor 3	Actitudes negativas hacia las clases de inglés	5, 6, 8, 11, 17, 25, 28
Factor 4	Autoevaluación negativa	7, 23
Factor 5	Miedo al fracaso académico	10, 22
Factor 6	Tiempo de espera a responder-espontaneidad	33, 35, 37, 3-4 ^a , 3-5 ^a
Factor 7	Uso de la L1 en la clase de lengua extranjera	3-8 ^a
Factor 8	Miedo a la opinión de los compañeros	24, 31, 36

^a tercera parte de la encuesta

3.4 Resultados y comparativa con el estudio de Barley Mak

3.4.1 Resultados

Los resultados de la investigación son presentados en dos fases, la primera donde mostramos los datos de la segunda y de la tercera parte de la encuesta (**tabla 6 y 7**), y la segunda fase donde los datos están relacionados con los factores de análisis (**tabla 8**).

Los resultado de la tabla 6 se presentan con la media de todos los resultado recogidos, cuando más cerca está del 4, mayor apoyo tienen los estudiantes hacia la afirmación, y cuando más cerca del 1, menos de acuerdo. En la tabla 7 los resultados están en una media sobre 100, donde 25% equivale a nada ansioso y 100% muy ansioso.

Tabla 6: Ranquin de la media de cada uno de los 39 ítems de la parte A y B del cuestionario.

Ítem núm.	Afirmación	Media	Factor
5*	No me importaría en absoluto recibir más clases de lengua extranjera.	3,17	3
34	Me gusta que mi profesor de inglés me corrija una vez que cometo un error.	3,12	sf
39	Si mi maestra de inglés me permite usar el catalán o español puntualmente, me siento más cómodo para ofrecer respuestas voluntarias en clase.	3,12	sf
38*	Me siento relajado cuando hablo inglés con amigos que conozco.	3,08	sf
37	Cuando tengo suficiente tiempo para pensar en la respuesta, me siento más seguro en la clase de inglés.	2,9	6
8	Normalmente estoy relajado durante los exámenes en la clase de lengua extranjera.	2,88	1
6	Durante la clase de lengua extranjera, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	2,81	3
22*	No siento la presión de tener que prepararme muy bien para la clase de lengua extranjera.	2,78	5
10	Me preocupan las consecuencias de suspender la asignatura de lengua extranjera.	2,77	5
28	Mientras voy a la clase de lengua extranjera me siento muy seguro y relajado.	2,73	sf
32	Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos de la lengua extranjera.	2,64	2
2*	No me preocupa el cometer errores en la clase de lengua extranjera.	2,6	sf
14*	No me pondría nervioso hablando la lengua extranjera con hablantes nativos.	2,56	2
1	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	2,51	1
23	Siempre tengo la sensación de que los demás alumnos hablan la lengua extranjera mejor que yo	2,5	4
18*	Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	2,48	sf
17	A menudo me apetece no asistir a la clase de lengua extranjera.	2,41	3
13	Me da vergüenza contestar de modo voluntario en la clase de lengua extranjera	2,41	1
7	Continuamente pienso que a mis compañeros se les dan mejor las lenguas extranjeras que a mí.	2,4	4
11*	No comprendo por qué razón alguna gente se preocupa tanto por las clases de lengua extranjera.	2,39	3
30	Me siento agobiado por el número de reglas que tienes que aprender para poder hablar la lengua extranjera.	2,29	sf

35	Comienzo a entrar en pánico cuando tengo que hablar delante de la clase sin haberme preparado el contenido.	2,22	6
15	Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo.	2,13	sf
16	Me preocupo por la clase de lengua extranjera incluso si estoy bien preparado para la misma.	2,12	1
24	Me preocupo mucho de lo que los demás piensan de mí cuando hablo la lengua extranjera enfrente de otros estudiantes.	2,08	1
27	Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	2,02	1
9	Me entra pánico cuando tengo que hablar en la clase de lengua extranjera sin haberme preparado antes.	2,02	1
20	Se me acelera el corazón cuando mi intervención va a ser solicitada en la clase de lengua extranjera.	2,01	1
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de lengua extranjera me hace preguntas que no he preparado de antemano.	2,01	6
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	2	1
19	Me produce temor que el profesor de lengua extranjera esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1,99	1
25	La clase de lengua extranjera va tan deprisa que me preocupa quedarme atrás.	1,97	sf
31	Temo que los otros alumnos se rían de mí cuando hablo la lengua extranjera.	1,94	8
26	Me siento más tenso y nervioso en la clase de lengua extranjera que en las otras clases.	1,91	1
12	En la clase de lengua extranjera puedo ponerme tan nervioso que llegue a olvidar las cosas que sé.	1,9	1
4	Me da miedo cuando no comprendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.	1,87	1
21	Cuanto más estudio para un examen de lengua extranjera, más me confundo.	1,8	sf
36	Hablaría más en clase si mis compañeros de clase no se rieran de mis errores.	1,75	8
3	Tiemblo cuando sé que me van a llamar en la clase de lengua extranjera.	1,7	1

Notas: 4 = Muy de acuerdo; 3 = De acuerdo; 2 = Bastante en desacuerdo; 1 = Muy en desacuerdo | sf = sin factor |

* Ítem medido en escala negativa

Tabla 7: Resultados parte C del cuestionario. Niveles de ansiedad en determinadas situaciones en las clases de lengua extranjera.

Nº. Ítem	Pregunta	Alumnos catalanes (Media sobre 100)
3-1	Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés enfrente de la clase.	53.9
3-2	Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en un grupo de 3 o 4 personas.	43.3
3-3	Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en parejas.	38.7
3-4	Nivel de ansiedad cuando se le da un largo tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.	39.7
3-5	Nivel de ansiedad cuando se le da poco tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.	58.1
3-6	Nivel de ansiedad cuando el maestro te está evaluando cuando hablas.	67
3-7	Nivel de ansiedad cuando tus compañeros de clase te evalúan cuando hablas.	60.1
3-8	Nivel de ansiedad cuando se le permite usar algo de catalán o castellano en una clase de inglés.	36.2

Los resultados de la tercera parte de la encuesta (**tabla 7**) muestran como el nivel de ansiedad de los alumnos aumenta en los procesos de evaluación mientras se está hablando (*Nivel de ansiedad cuando el maestro te está evaluando cuando hablas y nivel de ansiedad cuando tus compañeros de clase te evalúan cuando hablas*). También la ansiedad aumenta en situaciones de improvisación o de respuesta rápida (*Nivel de ansiedad cuando se da poco tiempo para pensar en la respuesta*), por otro lado, los niveles de ansiedad en las clases de LE se reducen cuando se permite usar la L1 (*Nivel de ansiedad cuando se le permite usar algo de catalán o castellano en clase*), cuando se les da más tiempo para pensar en la respuesta (*Nivel de ansiedad cuando se le da tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase*) y cuando se habla frente a grupos más reducidos.

Relacionando los resultados con los factores evidenciamos como en el factor 1, referente a la ansiedad en el habla y el miedo a la evaluación negativa, los estudiantes catalanes son poco propensos a situaciones de extrema ansiedad (ítem 3, ítem 12, ítem 26), están cómodos y seguros en la clase de lengua inglesa (ítem 1). El factor 2 nos indica que los estudiantes catalanes normalmente están bastante ansiosos cuando se comunican con hablantes nativos de inglés (ítem 32 y 14). Además, el factor 3 nos muestra que tienen una actitud muy positiva hacia las clases, no les importaría dar más horas de inglés (ítem 1), normalmente no están ansiosos en los exámenes (ítem 8) y siguen sin problemas las clases de inglés (ítem 25). El factor 4 nos indica que son algo propensos a considerarse menos capacitados en comunicación y gramática en lengua inglesa que sus compañeros (ítem 23 e ítem 7). El factor 5 nos informa de que a los aprendices les preocupa las consecuencias de no aprobar la asignatura (ítem 10), pero a la vez no tienen la presión de prepararse muy bien la asignatura (ítem 22). El factor 6 nos informa que cuanto menos tiempo les dejan para responder más ansiosos se ponen, al contrario, cuando más tiempo de preparación tienen y menos espontaneidad en la respuesta, menos ansiosos están. El factor 7 nos muestra que para los estudiantes poder usar el catalán o castellano en las clases de inglés comporta una importante reducción de los niveles de ansiedad. Finalmente, el último factor, indica que los estudiantes catalanes de LE no están muy condicionados por la opinión y las burlas de sus compañeros respecto a sus actuaciones en las clases de inglés.

Tabla 8: Relación de los resultados con los factores de análisis.

Factor	Ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa	Incomodidad cuando se habla con hablantes nativos	Actitudes negativas hacia las clases de inglés	Autoevaluación negativa	Miedo al fracaso académico	Tiempo de espera para responder-espontaneidad	Uso de L1	Miedo a la opinión de los compañeros
Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
Ítem 3-1 ^a	2,89							
Ítem 1	2,51							
Ítem 13	2,41							
Ítem 16	2,12							
Ítem 24	2,08							
Ítem 9	2,02							
Ítem 27	2,02							
Ítem 20	2,01							
Ítem 29	2							
Ítem 19	1,99							
Ítem 26	1,91							
Ítem 12	1,9							
Ítem 4	1,87							
Ítem 3	1,7							
Ítem 32		2,64						
Ítem 14		2,56						
Ítem 5*			3,17					
Ítem 8*			2,88					
Ítem 6			2,81					
Ítem 28*			2,73					

Factor	Ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa	Incomodidad cuando se habla con hablantes nativos	Actitudes negativas hacia las clases de inglés	Autoevaluación negativa	Miedo al fracaso académico	Tiempo de espera para responder-espontaneidad	Uso de L1	Miedo a la opinión de los compañeros
Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
Ítem 17			2,41					
Ítem 11*			2,39					
Ítem 25			1,97					
Ítem 23				2,5				
Ítem 7				2,4				
Ítem 22					2,78			
Ítem 10					2,77			
Ítem 37						2,9		
Ítem 3-5 ^a						2,32		
Ítem 35						2,22		
Ítem 33						2,01		
Ítem 3-4 ^a						1,58		
Ítem 3-8 ^a							1,48	
Ítem 31								1,94
Ítem 36								1,75

*En escala negativa | ^a tercera parte de la encuesta

3.4. 2 Otros datos a destacar

En la investigación también se han recogido datos de otras variables que nos ha dado información interesante referente a los factores que pueden condicionar los niveles de ansiedad en las clases de LE. Esta información no está ligada con la comparativa con los estudiantes chinos, es por esto, que esta será tratada de forma mucho más breve y los gráficos se encuentran en el anexo. Se analizan las tres siguientes variables: género, estudian o han estudiado clases de inglés fuera de horario escolar y si realizan o han realizado actividades de carácter kinestésico⁸ como danza, teatro y patinaje.

Un dato interesante, que aparece en el gráfico del **Anexo B**, es que no existen diferencias relevantes en los niveles de ansiedad entre estudiantes por distinción de sexo. Chicos y chicas muestran niveles parecidos de ansiedad en las diferentes situaciones medidas.

Otro dato que encontramos sorprendente es que realizar clases extracurriculares de LE fuera de horario escolar no reduce la ansiedad de los estudiantes catalanes dentro de las clases de LE en horario escolar. En el gráfico del **Anexo C**, donde se comparan los niveles de ansiedad de estudiantes que han ido o van a clases extracurriculares vemos como las diferencias entre estos dos grupos son inexistentes. Por el contrario, sí que apreciamos una reducción de los niveles de ansiedad en las clases de LE en los estudiantes que han realizado o realizan actividades kinestésicas fuera de horario escolar. El gráfico del **Anexo D** muestra como actividades como danza, patinaje o teatro ayudan a reducir la ansiedad en todas las situaciones dentro de la clases de LE, especialmente en situaciones de improvisación, hablar enfrente de clase o hablar en grupo o en parejas.

