

Una medida de la ansiedad en la escritura del español como lengua extranjera

Francisco Manuel Sánchez Castilla
Gestor Cultural. Universidad de Málaga
casamafran@gmail.com, fmsanchez@uma.es

Francisco Manuel Sánchez Castilla es licenciado en Psicología y en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga, Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. En la actualidad, se desempeña como gestor cultural en la Universidad de Málaga.

Resumen (español)

Este artículo presenta los niveles de ansiedad ante la escritura de un grupo de 34 estudiantes de español como lengua extranjera. Emplea para ello y en un nuevo contexto el inventario *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004). Los resultados concuerdan con estudios similares centrados en el inglés y que señalan niveles de ansiedad notables ante la escritura. Se busca también establecer un perfil sociodemográfico de la ansiedad ante la escritura en ELE, con resultados que apuntan hacia la necesidad de seguir investigando.

Abstract (English)

This article shows the levels of anxiety of a group of 34 students of Spanish as a foreign language in the writing context. It uses the *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004) in a new context. The results are consistent with similar studies focused on English and note remarkable anxiety levels facing writing. It also seeks to establish a socio-demographic profile of anxiety facing writing in ELE, with results that point out the need for further research.

Palabras clave (se seleccionarán del documento "Lista de palabras clave")

Escritura, español L2, expresión escrita, motivación.

Keywords (se seleccionarán del documento "Lista de palabras clave")

Writing, Spanish as second language, written production, motivation.

1. Introducción

El presente estudio se inscribe en el amplio marco de investigación de la influencia de la ansiedad en la enseñanza de una lengua extranjera (LE). En este caso atenderemos a aspectos descriptivos atinentes al grado de ansiedad de nuestros estudiantes ante el hecho de escribir en español y a esbozar un cierto perfil sociodemográfico vinculado a este tipo de ansiedad específico.

Cuando hablamos de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera urge realizar una aclaración: la ansiedad que viene a demostrar un estudiante de una lengua LE, y salvando las particulares circunstancias que puedan hacerle sentir más o menos nervioso cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, se circunscribe dentro del criterio de normalidad. Así es en la medida en que no suele mostrar grados elevados que supongan un riesgo adaptativo general del individuo a su entorno, está causada por una coyuntura objetivable cual es el tener que expresarse en una lengua que no es la propia y desde luego no compromete en ningún caso su libertad personal hasta el extremo de incapacitarle a la hora de tomar decisiones vitales. Hecha esta aclaración, conviene decir que ello no obsta para que el estudiante de lenguas extranjeras no encuentre en su ansiedad un escollo, una dificultad sumada al hecho en sí de tratar de incorporar nuevos conocimientos. Como tal, y en palabras de Arnold (2006: 5), “la ansiedad es un enemigo del aprendizaje y se debe buscar minimizarla en el aula”.

Conviene además mencionar que no parece existir una correlación entre valores de ansiedad generalizada y otros obtenidos a partir de herramientas que miden una ansiedad específicamente ligada al empleo de una lengua extranjera (Horwitz *et al.*, 1986; Cheng, 2004) y sí, en cambio, que esta ansiedad específica se relaciona negativamente con el rendimiento en dicha lengua (Dörnyei, 2009).

Existe asimismo consenso en que de todas las destrezas puestas en juego cuando nos comunicamos en LE, la de la expresión oral es la que provoca unos niveles de ansiedad superiores (Young, 1992). Parafraseando a Horwitz *et al.* (1986), cuando nos comunicamos con nuestra lengua materna, nuestro autoconcepto como adultos inteligentes y socioculturalmente adaptados no se ve amenazado; sin embargo, en situaciones de aprendizaje de una lengua que no nos es propia, y en la medida en que nos sentimos evaluados en nuestros intentos comunicativos a partir de unos estándares lingüísticos y socioculturales que no dominamos, podemos sentirnos ineficaces y, en la misma medida, ver disminuida nuestra autoestima y sentir ansiedad.

Estos riesgos, mucho más evidentes en el terreno de la expresión oral, dado que se produce por lo general en interacción directa e inmediata con otros individuos (hay excepciones: al dejar un mensaje en un contestador telefónico, por ejemplo), tienen que ser por tanto considerados para el estudio. Obviando que existen modalidades de comunicación escrita que la emparentan por su instantaneidad con la oral (p. ej., en un chat), y frente a la evidente ventaja de la escritura a la hora de poder reconsiderar y reformular mejor el mensaje, esta destreza –la escritura– presenta al menos una característica que la puede volver potencialmente muy ansiógena: el mensaje, con todas las imprecisiones que pudiera contener, es más susceptible de perdurar. Tanto como perdure el soporte, sea físico o digital, que lo aloje.