⁸ Para el profesor Gardner la inteligencia kinestésica o corporal está vinculada con la capacidad para controlar nuestro cuerpo en actividades físicas coordinadas como la deportiva, la danza, las habilidades manuales, etc. (Gardner, 1999)

3.4.3 Comparativa entre estudiantes chinos y catalanes

A lo largo de la comparativa sobre los niveles de ansiedad de los estudiantes catalanes y chinos, nos centraremos en resaltar tan solo los datos que divergen mucho entre los dos grupos de estudio. La comparativa será analizando los 8 factores de la segunda y tercera parte de la encuesta.

En el factor 1, referente a la ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa (**Gráfico 3**), de las 13 preguntas referentes a este apartado en 11 de ellas los estudiantes chinos se muestran más ansiosos que los estudiantes catalanes. Destacamos 5 ítems en los cuales la diferencia es mayor: ítem 3: *Tiemblo cuando sé que me van a llamar en clase de lengua extranjera*; ítem 9: *Me entra pánico cuando tengo que hablar en la clase de lengua extranjera sin haberme preparado antes*; ítem 20: *Se me acelera el corazón cuando mi intervención va a ser solicitada en clase de lengua extranjera*; ítem 29: *Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor*; e ítem 3.1: *Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés frente de la clase*.

Los datos muestran como los estudiantes chinos son propensos a ponerse más nerviosos que los catalanes cuando tienen que hablar enfrente de toda la clase, por ejemplo, el nivel de ansiedad de los estudiantes catalanes al hablar ante toda la clase, es una ansiedad moderada de 2,16 sobre 4, mientras que en los estudiantes chinos alcanza los 2,89 (ítem 3.1). La ansiedad en el habla también se muestra con temblores en los momentos previos de ser preguntados en clase, en el que los estudiantes chinos puntúan 2,29 frente a tan solo 1,7 en los estudiantes catalanes; aceleración del corazón (ítem 20) con 2,62 los estudiantes chinos frente a 2,01 los catalanes.

El factor 2, referente a la ansiedad cuando se habla con hablantes nativos de inglés (**Gráfico 4**), muestra que los niveles de ansiedad en este aspecto entre estudiantes catalanes y chinos son muy parecidos, con unos niveles de ansiedad moderados, alrededor de los 2,5 puntos de media los dos.

Gráfico 3: Comparativa del factor 1 (Ansiedad en el habla y miedo a la evaluación negativa) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.

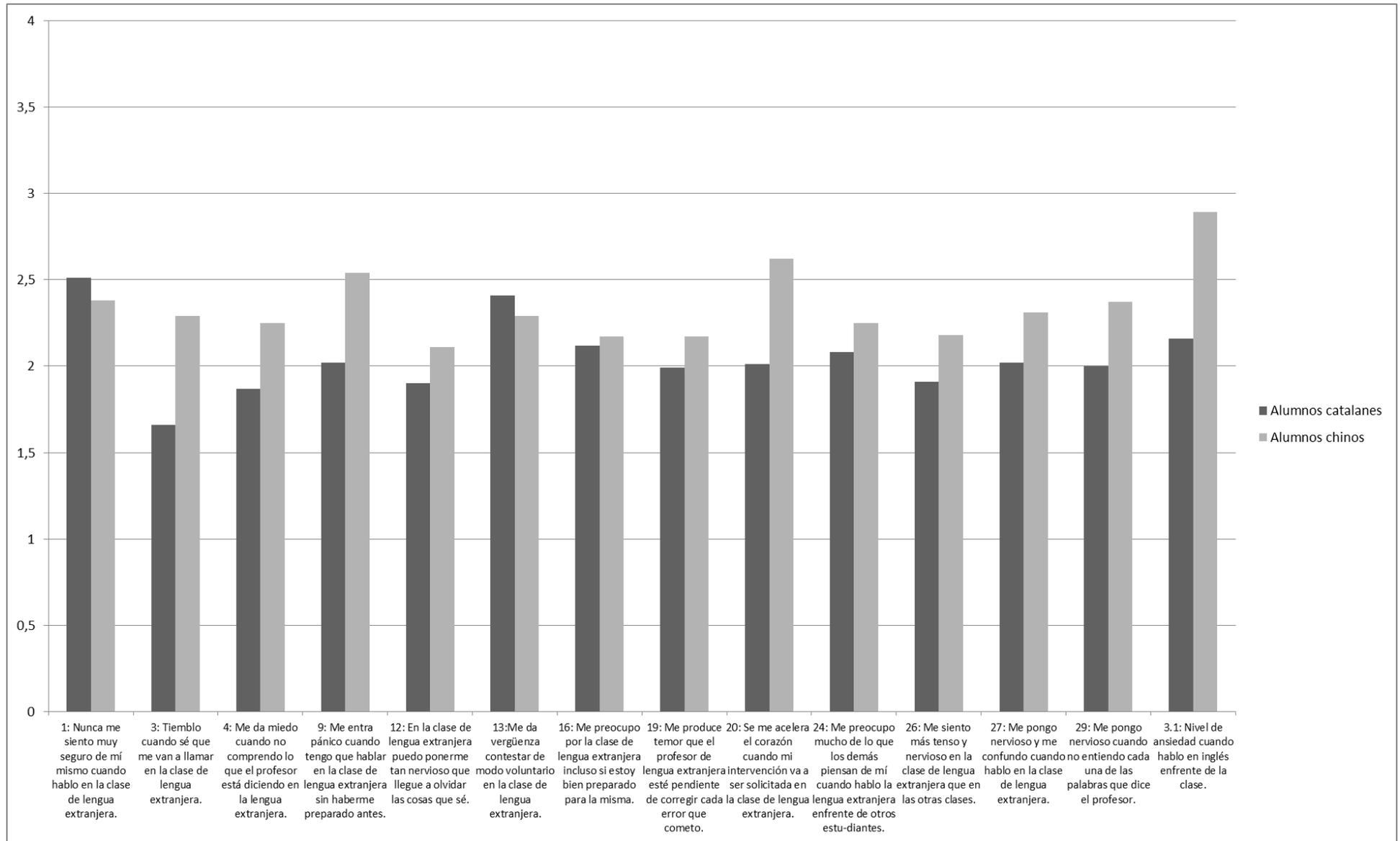
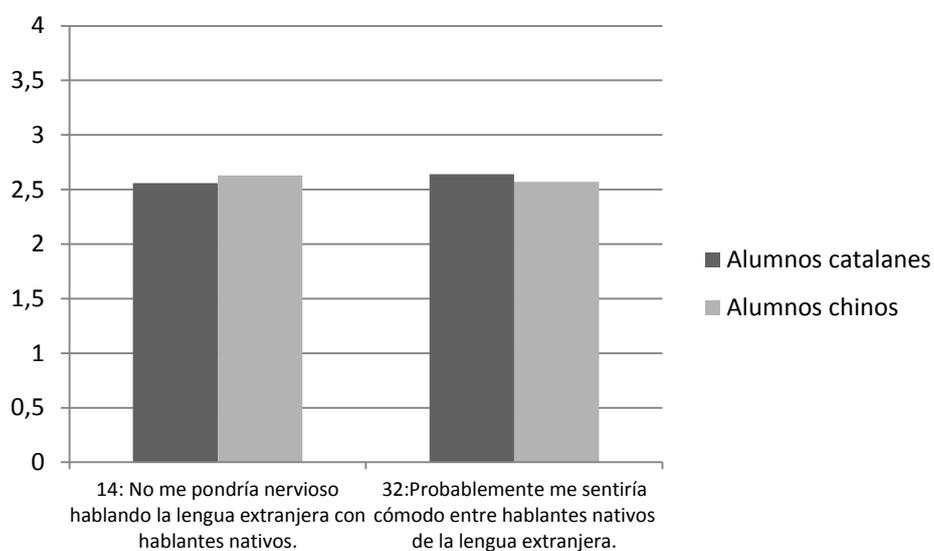


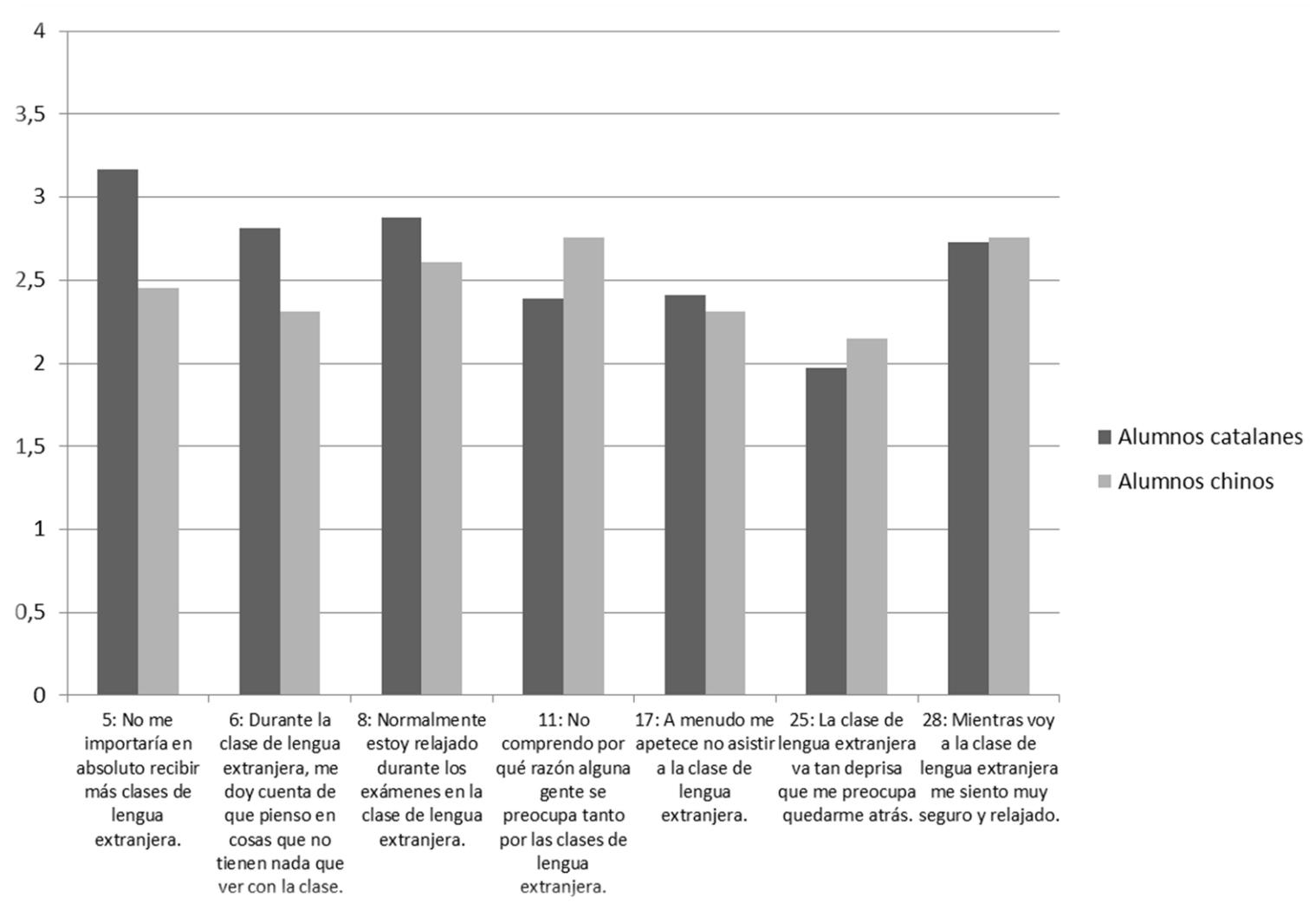
Gráfico 4: Comparativa del factor 2 (incomodidad cuando se habla con hablantes nativos) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



Es en el factor 3 (**Gráfico 5**), actitudes negativas hacia las clases de inglés, que encontramos importantes diferencias entre los estudiantes chinos y catalanes. Es sorprendente la diferencia que hay en la pregunta 5 (*No me importaría en absoluto recibir más clases de lengua extranjera*) donde los estudiantes catalanes apoyan la afirmación en una media de 3,17 sobre 4, mientras que en los estudiantes chinos tan solo puntúan de media 2,45, una diferencia de 0,7 puntos de media sobre 4. Es probable que esta diferencia se produzca porque los estudiantes chinos tienen la asignatura de inglés como una asignatura obligatoria dentro del primer curso de grado; grados que no tienen relación con el campo de las lenguas, mientras que los alumnos catalanes tienen la asignatura de inglés dentro del currículum, y las buenas calificaciones de esta asignatura condicionan en mayor medida su futuro académico (exámenes de selectividad o posibilidad de elección de carrera) y por lo tanto, los estudiantes están más abiertos a aumentar el número de horas de las clases de inglés.

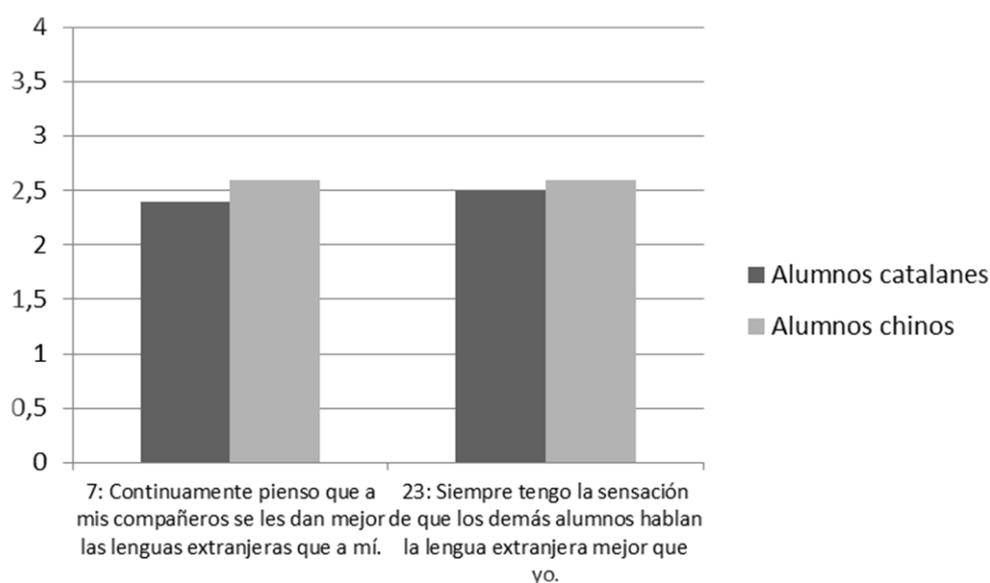
Los estudiantes catalanes también presentan grados de mayor relajación en los exámenes que los estudiantes chinos (ítem 8). Por el contrario, los estudiantes chinos tienen mayor grado de concentración en las clases, con 2,31 de media, frente a los 2,81 de los catalanes (ítem 6: *Durante la clase de lengua extranjera, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con las clases*).

Gráfico 5: Comparativa del factor 3 (actitudes negativas hacia las clases de inglés) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



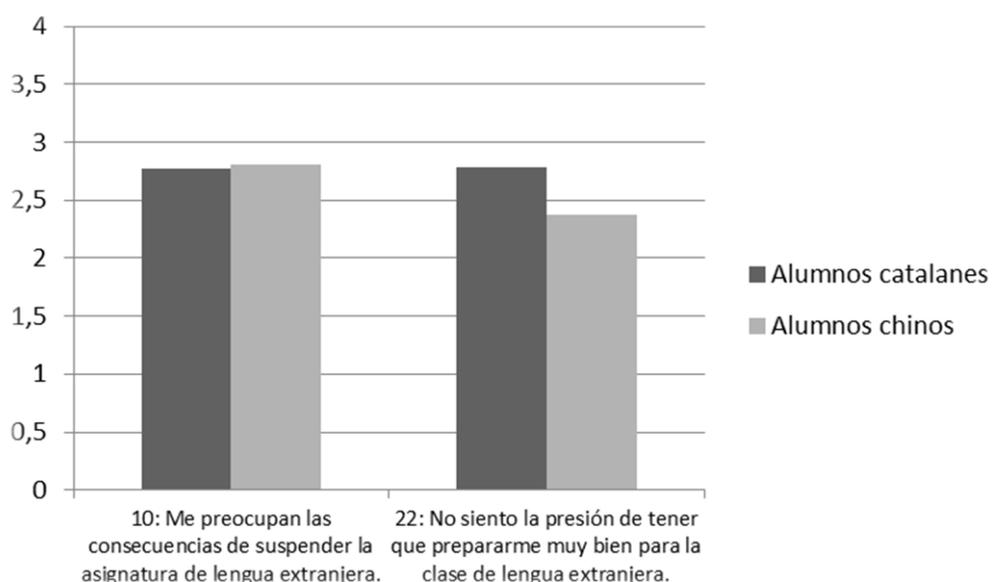
El factor 4 (**Gráfico 6**), autoevaluación negativa, no presenta grandes diferencias entre los estudiantes catalanes y chinos, situándose los dos en una media de unos 2,5 puntos en las dos ítems a medir: 7: *Continuamente pienso que a mis compañeros se les dan mejor las lenguas que a mí, y*, 23: *Siempre tengo la sensación de que los demás alumnos hablan la lengua extranjera mejor que yo*. El nivel de los compañeros de clase y la comparación con estos genera moderados niveles de ansiedad en ambos grupos de estudiantes, situándose la media alrededor del 2,5.

Gráfico 6: Comparativa del factor 4 (autoevaluación negativa) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



Por lo que se refiere al factor 5 que está relacionado con el fracaso académico (**Gráfico 7**), las consecuencias de suspender una asignatura generan elevados niveles de ansiedad en los alumnos chinos y catalanes con una media de 2,81 y 2,77 respectivamente. Sí que hay una importante diferencia en la pregunta 22, *no siento la presión de tener que prepararme muy bien para la clase de lengua extranjera*, en la que se muestra como los estudiantes chinos tienen una mayor presión en prepararse las clases de inglés, donde los estudiantes catalanes apoyan la afirmación en un 2,78 y los estudiantes chinos en un 2,38, una diferencia de 0,4 puntos de media sobre 4.

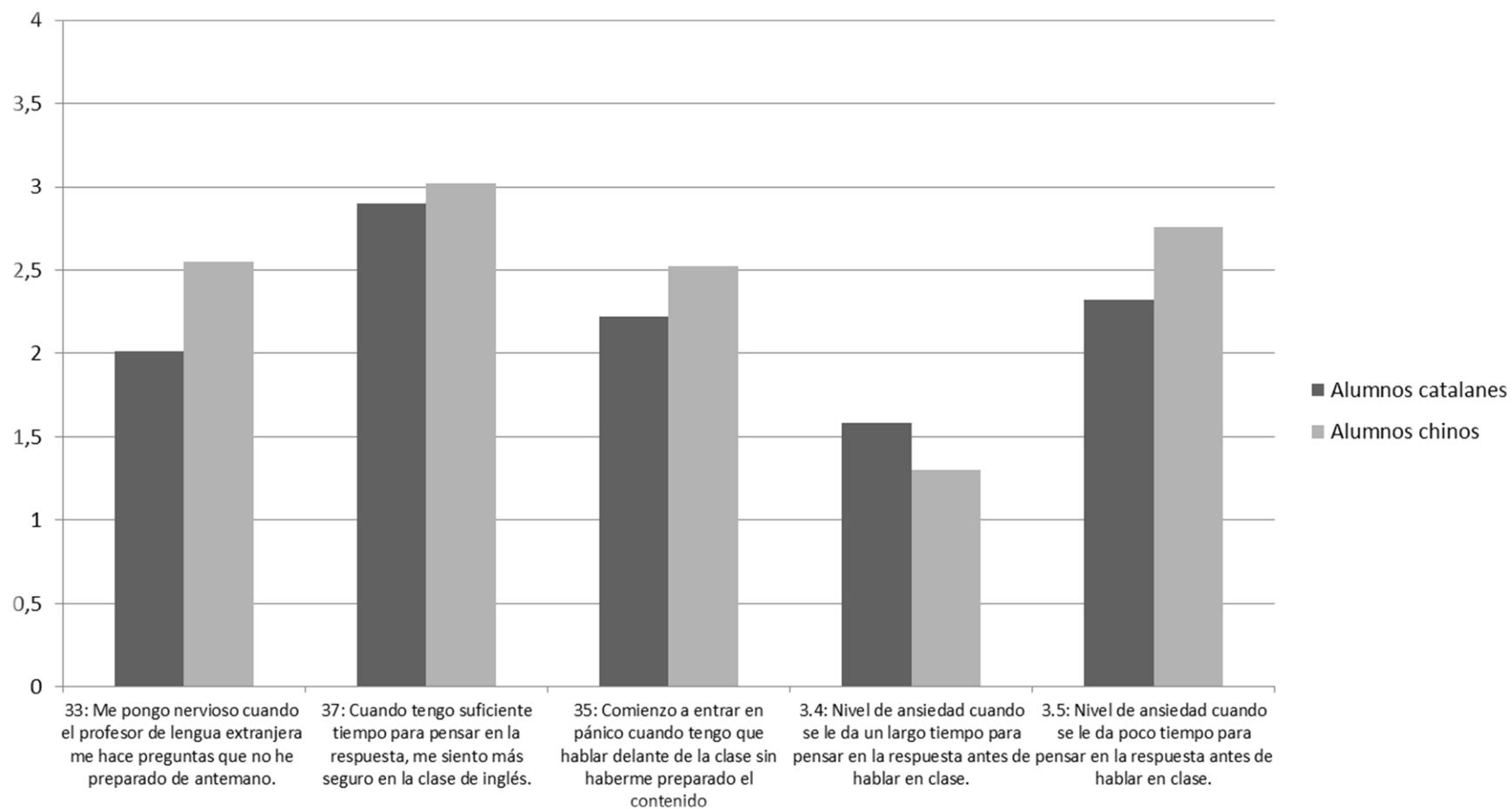
Gráfico 7: Comparativa del factor 5 (miedo al fracaso académico) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



Es el factor 6 (**Gráfico 8**) donde vemos mayores divergencias entre los alumnos catalanes y chinos. Este factor que hemos nombrado como ‘tiempo de espera a responder-espontaneidad’ se refiere a los niveles de ansiedad que tienen los estudiantes de LE cuando tienen mucho o poco tiempo para responder o presentar un tema en clase de LE y a sus niveles de espontaneidad en clase. Los dos grupos de estudiantes, estudiantes catalanes y estudiantes chinos, presentan las mismas características, los niveles de ansiedad en clase aumentan cuando tienen menos tiempo para responder, y los niveles de ansiedad disminuyen cuando tienen más tiempo de preparación de la respuesta. Lo que sorprende es que los niveles de ansiedad cuando se da poco tiempo para responder son mayores en los estudiantes chinos, 2,76 frente a 2,32 de los estudiantes catalanes (ítem 3.5), pero los niveles de ansiedad cuando se da un largo tiempo para preparar la respuestas (ítem 3.4) bajan mucho más en los estudiantes chinos que en los estudiantes catalanes, 1,3 de media en los estudiantes chinos y 1,58 en los estudiantes catalanes. Situándose en niveles de prácticamente sin ansiedad. La ansiedad en los estudiantes catalanes se reduce en 0,74 puntos, pero es mucho más sorprendente en los estudiantes chinos con un 1,46 puntos de reducción en una media sobre 4.