De hecho, la literatura –escasa hasta el momento en lo referente a ansiedad en la escritura en LE– contempla también que la expresión escrita es fuente de ansiedad (Daly & Miller, 1975; Richmond & Dickson-Markman, 1985; Cheng, 2004) y se manifiesta en forma de evitación de la conducta de escribir así como de aquellas situaciones en las que el individuo cree que se va a requerir de su escritura y, potencialmente, de una evaluación de la misma. Ciñéndonos al terreno concreto de la enseñanza de la escritura en LE, Cheng (2004) desmenuza el constructo ansiedad y lo recompone a partir de tres dimensiones interrelacionadas: *ansiedad cognitiva, ansiedad somática y conducta de evitación*.

A partir del esfuerzo desarrollado por Cheng y otros autores para elaborar instrumentos que permitan medir la ansiedad a la escritura, se ha abierto una línea de trabajo que de momento parece centrada preferentemente en el inglés como lengua extranjera (Daud *et al.*, 2005; Atay & Kurt, 2006; Öztürk & Çeçen, 2007; Lin & Ho,

2009; Abu Shawish & Atea Abdelraheem, 2010; Zhang, 2011; Marzec-Stawiarska, 2012; Negari & Rezaabadi, 2012; Shang, 2013; Rezaei & Jafari, 2014; Salem & Al Dyiar, 2014).

Por lo demás, y dado que se trata de un territorio poco explorado por la investigación, y que las herramientas diseñadas para ello, en particular el inventario creado por Cheng (2004) –el *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI)–, se están empleando circunscritas al contexto de la ansiedad relacionada con el inglés como LE, se ha considerado oportuno continuar esta línea exploratoria y que nuestra propuesta sea la de emplear dicha herramienta en un contexto diferente: el de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un grupo de 34 informantes jóvenes de ambos sexos, entre 18 y 34 años, de procedencia multilingüística, afincados temporalmente en Málaga (España) e inscritos en cursos de español. A partir de sus puntuaciones en el SLWAI comprobaremos su nivel global de ansiedad a la escritura en conjunto y en las tres dimensiones aisladas por Cheng (2004) de *ansiedad cognitiva*, *ansiedad somática* y *conducta de evitación*. Y buscaremos posibles relaciones entre el nivel de ansiedad informado y factores sociodemográficos como la edad, el sexo, el número de lenguas extranjeras conocidas por los informantes, su lengua materna (LM) o su nivel de español.

2. Estado de la cuestión

Lo primero que debe advertirse es que mientras que la bibliografía centrada en el estudio de la ansiedad asociada a la destreza oral en LE es abundante, la que tiene que ver con la destreza escrita resulta ser, al contrario, escasa. En el ámbito hispano, tan solo algunos trabajos como el de Pérez Paredes (1999) o el de Rubio (2004) han abordado la cuestión de la ansiedad a la escritura aunque siempre circunscrita al marco más amplio de los estudios de ansiedad en el aprendizaje de una LE, su influjo sobre las distintas competencias lingüísticas y propuestas para su afrontamiento en el aula.

Hace algo más de una década, Cheng (2004) se propuso llevar a cabo la elaboración de un cuestionario *ad hoc* sobre ansiedad a la escritura en una segunda lengua, convirtiéndose en referencia para buena parte de la investigación que desde entonces se ha venido desarrollando en este particular territorio.

Hasta esa fecha, se había trabajado en torno al desarrollo y mejora de instrumentos para la ansiedad en segundas lenguas (la FLCAS, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, de Horwitz et al., (1986); la *French Class Anxiety Scale and French Use Anxiety Scale* de Gardner (1985), que según la propia Cheng contribuyeron a la hora de configurar un panorama más claro de la relación entre ansiedad y aprendizaje de una LE, pero que resultaron ser básicamente apropiados solo para la destreza oral. En España, se llevó a cabo una adaptación a nuestro idioma de la escala FLCAS a cargo de Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez (2000).

Entretanto, otros investigadores fueron centrándose en la identificación y examen de la ansiedad asociada a las otras destrezas comunicativas: lectura (Saito *et al.*, 1999), escucha (Vogely, 1998) y escritura (Cheng *et al.*, 1999).

Resulta conveniente, en cualquier caso, atender al menos a un precedente en el estudio de la relación entre ansiedad y escritura: Daly & Miller (1975) crearon el *Writing Apprehension Test* (WAT) con el fin de ofrecer un instrumento estandarizado que permitiera obtener conclusiones más fiables que la mera observación acerca de la aprensión ante la escritura que pudieran mostrar los estudiantes. Su relevancia descansa en el hecho de que el WAT se ha utilizado desde entonces como medida para la aprensión a la escritura no solo en lengua materna (Lee & Krashen, 1997), sino también en segundas lenguas y lenguas extranjeras (Lee & Krashen, 2002; Lee, 2005). Y ha

servido de base también a otros estudios que han querido desarrollar escalas similares (Cheng, 2002; Karakaya & Ulper, 2011; Kara, 2011). Pese a su consistencia interna, hace tiempo sin embargo que fue cuestionada su validez de constructo (Richmond & Dickson-Markman, 1985), señalándose que el WAT podría considerarse más como una medida de la autoestima escritora que de la aprensión a la escritura.