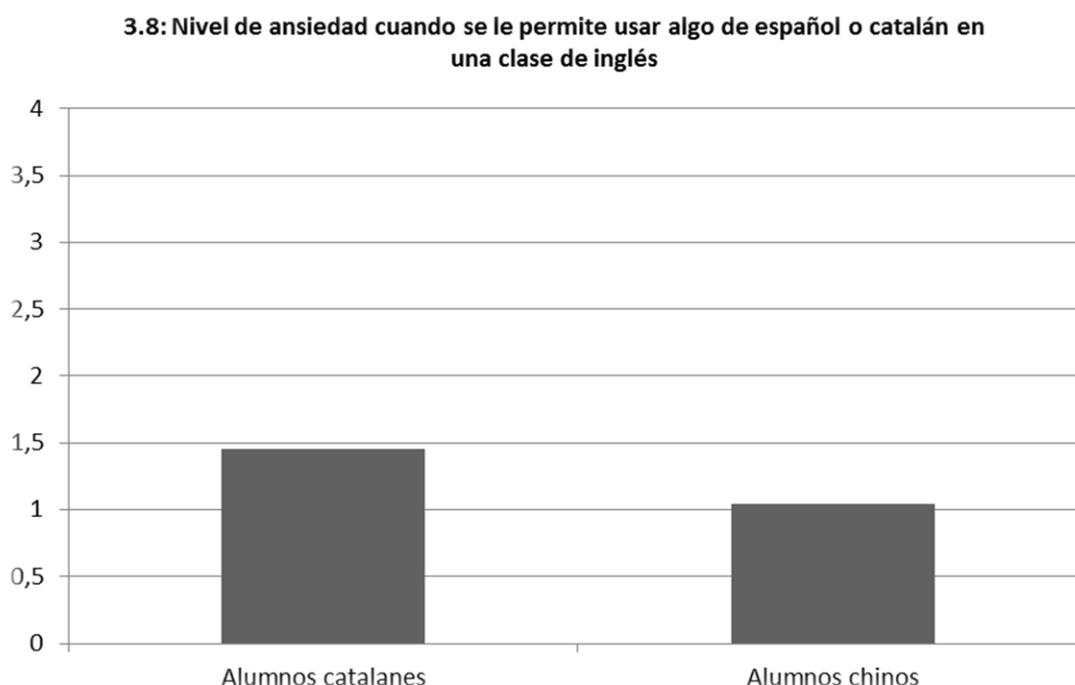
En las preguntas relacionadas con la espontaneidad en clase (ítem 33: *Me pongo nervioso cuando el profesor de lengua extranjera me hace una pregunta que no he*

Gráfico 8: Comparativa del factor 6 (tiempo de espera a responder - espontaneidad) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



preparado de antemano, ítem 35: *Comienzo a entrar en pánico cuando tengo que hablar delante de la clase sin haberme preparado el contenido*). Vemos como los estudiantes chinos les genera más ansiedad las situaciones de improvisación: ítem 33: 2,55; ítem 35: 2,52; en comparación a los aprendices catalanes: ítem 33: 2,01, ítem 35: 2,22).

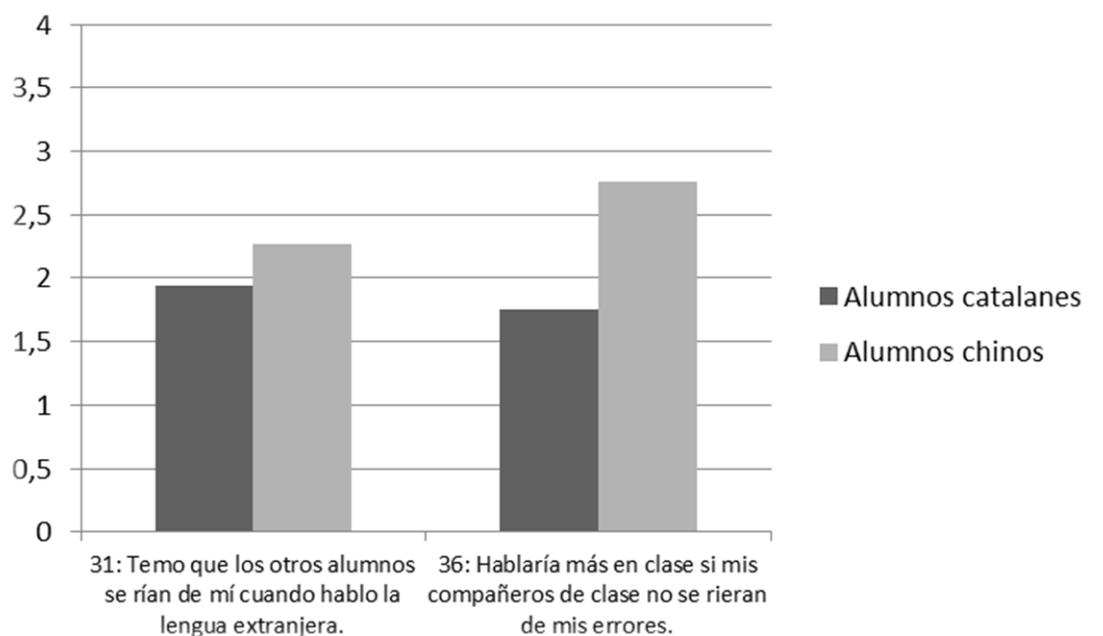
Gráfico 9: Comparativa del factor 7 (uso de L1 en las clases de LE) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



El gráfico 9 concerniente al nivel de ansiedad de los estudiantes chinos y catalanes cuando se les permite utilizar su primera lengua en clase, podemos ver como los niveles son casi inexistentes, en 1,45 en los alumnos catalanes, y en 1,04 en los chinos, prácticamente a nivel 1 (1 = sin ansiedad).

Finalmente, el último factor a analizar se refiere al miedo a la opinión de los compañeros, el cual está estrechamente ligado con el factor 1 de ansiedad en el habla y medio a la evaluación negativa. El gráfico 10 muestra como los estudiantes chinos están más pendientes de la opinión que los otros estudiantes de clase tienen sobre ellos, y censuran sus actuaciones (ítem 36) por miedo a que sus compañeros no se rían de ellos. Destacable es este último punto en el que los estudiantes catalanes no se reprimen tanto para hablar en clase como los estudiantes chinos, 1,75 los estudiantes catalanes frente a 2,74 los estudiantes chinos, una diferencia de cerca de 1 punto sobre 4.

Gráfico 10: Comparativa del factor 8 (miedo a la opinión de los compañeros) entre los estudiantes catalanes y chinos; estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera.



En conclusión, este estudio nos ha permitido analizar los datos de los estudiantes chinos equiparándolo a un grupo de estudiantes catalanes, en coyunturas educativas parecidas, pero coyunturas sociales, lingüísticas y culturales muy distintas.

El factor 1 nos indica una mayor ansiedad de los estudiantes chinos en hablar frente a todo el grupo que se traduce en síntomas físicos propios de la ansiedad como temblores o aceleración del corazón.

Otro elemento importante son los mayores niveles de ansiedad de los estudiantes chinos cuando se les da poco tiempo para prepararse las respuestas o las presentaciones en clase, además, las situaciones de espontaneidad e improvisación dentro de clase les genera mucha ansiedad (factor 6).

La ansiedad en las clases de LE para los aprendices chinos se ve muy reducida cuando se les posibilita usar el chino o su lengua materna (factor 7).

En último lugar, también podemos afirmar que los alumnos chinos son más renuentes a hablar en clase y expresan menos de los que saben, este hecho se debe en gran parte por el miedo a la opinión negativa y la burla de sus compañeros (factor 8).

Resumiendo la información, el análisis comparativo nos muestra como los estudiantes chinos tienden a tener niveles de ansiedad más altos en las actuaciones enfrente a todo el grupo clase, evitan la comunicación en clase por miedo a no quedarse expuestos a las burlas o crítica de los compañeros, tienen mayores niveles de ansiedad en situaciones de poca preparación o de improvisación, y sus niveles de ansiedad se reducen considerablemente cuando se les permite utilizar su lengua materna en clase o se trabaja en actividades grupales o en parejas.

Capítulo 4. Debate de la bibliografía sobre la ansiedad y la renuencia a la comunicación de los estudiantes chinos en las clases de lengua extranjera.

Este apartado tiene como objetivo situar el estudio anterior dentro del conjunto de estudios que se han realizado en los últimos 15 años sobre las particularidades de los estudiantes chinos en las clases de LE. Expondremos brevemente seis estudios realizados y examinaremos si estos han llegado a las mismas conclusiones que nosotros. En total son tres estudios cuantitativos y tres de cualitativos.

Primeramente empezaremos analizando los cuantitativos (Gao, Shao 2016). Jane Jackson del departamento de inglés de la *The Chinese University of Hong Kong* analizó en su investigación de tres años, “Case-based learning and reticence in a bilingual context: Perceptions of business students in Hong Kong”, a 589 estudiantes de negocios de la misma universidad. Los estudiantes chinos, que tenían como idioma materno mayoritariamente el cantonés, tenían la tendencia de ser reacios a hablar en las clases de inglés, además, igual que hemos evidenciado en nuestro estudio, la mayoría prefería usar el cantonés como medio de comunicación complementario al inglés, porque consideraban que se sentían más relajados. Jackson también comprobó que los estudiantes chinos también son reacios a contradecir al profesor. El esfuerzo de mantener la armonía en clase conducía a que los alumnos evitaran la comunicación en clase, Jackson en su trabajo considera que esto es reflejo de la herencia cultural que el confucianismo tiene en la sociedad China. (Jackson 2003)

Cinco años más tarde Jane Jackson publicó el artículo “An exploration of Chinese EFL Learners’ Unwillingness to Communicative and Foreign Language Anxiety”, junto a la profesora Mihua Liu de la *Tsinghua University*, analizando otra vez la renuencia a comunicarse y la ansiedad en los estudiantes chinos en las clases de LE (Jackson y Liu 2008). El estudio basado en una encuesta de 70 ítems, se llevó a cabo en 547 estudiantes

de la *Tsinghua University* (Beijing) en su primer año de universidad, los cuales no estaban en carreras universitarias impartidas en inglés. El perfil de los estudiantes era parecido al estudio hecho por Barley Mak o el que hemos hecho a estudiantes catalanes. Estudiantes con una media de 18 años de edad, con un nivel intermedio de inglés y que deben de ejercer la asignatura de forma obligatoria. El trabajo de Jackson y Liu muestra como los estudiantes chinos tienden a evitar hablar en clase, un tercio de los estudiantes se siente ansioso en las clases de inglés y su ansiedad está correlacionada con su autopercepción negativa de su nivel de inglés.

La profesora Wen-Hsin Hsu de la *National Taiwan University* en un estudio reciente del 2015, “Transitioning to a oriented pedagogy: Taiwanese university freshmen’s views on class participation” (2015), analizó la participación en clase de LE de 354 jóvenes estudiantes taiwaneses de primer año. Hsu comparó las respuestas dadas en una encuesta a los estudiantes taiwaneses sobre su participación en clase con observaciones *in situ* en las mismas clases de inglés. Lo curioso es que los estudiantes tendían a medirse como menos pasivos de lo que realmente eran. Los estudiantes taiwaneses mostraron altos niveles de miedo a hablar ante la clase, timidez y nerviosismo. Cabe destacar que más del 50% de los estudiantes declararon que no participaban más en clase por miedo a ‘perder la cara’, quedar en evidencia frente la clase y el profesor. Por lo tanto, este estudio igual que el de Jane Jackson en 2003, nos indica otra vez una clara presencia de valores sociales propios de las tradiciones confucianas que influyen en las dinámicas dentro del aula de LE.

Por lo que respecta a los estudios recientes en el campo cualitativo, podemos destacar a tres. La académica Mary Eddy-U en su estudio “Motivation for participation or non-participation in group tasks: A dynamic systems model of task-situated willingness to communicate” (2015), entrevista a 25 estudiantes de la Universidad de Macau, chinos y no chinos, y descubre que la ansiedad en el aprendizaje es un hecho general en todos los estudiantes, pero es en los estudiantes chinos y en otras culturas asiáticas, que la “presión cultural de mantener la cara”, es más fuerte y condiciona negativamente sus niveles de ansiedad y la comunicación en clase.

El siguiente trabajo es de Jian-E Peng de la *Shantou University*, “Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China”(2012), y elabora un estudio basado en entrevistas a cuatro estudiantes del sur de China durante un semestre y medio de clase. En este análisis cualitativo Peng analiza los factores que inciden en los altos niveles de ansiedad de los estudiantes en las clases

de LE. Encuentra que los factores que comportan los niveles de ansiedad son una mezcla de elementos lingüísticos, socioculturales, del ambiente en clase, etc.

El último trabajo cualitativo es llevado a cabo por la académica Zhong (2013), en el artículo titulado “Understanding Chinese learners’ willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior”. Se trata de una investigación elaborada a partir de 4 casos de estudio hechos a cuatro estudiantes chinos de lengua inglesa en Nueva Zelanda. Igual que la profesora Peng, evidenció que la ansiedad y el miedo hablar son causados por una unión de múltiples factores. En su estudio resalta el fenómeno de preocupación por la precisión. Los estudiantes chinos necesitan mayor tiempo de aprendizaje o reflexión para comunicarse en LE, no solo por la distancia lingüística que puede tener el chino con la L2 a estudiar, sino también para evitar hacer errores frente a la clase. Este elemento está estrechamente ligado al factor 6 y 8, (pág. 37 y 39), que hemos estudiado en nuestro trabajo. En el estudio previo de este trabajo, el factor 6, ‘tiempo de espera a responder-spontaneidad’, hemos resuelto que los estudiantes chinos tienen niveles más altos de ansiedad que los estudiantes catalanes cuando improvisan o se les da poco tiempo para responder en clase de LE. El factor 8 tiene relación al miedo de la opinión de los compañeros y el miedo a errar frente a estos, del cual vimos que los estudiantes chinos están muy condicionados negativamente por este factor. Esta circunstancia está estrechamente ligada a factores culturales de ‘mantener la cara’ y no quedar en evidencia frente a sus compañeros y profesores. De la misma manera, Peng en su trabajo también certifica la importancia que la opinión de los demás compañeros tiene sobre las actuaciones de cada aprendiz, por ejemplo, uno de sus estudiantes declara que evita la comunicación en clase de lengua inglesa para no resaltar sobre los demás. “(...) *I would answer questions no more than twice. I concerned that others would think I like to show off, or that I’m always preempting others*”. (Peng 2012:208) La autocensura de los estudiantes chinos en hablar en clase, no solo se produce como hemos visto en nuestro estudio o el de Zhong por el miedo de fallar ante toda la clase y de quedar en evidencia, también como muestra el estudio de Peng, existe un miedo de los estudiantes chinos en demostrar un nivel más alto que el de sus compañeros. Así, la fobia de los estudiantes chinos no es en fallar, sino en resaltar de una manera u otra por encima de sus compañeros.

Capítulo 5. Motivos de los mayores grados de ansiedad y de renuencia comunicativa de los alumnos chinos en las clases de lengua extranjera.

En el apartado anterior hemos evidenciado ya algunos de los factores que conducen a que los estudiantes chinos tengan mayores niveles de ansiedad y sean más reacios a querer participar activamente en las clases de LE, viendo como el factor sociocultural en que nacen y viven los estudiantes chinos es el que más influye en el proceso de aprendizaje de la LE. En esta última parte del trabajo, queremos concluir escudriñando en este y otros factores para poder tener una imagen más clara de las dinámicas que suceden en una clase de LE con estudiantes chinos. Veremos que se trata de un fenómeno multifacético y dinámico, que debe de ser abordado analizando varios condicionantes.

Este trabajo también tiene presente la existencia de estudios académicos que relacionan la ansiedad y la renuencia comunicativa en el aprendizaje de LE con particularidades biológicas, climatológicas, psicológicas, la presencia de temas curriculares ofensivos para la cultura asiática, la falta de motivación o la falta de entendimiento entre profesor y estudiante. Aunque tenemos en cuenta estos estudios, hemos descartado analizar estos otros causantes porque hemos evidenciado como otros factores juegan un rol más importante. Nos basamos en la teoría de la psicóloga Sumie Okazaki donde demuestra como los niveles más elevados de ansiedad social de los estudiantes americanos de origen asiático en comparación a los de origen europeo, en las escuelas de Estados Unidos se deben a causas socioculturales: presión familiar y valores religiosos y sociales propios de las culturas asiáticas⁹ por encima de otros elementos.

⁹ Okazaki en un principio midió los niveles de ansiedad de estudiantes americanos de origen europeo y de origen asiático, y evidenció como los estudiantes de origen asiático tenían mayores niveles de ansiedad social en su vida diaria. (Lee, Okazaki y Yoo, 2006) La pregunta que se planteó seguidamente es a qué se debían estos mayores niveles de ansiedad, es por esto que en 2012 publicó un nuevo estudio, “*Influences of personal standards and perceived parental expectations on worry for Asian American and White American college students*”, donde expuso como los estudiantes asiáticos americanos están más preocupados y ansiosos a causa de presiones y obligaciones familiares o alcanzar expectativas educativas, hechos que están fuertemente ligados a aspectos culturales y sociales de su etnicidad. (Berenbaum, Okazaki y Saw, 2012).

5.1 La causa sociocultural

El análisis cultural a menudo puede conducirnos a generalizaciones simplistas y a normalizar y justificar estereotipos que no conducen a un mayor conocimiento del campo de estudio. Esto es un hecho que se produce a menudo en el ámbito de la investigación académica respecto a las particularidades de aprendizaje de los estudiantes chinos, etiquetados estos como estudiantes pasivos, inhibidos, disciplinados, con altos grados de ansiedad en las clases de LE y con un gran respeto a la figura del profesor. La profesora Xiaotang Cheng (2003) defiende que esta simplificación de reducir la pasividad, inhibición y ansiedad de los estudiantes chinos a un hecho puramente cultural es infundada y perjudicial para los estudios culturales. La profesora Cheng no descarta el aspecto cultural como un elemento importante, pero considera que existen dos factores que influyen más en explicar la renuencia comunicativa y los mayores niveles de ansiedad de los estudiantes asiáticos: la metodología de enseñanza y aspectos lingüísticos.

Consideramos necesaria para el campo de la investigación la visión crítica de Cheng, señalándonos que los estudios culturales a menudo responden con una visión simplista y generalizada de los elementos a analizar, mediante una respuesta únicamente cultural. Aun así, creemos que esta visión crítica no debería de negar que los elementos culturales juegan un papel esencial en la formación de los valores asiáticos, y que estos condicionan enormemente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los estudios de Cheng se centran en analizar los estudiantes asiáticos (coreanos, chinos y japoneses), mediante la propia experiencia como profesora y de los estudios sobre aprendices coreanos, japoneses y chinos de LE. Lo que se echa en falta es que no hay ningún análisis contrastivo con estudiantes no asiáticos, por supuesto que los estudios muestran importantes variables dentro de los grupos a estudiar, siempre hay estudiantes más inhibidos, ansiosos o pasivos que otros. Pero en ningún momento contrasta los datos de los estudios con estudios parecidos o vivencias propias parecidas con estudiantes no orientales. El análisis de la renuencia y ansiedad de Xiaotang Cheng no nos responde la pregunta de por qué razón alumnos con distancias lingüísticas igual de grandes o procedentes de metodologías educativas distintas, como por ejemplo, estudiantes árabes, indios, rusos, bereberes, etc., no presentan los mismos niveles de renuencia y ansiedad en las clases de LE que los estudiantes asiáticos.

Pensamos que los estudios sobre los valores culturales iniciados en los años setenta y ochenta nos dan una visión más acertada de los elementos a estudio en este trabajo,

particularidades como la importancia del colectivo, la jerarquización o la individualidad dentro de una sociedad determinada, nos informan de los valores morales y sociales que se producen en la política, las calles, las familias y también en las clases de LE.

5.1.1 Tradición filosófica-religiosa

Para mostrar cómo la causa sociocultural influye en la actuación de los estudiantes chinos en la clase de LE, primero hemos de analizar cómo el pensamiento tradicional chino fundado a partir de los valores confucianistas, y en menor parte por los budistas y taoístas, impregna en todos los ámbitos de la sociedad china, y seguidamente, ver como estos valores se trasladan en las relaciones interpersonales del ámbito educativo.

El confucianismo es el pensamiento filosófico que más interviene en la construcción de los valores propios de la sociedad china. El pensador más destacado y representante del confucianismo es K'ung Fut-Tzu (con el nombre latinizado de Confucio). La vida de Confucio nos es en gran parte desconocida y solo podemos llegar a ella a través de la mitificación y glorificación de su figura que han propagado sus discípulos. Confucio no enseñaba una doctrina con un dogma específico sino que su objetivo era crear hombres de bien. Sus lecciones son un conjunto de historias, narraciones y vivencias propias que eran enseñadas con el fin de ser memorizadas por sus discípulos y que estos sacaran de ellas valores morales esenciales para vivir y trabajar armónicamente en la sociedad. Confucio vivió en el siglo VI aC, periodo convulso de la historia de China, marcado por la fragmentación territorial, las injusticias y el caos social. Es por esto, que las enseñanzas de Confucio tienen como gran objetivo impulsar una nueva ordenación social armónica y jerárquica, donde exista un fuerte poder central y un respeto dentro de la jerarquía social, sea ésta a nivel político o familiar. Para llevar a cabo esta transformación debía de existir un cambio social basado en un estricto código moral: el humanismo (*jen*), la lealtad (*i*), la propiedad (*li*) y la sabiduría (*chi*). Confucio y otros pensadores confucionistas como Mencio, mantuvieron una dura lucha contra otras corrientes de pensamiento de China a lo largo del siglo VI y V aC. Con la victoria de sus ideas crearon una filosofía humanística, donde los valores tradicionales y el dominio de la sociedad y la familia sobre el individuo -cada uno tenía su propio rol dentro de la sociedad- eran pilares claves de las nuevas ideas.

El confucianismo marca profundamente el orden moral y social de la sociedad. Su principal objetivo es potenciar la paz social con un ideario filosófico basado en el *ren*, esto significa una benevolencia desinteresada hacia los demás, donde la preocupación

básica es el bienestar de la sociedad en su conjunto. Con el fin de que esta situación se dé, la sociedad se fragmenta en un conjunto jerárquico donde cada individuo debe descubrir su lugar y actuar conforme lo que de él se espera. Por esto, el elemento esencial en el pensamiento confucianista es el sentimiento de formar parte de un colectivo. En este colectivo cada individuo juega su propio rol social para que la sociedad pueda estar en armonía. En Occidente el ego juega un papel esencial en el funcionamiento social, la sociedad se construye y sus elementos se relacionan entre ellos a partir de una red de intereses personales. En las sociedades de Asia oriental la comunidad juega un papel más importante, derivando esto a que los intereses de la comunidad pasan por delante de los intereses individuales. La base en la que se forma esta "sociedad colectiva" es la familia. Cada miembro de la sociedad conoce sus roles y lo que se espera de él, con esto, los sentimientos de deber, tanto a nivel laboral, social, como familiar, son el impulso más importante que mueve las acciones de los individuos.