Estas limitaciones del WAT llevaron a Cheng (2004) a trabajar en el desarrollo de una herramienta de autoinforme más ajustada a su propósito de estudiar la ansiedad específicamente ligada al aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera que asumiera además el carácter multidimensional del constructo ansiedad. Ese trabajo se materializó en el *Second Language Writing Anxiety Inventory* que obtuvo notables resultados en las pruebas de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach de 0.91) y validez (correlacionando sus resultados con otros instrumentos de medición de la ansiedad, encontró que las correlaciones eran mayores con aquellos que incluían medidas de conductas de escritura disfuncionales o actitudes negativas hacia la escritura, que con aquellos instrumentos que medían ansiedad sin referencia a la escritura).

Las dimensiones que Cheng aisló en forma de subescalas fueron la *ansiedad somática* (malestar estomacal, palpitaciones elevadas, excesiva sudoración, entumecimiento, etc.); *ansiedad cognitiva* (preocupación, inquietud, expectativas negativas ante una evaluación, etc.) y *conducta de evitación* (procrastinación, huida, presentar excusas para no escribir, etc.).

El cuestionario se compone de 22 ítems conformados a modo de escalas tipo *Likert* de cinco puntos que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Siete de los ítems están formulados en negativo y requieren de la reversión de la puntuación en el momento de los cálculos. Una puntuación alta indica un alto nivel de ansiedad a la escritura, o más específicamente un alto grado de activación psicológica, tendencia a la evitación o miedo/preocupación asociada a la escritura en una segunda lengua.

Como decimos, las pruebas a las que la investigadora sometió su cuestionario mostraron la consistencia interna y la fiabilidad tanto de las tres subescalas como del inventario en su conjunto, lo que permite aseverar la utilidad de la herramienta a la hora de coadyuvar en la identificación de facetas específicas de la ansiedad en la escritura en LE tanto como obtener una valoración general de la misma. El cuestionario fue originalmente creado en inglés y aplicado a estudiantes universitarios taiwaneses de dicho idioma como lengua extranjera, y en sus conclusiones la propia Cheng apunta hacia la necesidad de ampliar su aplicación a otras muestras, en otros contextos de aprendizaje y otras lenguas.

Posteriores estudios han seguido esta recomendación de Cheng y se han servido del SLWAI para obtener valores de diagnóstico de la ansiedad a la escritura, si bien todos orientados a su evaluación en el contexto del aprendizaje del inglés como LE. Así Atay & Kurt (2006) investigan la ansiedad a la escritura en futuros profesores turcos de inglés. Öztürk & Çeçen (2007) toman como informantes a estudiantes también turcos de inglés y con el objetivo puesto en el estudio del portafolio como recurso didáctico para rebajar la ansiedad ante la escritura. Zhang (2011) se sirve de informantes chinos para su estudio de los niveles de ansiedad en la escritura del inglés como lengua extranjera. Marzec-Stawiarska (2012) aborda la cuestión tomando como muestra estudiantes polacos. Negari & Rezaabadi (2012) y Rezaei & Jafari (2014) realizan sus estudios sobre la ansiedad escritora en un contexto iraní, en tanto que Salem & Al Dyyar (2014) exploran el constructo en estudiantes árabes kuwaitíes de inglés como LE.

En todos estos casos, y con independencia de si el objetivo del estudio se limitaba a conocer los niveles de ansiedad escritora o si se ponía este resultado en relación con

otros datos sociodemográficos o con los arrojados tras diversos tratamientos experimentales, se han detectado niveles de ansiedad a la escritura dignos de tener en cuenta y que apuntan a la necesidad de diagnosticarla en el aula de LE.

Por lo demás, la circunstancia, como decimos, de que todas estas aportaciones se hayan ocupado unánimemente de la ansiedad en relación con el aprendizaje del inglés como LE, y las propias indicaciones de Cheng respecto de la necesidad de continuar aplicando su cuestionario en contextos diferentes, es lo que nos lleva a estimar la idoneidad de centrarnos en un entorno de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), y a servirnos del SLWAI para averiguar, por un lado, si nuestros estudiantes de ELE presentan niveles equiparables de ansiedad ante la escritura a los referidos en la bibliografía centrada en el inglés LE, tanto en términos totales como en cada una de las dimensiones que configuran la citada herramienta.

3. Objetivos y preguntas de investigación

La presente investigación tiene el propósito de ofrecer datos sobre el grado de ansiedad que muestran los estudiantes de español como lengua extranjera cuando encaran la tarea de enfrentarse a la escritura en dicha lengua, empleando para ello el SLWAI de Cheng (2004). Nuestras preguntas de investigación en este punto son:

1. ¿Manifiestan los aprendientes de español como lengua extranjera niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura en esta lengua?
2. ¿Manifiestan los aprendientes de español como lengua extranjera niveles de ansiedad bajos, medios o elevados en la escritura en esta lengua en las tres dimensiones de ansiedad somática, conducta de evitación y ansiedad cognitiva?
3. ¿Qué clase de relaciones pueden encontrarse entre variables como la edad, el sexo, el nivel de idioma en español, el número de lenguas extranjeras (LL EE) conocidas y la lengua materna con los niveles de ansiedad ante la escritura según los datos aportados por el SLWAI?

4. Método

4.1. Muestra

Los informantes, un total de 34 estudiantes de español como lengua extranjera, han sido aportados por la agencia ISA (*International Studies Abroad*) en su sede de Málaga, y la Universidad de Málaga, a través de su Centro Internacional de Español (CIE-UMA). En el primer caso se contó con 15 informantes y en el segundo con 19. Se trata por tanto de un muestreo de conveniencia, no probabilístico.

TABLA 1: Datos sociodemográficos de la muestra de informantes

Edad	18	19	20	21	22	23	24	34
N	3	3	8	9	4	3	3	1
LM	Inglés	Francés	Chino	Árabe	Bosnio	Farsi	Búlgaro	Holandés
N	15	2	12	1	1	1	1	1
Dominio ELE	A1	A2	B1	B2	C1			
N	2	2	15	12	3			
Nº de LL EE que conoce	1	2	3	4				
N	13	17	3	1				
Sexo	Mujeres	Varones						
N	25	9						

4.2. Diseño, instrumentos de medida y contexto de intervención

Dado el reducido número de informantes con el que hemos contado, y a la hora de llevar a cabo pruebas correlacionales, que exigen un mínimo de 30 individuos, trabajaremos principalmente con valores estadísticos que nos permitan llevar a cabo análisis descriptivos, que si bien no podrán proyectarse más allá de nuestro grupo de informantes, nos permitirán al menos contemplar los resultados como indicadores de posibles líneas de investigación en las que seguir profundizando. Es el caso de cuando tratemos de comparar grupos divididos por sexos, nivel de dominio del español, número de lenguas extranjeras que manejan, edad o lengua materna. Solo en los casos en los que podamos contar con el N completo de participantes en el estudio aplicaremos pruebas de tipo correlacional que, en su caso, sí podrían avanzar un mayor grado de generalización. Y este será el caso cuando tengamos en cuenta los valores de conjunto en ansiedad escritora arrojados por todos los participantes de cara a determinar si existe en el aula de ELE un nivel de ansiedad de este tipo digno de ser tomado en consideración.

A los 34 informantes que han participado se les presentó un cuestionario (ver anexo) que incluía, en primer lugar, un apartado de preguntas sociodemográficas (sexo, edad, número de lenguas extranjeras, lengua materna, etc.). Seguidamente, debían responder a los 22 ítems del SLWAI.

Dado que esperábamos contar con un colectivo dispar de informantes en cuanto a su origen lingüístico, se ha presentado el SLWAI en una versión bilingüe que mantiene el texto original en inglés para cada ítem tal cual fue concebido por Cheng (2004) y una traducción al español realizada al efecto. Todos los participantes manejaban el inglés en un nivel suficiente para comprender cuanto leían. De cualquier modo, pudieron leer las instrucciones y tras ser preguntados por si tenían alguna duda, se les indicó que comenzasen con el cuestionario.

La prueba se llevó a cabo en aulas de las dos entidades que nos han proporcionado los informantes: la agencia ISA y el CIE-UMA. Tuvo lugar en dos días diferentes debido a la imposibilidad de reunir al número suficiente de alumnos en una sola convocatoria, si bien en ambas ocasiones se siguió el mismo procedimiento. En el primer caso (ISA) fueron 15 los participantes. En el segundo (CIE-UMA) fueron 19.

4.3. Variables

4.3.1. Ansiedad a la escritura en español como LE

Puntuación total (A-ESC) obtenida en el SLWAI de Cheng (2004). Un cuestionario en forma de escala tipo *Likert* de cinco posiciones (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) compuesto por 22 preguntas y que ofrece una puntuación global sobre grado de ansiedad ante la escritura, con un máximo de 110 puntos (que indica el nivel más alto de ansiedad) y un mínimo de 22.

Este cuestionario se descompone a su vez en tres subescalas (el símbolo R indica que este ítem está formulado en negativo y que en el momento de los cálculos requiere de su reversión:

Subescala de Ansiedad somática: A-SOM (ítems 2, 6, 8, 11, 13, 15 y 19): las puntuaciones de un informante pueden oscilar entre 7 como mínimo y 35 como máximo.

Subescala de Conducta de evitación: A-EVI (ítems 4(R), 5, 10, 12, 16, 18(R) y 22(R)): las puntuaciones de un informante pueden oscilar entre 7 como mínimo y 35 como máximo.