También debemos destacar la importancia que otras corrientes religiosas como el budismo o el taoísmo han tenido en modelar las características sociales del país asiático. El budismo reafirma la idea de la sumisión del individuo respecto al colectivo, enfatiza su filosofía en que el ideal de la naturaleza humana se consigue eliminando la voluntad del individuo. Por su parte, el taoísmo se centra en cuestiones de carácter filosófico basados en la comprensión de la realidad, absoluta y a la misma vez mutable, el *Tao*. El camino que nos muestra el taoísmo es un camino de conocimiento y de modus de vida individual de comprensión de la realidad. Pero el taoísmo y el budismo han tenido una menor influencia en el desarrollo de los valores que forman la sociedad china, porque a diferencia del confucionismo¹⁰, estas son menos pragmáticas, se centran en mayor medida en el camino de búsqueda moral y espiritual individual, lejos de los valores que tienen como objetivo la creación de sociedades armónicas y pacíficas.

La jerarquización y el colectivismo son dos valores sociales que imperan en la sociedad China, y son producto de esta tradición filosófica que abasta gran parte de Asia oriental, agrupando Taiwán, Japón, las dos Coreas, Singapur, Vietnam y la propia China. Estos dos elementos condicionan la vida diaria de los ciudadanos asiáticos, y

¹⁰ La aversión por la vida espiritual antes de que la vida social se muestra en un discurso de Confucio, al ser preguntado por su discípulo Tzu-Lu sobre cuál era mejor manera de servir a los espíritus, Confucio le respondió: "Si uno no puede servir a los hombres, ¿cómo puede servir a los espíritus?; cuando seguidamente le preguntó por la muerte, Confucio respondió: "Si no comprendes la vida, ¿Cómo comprenderás la muerte?" (Berthrong y Tucker 1998)

como veremos, son esenciales para entender determinadas situaciones y particularidades en las clases de LE respecto a los alumnos de origen chino.

Una particularidad que se produce en prácticamente todas las culturas humanas es que la interacción entre individuos es fuertemente dependiente de los diferentes niveles de estatus social, edad, sexo, familiaridad, etc. La sociedad china no es una excepción, ésta se sitúa en un orden social jerarquizado, y para que funcione el orden establecido, el gobierno, la familia y cada individuo deben de funcionar correctamente. Cada miembro debe aceptar y realizar su rol social y familiar que le corresponde. Ésta es una sociedad patriarcal, donde el líder político, el padre o el hijo mayor son los responsables del bienestar y la corrección moral de sus gobernados, de sus familias y de sus hermanos menores respectivamente. Tradicionalmente el deber de los hijos hacia el padre equivale al deber de los súbditos hacia su soberano, la familia es un reflejo de la sociedad. La obediencia de un hijo hacia sus padres no termina cuando éste alcanza la madurez, así pues, la veneración, respeto y obediencia es un elemento que pervive para siempre en cada individuo, de la misma manera después de la muerte de sus progenitores. Esta lealtad familiar queda reflejada en los escritos de Confucio:

El Maestro dijo; "En vida de padres, no viajes a lugares remotos. De haberlo, has de tener un destino concreto, por si los padres precisan llamarte".

Libro 4, capítulo 19 (Confucio 1997)

El concepto de "padres" e "hijos" en el confucianismo va más allá del vínculo de sangre, es el símbolo y medio de permanencia de la paz en la sociedad. El hijo tiene un deber de obediencia, pero al padre igualmente tiene un deber de responsabilidad sobre sus hijos. Y esta relación también la podemos llevar al campo de los jefes de empresa hacia sus empleados, de los gobernantes a los gobernados, y del profesor hacia sus alumnos. Si un alumno tiene un problema familiar o un problema en la escuela a menudo estos estudiantes se dirigen a consultar el problema con sus profesores.

Este deber filial se traslada a la escuela en la presión de los estudiantes a satisfacer las expectativas que la sociedad, sus padres y el profesor esperan de ellos. Consecuentemente, este factor aumenta los niveles de ansiedad de los estudiantes. La psicóloga Sumie Okazaki (2012) comprobó en las familias americanas de origen asiático que los altos niveles de presión de los padres hacia sus hijos, para que estos

alcancen buenos resultados académicos, generan elevados niveles de ansiedad educativa (Berenbaum, Okazaki y Saw, 2012). También en nuestro estudio evidenciamos como se manifiesta esta particularidad cultural, en el ítem 22 de nuestra encuesta, *no siento la presión de tener que prepararme muy bien la clase de lengua extranjera*, los estudiantes catalanes se sienten menos presionados por el entorno para que alcancen buenos resultados, 2,78 de media apoyan la afirmación, mientras que los estudiantes chinos están más disconformes con la afirmación, con una media de 2,38.

La importancia del colectivo en las sociedades asiáticas está estrechamente ligada a la jerarquización social. Esta última es esencial porque tiene como finalidad la paz y la armonía de todo el colectivo. Esto conlleva a que los méritos individuales se valoran dentro de la colectividad. Existen dos conceptos en mandarín que definen las relaciones interpersonales de la sociedad: *miánzi*¹¹ y *lian*. El primero se refiere a la reputación de la persona dentro de la sociedad, el cargo que ostenta, el éxito profesional, etc.; el segundo es el carácter moral atribuido a cada persona. El buen *lian* conlleva que se alcance el *miánzi* o éxito profesional y respeto social (He 2008). La sociedad china es un marco social de constante competición para obtener y no perder *miánzi*. De aquí a que la mejor estrategia para los miembros de esta sociedad, ante el miedo a perder o no alcanzar el *miánzi*, sea el de mostrarse pasivos, silenciosos y reprimidos en sus acciones.

Las clases no son ninguna excepción a este fenómeno, “el aula antes que ser un espacio docente, es un lugar público para lucir la imagen de los participantes” (He 2008). Los estudiantes no hablan mucho ni alto para dejar el protagonismo a otros participantes, al intervenir “los alumnos que tienen *miánzi*”, prestigio social, “tienen que cuidar bien sus modales y demostrar sus virtudes” si no lo hacen adecuadamente, se avergüenzan y pierden el *miánzi* por las opiniones de compañeros y profesores.

El *miánzi* se ve claramente en el estudio del capítulo cuarto, especialmente en el factor 8 (pág.38-39), miedo a la opinión de los compañeros, en la que observamos como los estudiantes de lengua extranjera chinos, en comparación con los catalanes, están muy condicionados de forma negativa a la opinión y burla de sus compañeros. Y el ítem 36 nos indica que este factor provoca que estos sean mucho más propensos a no participar más activamente en clase, evitando en muchos casos la comunicación. Este miedo social a la opinión del profesor y de los compañeros se muestra también en el ítem 3.1 de la tercera parte de la encuesta, *nivel de ansiedad cuando hablo en inglés*

¹¹ En Occidente un término equivalente es ‘perder la cara’.

enfrente de la clase, donde los estudiantes chinos puntúan una media de 2,89 frente a 2,19 los estudiantes catalanes.

El constante juicio social que viven los individuos en la sociedad china comporta unos niveles de ansiedad social mucho más elevados. En nuestra investigación comparativa queda reflejado que esta situación también se traslada en las clases de LE, el factor 1 del estudio, (pág.31-32), nos informa de cómo los niveles de ansiedad son mucho mayores en los estudiantes chinos, con la presencia de temblores, pánico en determinadas situaciones, palpitaciones, etc. Por el contrario, los niveles de autoevaluación son muy parecidos con los estudiantes catalanes, elemento que nos puede indicar como la ansiedad no es tanto el producto de su nivel de LE o el que ellos consideran que poseen, sino que es fruto, en gran parte, por el ansia y miedo de la opinión del resto de la clase.

5.1.2 El sistema educativo chino

La interconectividad entre la educación y la cultura china es circular y compleja, el nivel de permeabilidad de los valores dentro de la sociedad hace difícil poder identificar claramente las fuerzas causales y sus consecuencias dentro del sistema educativo y en la actividad de cada estudiante. Las personas son moldeadas por la cultura al igual que la cultura está conformada por personas.

A lo largo de la historia de China la educación ha sido considerada básica para la supervivencia y la riqueza de la nación. Para los líderes políticos que han gobernado el país durante más de 2000 años la educación ha sido una pieza clave en sus políticas. Esta educación está basada en gran parte en los valores meritocráticos, el esfuerzo como medio que tiene todo estudiante para alcanzar sus objetivos. Los líderes políticos comprendieron la necesidad de encontrar una forma justa y eficiente para poder medir las capacidades de los estudiantes. Uno de los legados de la época imperial es el *Gaokao*, examen que mide la elegibilidad de los estudiantes para entrar en las universidades. Cada mes de junio millones de estudiantes chinos se examinan. A mejores resultados, mejores oportunidades de acceder a las mejores universidades del país. Aun siendo un sistema igualitario, los exámenes generan un gran estrés y ansiedad para los estudiantes, ya que tan solo se valoran los resultados alcanzados en el examen. Éste se realiza una vez al año, así que los que no alcanzan la nota deseada para poder entrar a la universidad y carrera deseada, están obligados a esperarse todo un año y hacer otra vez el examen para obtener mejores resultados. Consecuentemente, la

educación secundaria en China es la parte más dura del sistema educativo, normalmente, una vez que han llegado a la universidad deseada tienden a relajarse más, a tener más tiempo para quedar con los amigos, a hacer más actividades extracurriculares, empiezan relaciones románticas, etc. Hemos comprobado en la investigación cómo la presión social y familiar de los estudiantes chinos para alcanzar buenas calificaciones es significativamente más alta que los estudiantes catalanes (ítem 22), evidenciando también que lo que les genera más ansiedad son las consecuencias de suspender la asignatura de lengua extranjera (ítem 10) con un 2,81 de media. Además, hemos de tener en cuenta que los estudiantes analizados son estudiantes universitarios de la *The Chinese University of Hong Kong*, con lo cual la presión social para alcanzar buenos resultados en el *Gaokao* ya no la tienen.

El tipo de clase tradicional en China refleja este énfasis en potenciar un ambiente educativo igualitario, armonioso y meritocrático propio de los valores confucionistas. La metodología de enseñanza tradicional utilizada en clase está centrada en el profesor. Se trata de una atmósfera solemne y rígida, donde en las clases formadas por numerosos estudiantes situados en largas filas de pupitres, los aprendices se limitan a escuchar y anotar las lecciones del profesor, el cual explica la lección, pregunta y se auto responde. Esta particularidad metodológica conduce a que los estudiantes sean más proclives a mostrar actitudes pasivas y silenciosas. Por lo tanto, es normal que los estudiantes chinos sean más reacios a comunicarse en las clases de LE y más cuando el método de aprendizaje comunicativo, en el que la oralidad es la herramienta de aprendizaje, es el que más frecuentemente se usa en las clases de LE. Este método está centrado en el aprendizaje inductivo y en él se adquieren nuevas habilidades y mayor fluidez en el habla mediante la práctica. Este choque entre la metodología tradicional china de enseñar y la metodología comunicativa de las clases de LE queda mostrado en las preguntas de la encuesta a los estudiantes chinos. El factor 1 (pág. 18 y 33) donde en las preguntas: *Tiemblo cuando sé que me van a llamar en la clase de lengua extranjera* (ítem 3), *Me entra pánico cuando tengo que hablar en la clase de lengua extranjera sin haberme preparado antes* (ítem 9), *Se me acelera el corazón cuando mi intervención va a ser solicitada en la clase de lengua extranjera* (ítem 20), *Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de lengua extranjera* (ítem 27), *Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés enfrente de la clase* (ítem 3.1); todas preguntas referentes al miedo de participar en metodologías comunicativas en las clases de LE, en estas

preguntas los niveles de ansiedad de los aprendices chinos de LE son considerablemente superiores a los de los catalanes.