Subescala de Ansiedad cognitiva: A-COG (ítems 1(R), 3, 7(R), 9, 14, 17(R), 20 y 21(R)): las puntuaciones de un informante pueden oscilar entre 8 como mínimo y 40 como máximo.

Las puntuaciones obtenidas en el conjunto de la escala y en cada subescala se han ordenado por rangos que nos permiten clasificar a los informantes en individuos que presentan alta, media y baja ansiedad. Para ello hemos atendido a dos posibilidades de presentación: una absoluta y otra relativa.

La absoluta se refiere a las puntuaciones máxima y mínima teóricas posibles en el SLWAI con independencia de las puntuaciones que hayan arrojado nuestros sujetos, tanto en la medida total de ansiedad a la escritura como en cada una de las tres subescalas. A partir de ello, procedimos restando el máximo y el mínimo teóricos obtenibles, y dividiendo el resultado entre tres (para establecer los tres niveles de ansiedad bajo, medio y alto). Con este dato, obtuvimos un sumando que añadimos a cada límite del rango anterior, empezando por el mínimo absoluto posible para cada caso. Con estos valores, estuvimos en disposición de realizar el cálculo de los valores porcentuales con que nuestros informantes han ofrecido puntuaciones de ansiedad baja, media o alta en la escritura en ELE a fin de caracterizarlos dentro de cada uno de estos niveles.

TABLA 2: Puntuaciones mínima y máxima teóricas del SLWAI

	Mínima	Máxima
Ansiedad global a la escritura	22	110
Ansiedad somática	7	35
Conducta de evitación	7	35
Ansiedad cognitiva	8	40

TABLA 3: Rangos de ansiedad: bajo, medio y alto, a partir de las puntuaciones teóricas del SLWAI

	Máx-Mín/3	Ansiedad baja	Ansiedad media	Ansiedad alta
Ansiedad a la escritura	29.33	22-51.33	51.34-80.67	80.68-110
Ansiedad somática	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
Conducta de evitación	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
Ansiedad cognitiva	10.67	8-18.67	18.68-29.35	29.36-40

Para el caso de la relativa, hemos tenido en cuenta los valores de las desviaciones típicas para establecer esos grupos de ansiedad baja, media y alta, considerándose de baja ansiedad todo aquel informante cuya puntuación se sitúe por debajo de una desviación típica en relación a la media. Indicaría alta ansiedad la puntuación situada por encima de una desviación típica en relación a dicha media, mientras que el nivel intermedio correspondería con las puntuaciones situadas entre ambos límites marcados, respectivamente, por una desviación típica por encima y otra por debajo.

El motivo de la consideración de estas dos opciones (absoluta y relativa) se debe a que cada una admite distintos niveles de comparación: en tanto que la absoluta toma valores teóricos máximos y mínimos posibles del SLWAI, los resultados serían directamente comparables con otros estudios que emplearan el mismo instrumento en diferentes contextos y condiciones. Por su parte, las relativas (las arrojadas concretamente por nuestros informantes) serían comparables con otros estudios bajo condiciones similares a las nuestras. En todo caso, consideramos conveniente señalar que, si relativizamos por sistema las puntuaciones para obtener distintos grupos de

ansiedad pivotando en torno a un nivel intermedio, siempre sucederá que flanqueándolo dispondremos de niveles de ansiedad bajos o altos con independencia de que, en términos absolutos, el conjunto completo de puntuaciones se haya situado próximo a cualquiera de los extremos

4.3.2. Variables sociodemográficas

Se han incluido en el cuestionario preguntas relativas a la edad, sexo, nivel de conocimiento del español, el número de lenguas extranjeras que conoce cada informante y su lengua materna al objeto de trazar un esbozo de perfil sociodemográfico de la ansiedad a la escritura en ELE.

El dato del nivel de conocimiento del español lo han aportado los propios sujetos, si bien siempre sobre la base de la información ofrecida por las entidades que han colaborado, y que ya habían clasificado previamente a sus estudiantes siguiendo los criterios del Marco Europeo de Referencia, de manera que no hubo ningún estudiante que no tuviese al menos el nivel A1.

Respecto al dato del número de lenguas extranjeras que conocían los informantes, se estableció a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué otras lenguas extranjeras sabes hablar o escribir?* Todos tenían conocimiento, obviamente, de una: el español; y también del inglés (unos como LM y otros como LE). Por cada LE conocida, el informante recibía un punto.

En cuanto a la LM de los informantes, no se distribuyeron en cantidades uniformes, siendo las dos más abundantes el inglés y el chino. Las otras lenguas maternas fueron el bosnio, el búlgaro, el holandés, el francés, el árabe y el farsi. A partir de ello, establecimos dos categorías con las que comparar resultados:

- Alfabeto latino vs. alfabeto no latino: lenguas con alfabeto latino frente a lenguas con alfabeto no latino.
- Proximidad vs. lejanía cultural: lenguas propias de una cultura más próxima a la española (LM occidental) frente a lenguas propias de culturas más lejanas (LM no occidental).

4.4. Procesamiento e interpretación de los datos

Pasada la prueba, y atendiendo a las distintas preguntas de investigación, se ha llevado a cabo el procesamiento y análisis de los datos, sirviéndonos para ello de la herramienta estadística SPSS.

Debe advertirse, en todo caso, que este trabajo supone un primer acercamiento a un tema de estudio –la escritura– generalmente poco frecuentado en la literatura sobre ansiedad en LE y muy particularmente en el español como LE. En tal medida, siempre que se afirme la significatividad estadística de los resultados obtenidos u otras implicaciones relativas a los mismos siquiera a nivel descriptivo, se ha de entender que se realiza de manera cautelar, con las miras puestas en posteriores intentos, más depurados, de acercamiento al tema de estudio y de cara a futuras vías para seguir indagando sobre él.

4.5. Resultados y análisis

4.5.1. ¿Manifiestan los aprendientes de ELE niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura?

A partir de las puntuaciones arrojadas por los informantes, lo primero que se ha procedido es a realizar una prueba de la consistencia interna del SLWAI. Tratándose de

un cuestionario de respuesta politómica, procedía aplicar el coeficiente alfa de Cronbach (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Fueron 34 informantes los que respondieron al cuestionario, compuesto por 22 ítems. El coeficiente alfa arrojó un resultado de 0.859¹; algo inferior al obtenido por la propia Cheng (2004) que fue de 0.91 en su aplicación a estudiantes taiwaneses de inglés como lengua extranjera y que sirvió de base para desarrollar la citada herramienta. En cualquier caso, nuestro resultado indica un adecuado nivel de consistencia interna (Gliem & Gliem, 2003; Campo-Arias & Oviedo, 2008), lo que implica que los ítems que componen la escala miden en un alto grado una característica similar. No obstante, parece aconsejable profundizar en un ajuste de la fiabilidad del inventario para su versión española, toda vez que, a tenor de lo que marca la literatura (Campo-Arias & Oviedo, 2008: 836) nuestro número de informantes (N=34) queda por debajo de lo que se recomienda como mínimo para reducir en todo lo posible el riesgo de errores debidos al azar: cinco participantes por cada ítem.

Una vez advertido esto, los datos que ha arrojado el cuestionario SLWAI han oscilado entre una puntuación mínima de 44 y una máxima de 99 en ansiedad global a la escritura (A-ESC), y con un valor promedio de 64.56 (desviación típica: 12.1). Atendiendo a los diferentes criterios (absoluto y relativo) para establecer tres grupos de ansiedad (bajo, intermedio y alto) explicados anteriormente, podemos presentar las siguientes tablas de resultados:

TABLA 4: Ansiedad global en la escritura en ELE: criterio teórico (absoluto)

Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
110	22	29.33	22-51.33	51.34-80.67	80.68-110
			N	4	25
				11.76%	73.53%
					14.71%
				88.24%	

TABLA 5: Ansiedad global en la escritura en ELE: criterio relativo

Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad		
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
64.56	12.10	<52.46	52.46≤X≤76.66	>76.66
		N	4	23
			11.76%	67.65%
				20.59%
			88.24%	

Como se puede observar, pese a las diferencias entre un criterio y otro de elaboración de los rangos de ansiedad, en ambos casos solo un 11.76% de los participantes manifiestan tener una ansiedad baja en la escritura en ELE, en tanto que el 14.71% (criterio absoluto) y el 20.59% (relativo) manifiestan tener una ansiedad alta.

Estos datos están en línea con lo encontrado en la literatura sobre ansiedad en la escritura del inglés como LE: Atay & Kurt (2006), empleando el criterio relativo del promedio y la desviación típica, obtuvieron un 19% de informantes con baja ansiedad (frente a nuestro 11.76%), un 49% con ansiedad media (frente a nuestro 67.65%) y un 32% con ansiedad alta (frente al 20.59% de nuestro estudio). En el trabajo de Öztürk & Çeçen (2007), siguiendo el mismo criterio, se obtuvo un 27% en ansiedad baja, un 33% en ansiedad media y un 40% en ansiedad alta. Ambos presentan un porcentaje

¹ Todos los números decimales se han expresado con un máximo de tres cifras tras el separador decimal.

acumulado de informantes con ansiedad media y alta algo inferiores al nuestro, si bien en nuestro caso el grueso se acumula en el nivel intermedio, ya sea empleando un criterio u otro para formar los rangos. Arnaiz & Guillén (2011), que emplean la FLCAS en un contexto español de enseñanza del inglés como LE, obtienen por su parte también porcentajes más elevados que los nuestros en el rango de ansiedad alta (32.87% frente a nuestros 14.71% y 20.59% según manejemos el criterio absoluto o el relativo, respectivamente), pero ha de tenerse en cuenta que en la FLCAS, como se ha comentado en epígrafes anteriores, se incide básicamente en los elementos orales, ante los que existe un consenso generalizado respecto a su mayor potencial ansiógeno.