Esta metodología de enseñanza tradicional demanda que el profesor tenga unas características específicas. Los docentes chinos deben de desempeñar un papel de cultivadores de los valores de sus estudiantes, tienen que ofrecer una orientación moral y ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos. El deber del maestro no solo se limita a impartir conocimiento para asegurar que los estudiantes pasan los exámenes, también deben de moldear a los estudiantes para que encuentren el “camino” correcto para llegar a ser buenos ciudadanos. Aunque las clases estén centradas en el profesor, éste tiene sus propios recursos para que el alumno aprenda, los estudiantes chinos también utilizan estrategias cognitivas profundas, a la vez que repiten memorizan los caracteres o las lecciones dadas en clase. Los estudios sobre los estudiantes de origen chino en las escuelas catalanas de los sinólogos Joaquín Beltrán y Amelia Saiz (2001), muestran que los alumnos orientales creen que los profesores chinos son más estrictos y exigentes, pero a la vez, más protectores y atentos a sus alumnos, es muy normal que después de haber terminado su horario lectivo se queden en el aula para ayudar a estudiantes con dificultades. Por el contrario, tienen una perspectiva negativa de los profesores catalanes en este aspecto, piensan que no tienen suficiente paciencia, comprensión y más interés en sus alumnos como estudiantes que como personas. No es extraño pues que los profesores catalanes mejor valorados por los niños chinos sean los que les dan clases especiales, los que tienen una actitud más atenta y despiertan más confianza.

5.2 La causa lingüística

Aunque creemos que los factores socioculturales de la sociedad china, y así lo explicamos en el apartado 6.1, son las razones que tienen un papel más relevante en explicar las características de los estudiantes chinos, también consideramos la razón lingüística como uno de los agentes causantes de los mayores niveles de ansiedad y renuencia a hablar en las clases de LE de los aprendices. Un primer punto es la falta de competencias requeridas para poder hablar la LE. Numerosos estudios académicos afirman esta situación, por ejemplo Jane Jackson (2003) sitúa que cerca de un 15% de los estudiantes chinos analizados en su estudio tienen problemas con el la adquisición de vocabulario en inglés, el uso de vocabulario específico o la fluidez oral; así también la investigadora taiwanesa Wen-Hsin Hsu (2015) también encuentra en su estudio las mismas circunstancias en el aprendizaje de LE. El bajo nivel comunicativo aparece

especialmente porque los estudiantes a lo largo de todo su aprendizaje de LE han adquirido más habilidades relacionadas con la recepción de la lengua (gramática, comprensión auditiva) y menores habilidades relacionadas con la producción (comunicación oral). Esta situación no aparece tan solo en las clases de LE, también es muy frecuente en los estudiantes de origen chino que estudian en universidades occidentales. Hemos de resaltar esta falta de competencia comunicativa en los datos extraídos de la encuesta del capítulo 3, cuando se les permite a los alumnos chinos y catalanes el uso de su L1 en la clase de LE (factor 8 - pág.39) su nivel de ansiedad prácticamente desaparece, situándose al 1,04 de media sobre 4 en los estudiantes chinos (sin ansiedad) y en 1,45 de media en los estudiantes catalanes (poca ansiedad). Vemos como los niveles de ansiedad se reducen más en los estudiantes chinos siendo una muestra de las mayores dificultades de los estudiantes chinos en la producción oral.

Además, también relacionado con el campo lingüístico, debemos de añadir un factor fundamental que condiciona el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de origen europeo para el alumno chino: la distancia lingüística que tiene el idioma mandarín, min, hakka, wu, hunan, gan o cantonés, (todas ellos lenguas y dialectos hablados en China), con lenguas como el inglés, español, francés, portugués o alemán. Siendo para el estudiante chino de LE en un proceso de aprendizaje mucho más lento y largo.

La distancia lingüística mide la diferencia tipológica que se da entre una lengua y otra, el grado de semejanza o divergencia gramatical, fonética, tipología sintáctica, etc. y es esencial su conocimiento para poder emplear una correcta metodología de enseñanza dependiendo de la L1 de cada estudiante. El grado de divergencia lingüística entre el chino y el español o inglés es muy grande, como afirma de Lu Jingsheng; “se puede decir que en la secuencia de la distancia lingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas, se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y el español se pueden situar las lenguas portuguesa y francesa entre otras” (Lu 2014:69). Ninguna lengua europea tiene ningún parentesco lingüístico con el chino, hecho que hace que la semejanza léxica, tan útil en el aprendizaje de lenguas, sea casi nula entre el chino y el español o el chino y el inglés.

No es extraño pues que en nuestro estudio hayamos visto mayores niveles de comprensión comunicativa y de ansiedad en los alumnos chinos que en los alumnos catalanes. La distancia lingüística entre el catalán o castellano con el inglés es mucho

más reducida que la que tiene el chino con el inglés. Así, los estudiantes catalanes juegan con este elemento a favor para ser más participativos en clase y tener menores niveles de ansiedad en la participación en actividades comunicativas.

Conclusión

Al inicio del proceso de desarrollo de este trabajo no teníamos nada claro cuáles eran las singularidades de aprendizaje que caracterizaban a los estudiantes chinos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Había una mezcla de estereotipos y generalizaciones que definían a los estudiantes chinos como obedientes, pasivos, inhibidos y con altos grados de ansiedad en clase. Pero a la vez, existían determinados estudios (Cheng 2000) que relativizaban estas etiquetas, señalando que se trataba de generalizaciones sin fundamentos muchas veces producto de un conocimiento cultural inexacto y sobredimensionado de muchos investigadores y profesores, dando mayor relevancia a aspectos culturales que a otros como las metodologías educativas o particularidades lingüísticas.

Este trabajo afirma que estas diferencias existen. Los estudiantes de lenguas extranjeras de origen chino tienden a tener niveles más altos de ansiedad en el aula y miedo de hablar enfrente de toda la clase si los comparamos con los estudiantes catalanes. Les genera mayor ansiedad la evaluación de los demás compañeros y del profesor, así, por miedo a ser juzgados, hablan menos en clase de lo que realmente saben. Además, son reacios a situaciones educativas donde se les dé poco tiempo en responder las preguntas y sea necesario improvisar. Por lo contrario, sus niveles de ansiedad se reducen mucho más en comparación con los estudiantes catalanes, cuando se les permite usar su lengua nativa en clase de lengua extranjera o se realizan actividades en las que se requiere no interactuar delante de toda la clase, sino en parejas o grupos reducidos.

Hemos considerado que existen dos grandes elementos que conducen a estos mayores niveles de ansiedad de los estudiantes chinos. Uno es la distancia lingüística que separa los idiomas hablados en China con los que aprenden como segunda lengua (español, inglés, francés, alemán, etc.), y un segundo elemento es la causa cultural, que evidenciamos como el condicionante más influyente para entender la divergencia entre estudiantes chinos y catalanes.

En la sociedad china a diferencia de las culturas individualistas donde es valorada positivamente la singularidad individual, se valora que los individuos trabajen en armonía y en sincronía en grupos que los protegen a cambio de lealtad y cumplimiento. El colectivismo es una característica que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, también a las clases de lengua extranjera. Los estudiantes viven en una constante

ansiedad a ser persistentemente juzgados por sus compañeros. El estudiante es un miembro más de esta sociedad, y como tal, ha de actuar conforme a lo que la sociedad espera de él. Esta presión social también se traslada en la familia y los profesores para que sus hijos y alumnos alcancen buenos resultados académicos dentro del exigente sistema educativo chino. En consecuencia, la actitud de los estudiantes chinos comparándolos con estudiantes no procedentes de culturas colectivistas será más propensa a intentar evitar situaciones educativas que le pueden generar una pérdida de imagen ante todo el grupo, aumentando en clase los niveles de ansiedad y de renuencia a hablar, que de por sí ya suelen ser altos en las clases de lengua extranjera.

Bibliografía

- Aida, Y. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese", *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Basso, K. (1990). "To give up on words: Silence in Western Apache culture". En D. Carbaugh (Ed.), *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 303-320.
- Beltran, J.; Sáiz, A. (2001) *Els xinesos a Catalunya. Família, educació i integració* (1ª edició) Barcelona: Editorial Altafulla (Fundació Jaume Bofill p.157)
- Berenbaum, H.; Okazaki, S. y Saw, A. (2012). "Influences of personal standards and perceived parental expectations on worry for Asian American and White American college students", *Anxiety, Stress & Coping*. 26(2), 187-202.
- Berthrong, J. y Tucker, M. E. (1998). *Confucianism and Ecology: The Interrelation of Heaven, Earth, and Humans*. Cambridge: Harvard University-Center for the Study of World Religions. (Col. Religions of the World and Ecology (2), p. 428).
- Burgoon, J. K. (1976). "The Unwillingness-to-communicate scale: development and validation", *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Chen, H. (2002). *College students' English learning anxiety and their coping styles*. Southwest Normal University, unpublished M. A. dissertation.
- Cheng, X. (2000). "Asian students' reticence revisited", *System*, 28 (3), 435-446.
- Confucio (Maestro Kong) (1997). *Lun Yu Reflexiones y enseñanzas* (Primera edición, traducción, introducción y notas de Ann-Hélène Suárez). Barcelona: editorial Kairós.
- Consejería de Sanidad y Consumo. (2008). *Guía práctica clínica para el manejo de pacientes con trastornos de Ansiedad Primaria*. Madrid: Agencia Laín Entralgo.
- Eddy-U, M. (2015). "Motivation for participation or non-participation in group tasks: A dynamic systems model of task-situated willingness to communicate", *System*, 50, 43-55.
- Epstein, S. (1972). "The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to Expectancy". En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and Research*. Academic press, vol. 2, 291-337.
- Gao, X. Shao, Q. (2016). "Reticence and willingness to communicate (WTC) of East Asian language learners", *System*, 63, 115-120.
- Gardner, H. (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. (1ª edición, trad. Genís Sánchez Barberán) España: Paidós.
- He, X. (2008) "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", *Lingüística en la red*.

- Horwitz, E. K., y Young, D. J. (1991). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J.A. (1986). "Foreign language classroom anxiety", *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Hsu, W. H. (2015). "Transitioning to a oriented pedagogy: Taiwanese university freshmen's views on class participation", *System*, 49, 61-72.
- Jackson, J. (2003). "Case-based learning and reticence in a bilingual context: Perceptions of business students in Hong Kong", *System*, 31(4), 457-384.
- Jackson, J. y Liu, M. (2008). "An exploration of Chinese EFL Learners, Unwillingness to Communicative and Foreign Language Anxiety", *The Modern Language Journal*, 92, 71-86.
- Keaten, J. A., Kelly, L., y Finch, C. (2000). "Effectiveness of the Penn State Program in changing beliefs associated with reticence", *Communication Education*, 49, 134-145.
- Kitano, K. (2001). "Anxiety in the college Japanese language classroom", *The Modern Language Journal*, 85, 549-566.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kurton, D. (1998). *Discourse of silence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. (col. Pragmatics & Beyond New Series, 49, p.162).
- Lang, P. J. (1968). "Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct", *Research in psychotherapy*, 3, 90-102.
- Lee, M. R., Okazaki, S., & Yoo, H. C. (2006). "Frequency and intensity of social anxiety in Asian Americans and European Americans", *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 291-305.
- Lewis, A. (1980). "Problems presented by the ambiguous word anxiety as used in psychopathology". En G. D. Burrows y B. Davies (Eds.), *Studies on anxiety*. Amsterdam: Elsevier/North-Holland, 1-15.
- Lu, J. (2014). "Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China". *Congreso ASELE 2014*, 25, 63-75.
- Mak, B. (2011). "An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners", *System*, 39, 202-214.
- Mc Croskey, J. C. (1977). "Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research", *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- Mendoza, J. D. (2017). "Estudiantes Coreanos de Español y Renuencia a Hablar en Clase. ¿Realidad o Mito?", *Porta Linguarum*, 28, 157-170.
- Mittleman, J. H. (1996). *Globalization: An Ascendant Paradigm? Estados Unidos: American University*.