En todo caso, vale la pena considerar que solo un 11.76% de nuestros sujetos haya manifestado baja ansiedad ante la escritura del español como LE, lo que implica que el resto (88.24% sea cual sea el criterio) muestran niveles de ansiedad intermedios o altos.

Por tanto, la respuesta a nuestra pregunta de si los aprendientes de ELE manifiestan niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura, ha de ser que, en conjunto, una amplísima mayoría se desenvuelve por escrito en español soportando niveles de ansiedad entre medios y altos, lo que estimamos un dato relevante dada la importancia que tiene esta variable afectiva sobre el aprendizaje.

4.5.2. ¿Manifiestan los aprendientes de ELE niveles bajos, medios o elevados de ansiedad en la escritura en las tres dimensiones de ansiedad somática, conducta de evitación y ansiedad cognitiva?

Siguiendo idéntico proceso que para el caso precedente, hemos obtenido los datos de consistencia interna de cada una de las subescalas en las que Cheng (2004) dividió su inventario: *ansiedad somática* (incluye sensaciones corporales o efectos fisiológicos displacenteros, como nervios o tensión), *conducta de evitación* (comportamientos destinados a eludir la escritura) y *ansiedad cognitiva* (expectativas negativas y preocupaciones sobre la calidad de la ejecución y sobre el juicio que hagan otros). En su estudio, Cheng (2004) obtuvo los siguientes coeficientes alfa de Cronbach: 0.82 en ansiedad somática; 0.83 en conducta de evitación y 0.81 en ansiedad cognitiva. En el nuestro, los valores han sido similares, aunque algo inferiores en las dos primeras dimensiones y algo superior en la tercera: 0.74 en ansiedad somática; 0.74 en conducta de evitación y 0.83 en ansiedad cognitiva. Estaríamos en todo caso ante niveles de consistencia interna plenamente aceptables (Gliem & Gliem, 2003; Campo-Arias & Oviedo, 2008).

En cuanto a los valores que en nuestro caso han permitido clasificar a nuestros informantes según rangos de ansiedad baja, media o alta en cada dimensión, hemos obtenido lo siguiente (y una vez más, contemplados desde la doble perspectiva del criterio absoluto y relativo):

TABLA 6: Ansiedad somática (A-SOM), conducta de evitación (A-EVI) y ansiedad cognitiva (A-COG) en la escritura en ELE a partir del SLWAI: criterio teórico (absoluto) y relativo.

A-SOM					
Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
35	7	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
			N	9	22
				26.47%	64.71%
					8.82%
				73.53%	
Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad			
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta	
19.76	4.59	<15.17	15.17≤X≤24.35	>24.35	

N	8	21	5
	23.53%	61.76%	14.71%
		76.47%	

A-EVI					
Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
35	7	9.33	7-16.33	16.34-25.67	25.68-35
N	4	23	7		
	11.76%	67.65%	20.59%		
		88.24%			

Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad		
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
21.41	4.88	<16.53	16.53≤X≤26.29	>26.29
N	4	23	7	
	11.76%	67.65%	20.59%	
		88.24%		

A-COG					
Criterio valores máximo y mínimo teóricos			Rangos de ansiedad		
Máximo	Mínimo	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
40	8	10.67	8-18.67	18.68-29.35	29.36-40
N	7	22	5		
	20.59%	64.71%	14.71%		
		79.41%			

Criterio desviación típica		Rangos de ansiedad		
Promedio	Máx-Mín/3	Baja	Media	Alta
23.38	5.95	<17.43	17.43≤X≤29.33	>29.33
N	7	22	5	
	20.59%	64.71%	14.71%	
		79.41%		

Podemos observar que, en línea con el resultado de ansiedad global comentado con ocasión de la pregunta anterior, una gran mayoría de informantes (en torno a tres cuartos, o incluso más, sea cual sea el criterio para formar los rangos) presentan niveles de ansiedad medios o altos en cada una de las subescalas, siendo la de conducta de evitación aquella con el porcentaje más alto, seguida por la ansiedad cognitiva y en último lugar la ansiedad somática.

Este resultado contrasta con el de otros investigadores, como Zhang (2011), que encontró que los individuos mostraban mayor índice de ansiedad en el componente cognitivo, seguido de la conducta de evitación y, por último, la ansiedad somática. Rezaei & Jafari (2014), coinciden en hallar mayor índice de ansiedad cognitiva, aunque seguida de la somática y la conducta de evitación.