- Peng, J. E. (2012). "Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China", *System*, 40(2), 202-213.
- Phillips, G. M. (1997). "Reticence: A perspective on social withdrawal". En J. A. Daly, J.C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, and D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2nd ed.) Cresskill, NJ: Hampton Press, 129-150.
- Saville-Troike, M. (1985). "The place of silence in an integrated theory of Communication". En D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on silence*. Norwood, NJ: Ablex, 3-18.
- Spielberger, C. D. (1972). "Anxiety: current trends in theory and research (vol. 1)". *Academic Press*.
- Vigotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Moscou: *Academia de las Ciencias Pedagógicas de la URSS*, (Obras escogidas tomo III).
- Zhong, Q. M. (2013). "Understanding Chinese learners willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior", *System*, 41(3), 740-751.

Anexo

ANEXO A

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA COMO LENGUA EXTRANJERA

Edad	Sexo	Curso
Lengua materna	Número de lenguas habladas	
¿Has estudiado fuera del Estado español?		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
¿Asistes o has asistido a clases de inglés fuera de horario escolar?		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
¿Asistes o has asistido a clases de teatro, danza o patinaje?		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

4= Muy de acuerdo
3=De acuerdo
2= Bastante en desacuerdo
1=Muy en desacuerdo

	1	2	3	4
1. Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.				
2. No me preocupa el cometer errores en la clase de lengua extranjera.				
3. Tiemblo cuando sé que me van a llamar en la clase de lengua extranjera.				
4. Me da miedo cuando no comprendo lo que el profesor está diciendo en la lengua extranjera.				
5. No me importaría en absoluto recibir más clases de lengua extranjera.				
6. Durante la clase de lengua extranjera, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.				

39. Si mi maestra de inglés me permite usar el catalán o español puntualmente, me siento más cómodo para ofrecer respuestas voluntarias en clase.

4=Muy ansioso
3=Bastante ansioso
2=Poco ansioso
1=Nada ansioso

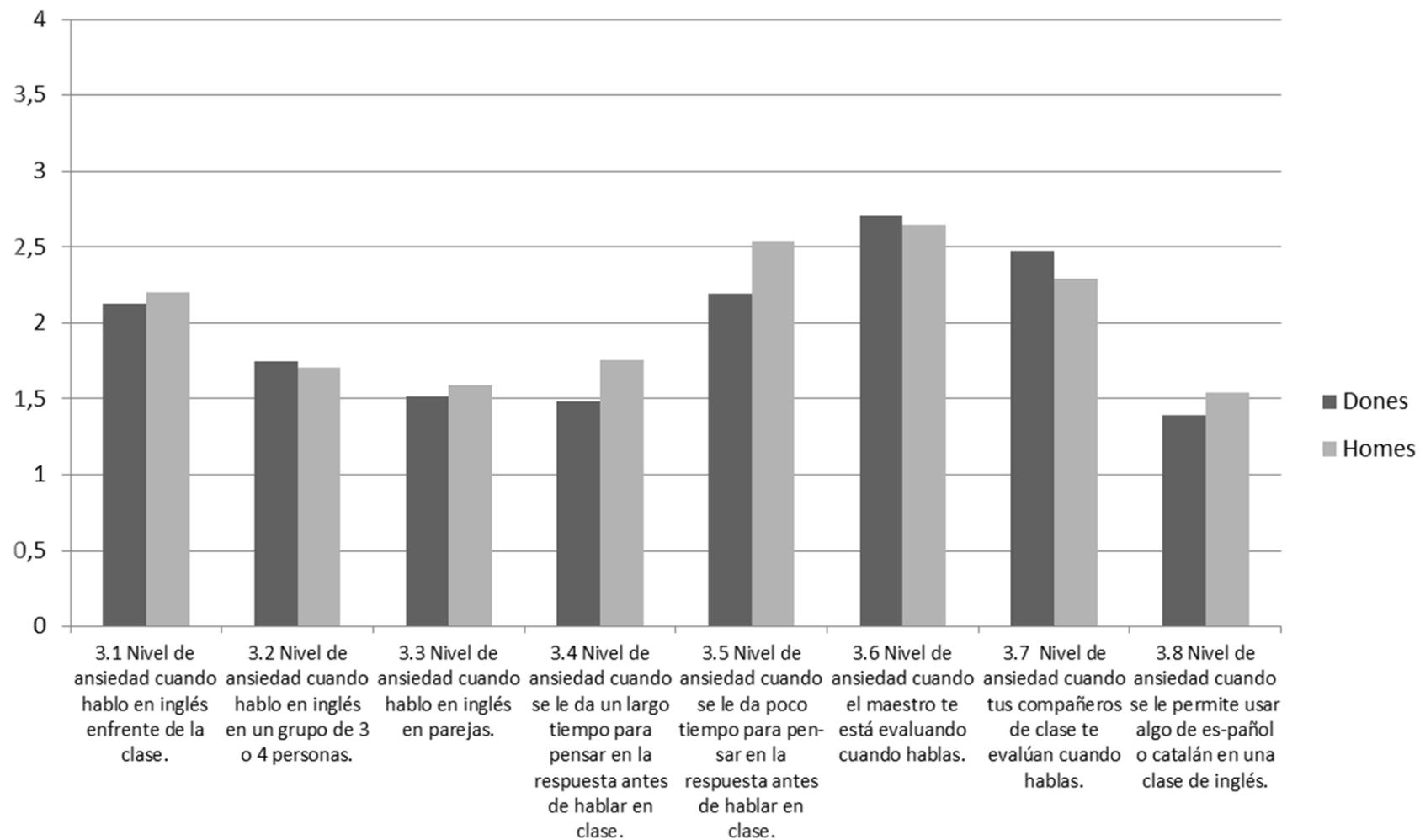
NIVEL DE ANSIEDAD

1. Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés enfrente de la clase.
2. Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en un grupo de 3 o 4 personas.
3. Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en parejas.
4. Nivel de ansiedad cuando se le da un largo tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.
5. Nivel de ansiedad cuando se le da poco tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.
6. Nivel de ansiedad cuando el maestro te está evaluando cuando hablas.
7. Nivel de ansiedad cuando tus compañeros de clase te evalúan cuando hablas.
8. Nivel de ansiedad cuando se le permite usar algo de español o catalán en una clase de inglés.

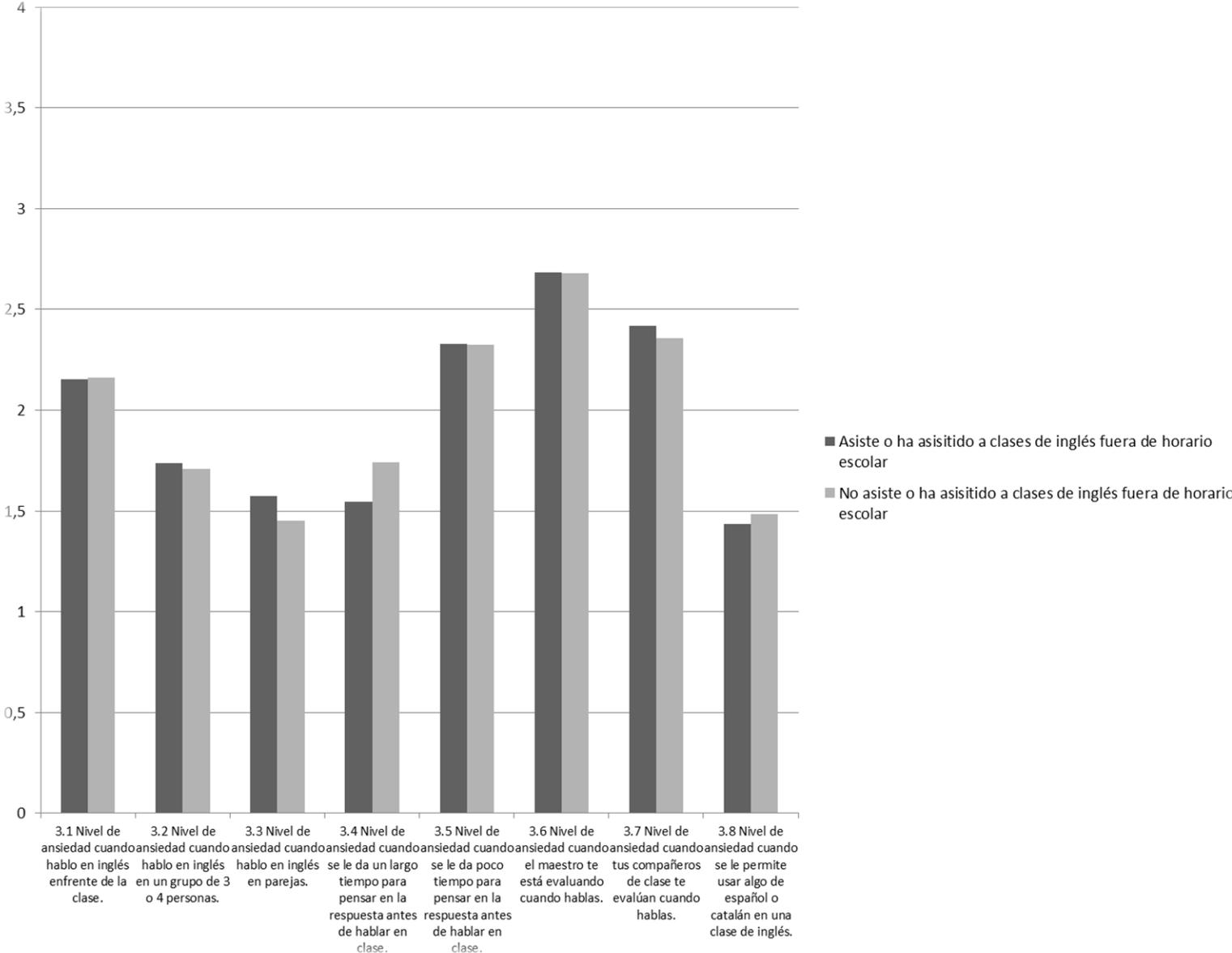
	1	2	3	4
1. Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés enfrente de la clase.				
2. Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en un grupo de 3 o 4 personas.				
3. Nivel de ansiedad cuando hablo en inglés en parejas.				
4. Nivel de ansiedad cuando se le da un largo tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.				
5. Nivel de ansiedad cuando se le da poco tiempo para pensar en la respuesta antes de hablar en clase.				
6. Nivel de ansiedad cuando el maestro te está evaluando cuando hablas.				
7. Nivel de ansiedad cuando tus compañeros de clase te evalúan cuando hablas.				
8. Nivel de ansiedad cuando se le permite usar algo de español o catalán en una clase de inglés.				

¡Gracias por tu tiempo!

ANEXO B | Comparativa de los niveles de ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera entre estudiantes catalanes hombres y estudiantes catalanes mujeres.



ANEXO C | Comparativa de los niveles de ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera entre estudiantes catalanes que asisten o han asistido a clases de inglés fuera de horario escolar y los que no asisten o no han asistido a clases de inglés fuera de horario escolar.



ANEXO D | Comparativa de los niveles de ansiedad dentro de la clase de lengua extranjera entre estudiantes catalanes que asisten o han asistido a clases de patinaje, teatro o danza y los que no asisten o no han asistido a clases de patinaje, teatro o danza.