En cambio, en nuestro caso, y respondiendo a la pregunta que nos formulábamos, los porcentajes mayores (considerando el sumatorio de ansiedad media y alta) se alcanzan en conducta de evitación (88.24%), seguidos de la ansiedad cognitiva (79.41%) y luego la somática (73.53% y 76.47%).

Se trata una vez más y en definitiva de medias y porcentajes elevados que permiten concluir que nuestros informantes sienten mayoritariamente, y en sus tres variantes dimensionales, unos niveles de ansiedad a tener en cuenta de cara a la

enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.5.3. ¿Qué clase de relaciones pueden encontrarse entre variables sociodemográficas y los niveles de ansiedad ante la escritura aportados por el SLWAI?

Hemos puesto en relación los datos sociodemográficos recogidos con los niveles de ansiedad informados por los sujetos de la muestra. Dado que esta no cuenta con un N lo suficientemente grande en los subgrupos dentro de las categorías de sexo, edad, nivel de ELE y número de LL EE, haremos de los mismos un análisis meramente descriptivo. Y consideraremos en primer lugar los datos relativos al nivel general de ansiedad escritora, esto es: la puntuación global obtenida en el SLWAI, y más adelante atenderemos a los datos relativos a cada una de las subescalas del mismo:

TABLA 7: Medias y desviaciones típicas en ansiedad global a la escritura (A-ESC) con el SLWAI según sexo, nivel de dominio de ELE y edad.

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	Mujeres	66.44	25	11.748
	Varones	59.33	9	12.155
A-ESC	1 LE	67.77	13	13.160
	2 LL EE	62.35	17	10.618
	3 " "	62.00	3	18.682
	4 " "	68.00	1	.
A-ESC	18 años	63.33	3	10.970
	19 "	63.67	3	14.189
	20 "	63.38	8	14.599
	21 "	69.56	9	13.011
	22 "	65.75	4	4.717
	23 "	64.00	3	15.716
	24 "	52.67	3	6.807
	34 "	68.00	1	.
Total		64.56	34	12.096

Observamos que las mujeres muestran mayor nivel de ansiedad a la escritura que los varones. Tal es el caso también en Cheng (2002), en un estudio centrado en la ansiedad a la escritura en inglés como LE mostrada por informantes taiwaneses; y en Sultan (2012), en otro centrado en la ansiedad general en inglés como lengua extranjera por parte de estudiantes paquistaníes. Por el contrario, Abu Shawish & Atea Abdelraheem (2010) no hallan esas diferencias significativas entre varones y mujeres en la aprensión a la escritura entre estudiantes palestinos de inglés.

En cuanto al número de lenguas extranjeras que los informantes manejan, mientras que Dewaele (2007) encuentra en un contexto británico una correlación negativa entre este factor y la ansiedad en una LE (no específicamente en la escritura, sino en términos generales) comparando a bilingües con trilingües y no halla diferencias entre estos y los cuatrilingües, en nuestro estudio –insistimos en su limitado N– manifiestan tener menor ansiedad aquellos que conocen dos y tres lenguas extranjeras que aquellos que solo conocen una o cuatro. No podemos obviar, sin embargo, que esta apreciación tiene poco recorrido, dado que solo tenemos a un sujeto que conozca cuatro

lenguas extranjeras y a tres sujetos que conozcan tres, por lo que solo la comparación entre quienes conocen una lengua extranjera o dos tendría algo de fundamento, y en este caso sí se produce una relación negativa entre número de lenguas extranjeras conocidas y nivel de ansiedad informado.

Respecto de la edad, el que casi todos los informantes (excepto uno, de 34 años) se concentren en un arco de entre los 18 y los 24 años, se suma a los otros inconvenientes y nos impiden siquiera vislumbrar una tendencia, toda vez que la diferencia de puntuaciones medias entre quienes tienen más y menos edad apenas supera los seis puntos (69.56 y 63.33; respectivamente).

En lo que respecta a la lengua materna, hemos intentado aglutinar datos en torno a dos criterios: alfabeto latino (inglés, francés y holandés) frente a no latino (el resto), y cercanía cultural al español en términos de adscripción occidental (inglés, francés, holandés, bosnio y búlgaro) o no occidental de la LM (el resto). Solo en el primer caso hemos contado con un N suficiente para llevar a cabo una prueba de contraste *t-Test*.

TABLA 8: Medias y desviaciones típicas en A-ESC según lengua materna

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	LM Inglés	68.20	15	15.124
	LM Francés	54.00	2	4.243
	LM Chino	61.92	12	7.428
	LM Árabe	82.00	1	.
	LM Bosnio	68.00	1	.
	LM Farsi	59.00	1	.
	LM Búlgaro	55.00	1	.
	LM Holandés	57.00	1	.
Total		64.56	34	12.096

TABLA 9: Medias y desviaciones típicas de la A-ESC según alfabeto de la lengua materna

		N	Media	Desviación típica
A-ESC	Alfabeto latino	18	66.00	14.677
	Alfabeto no latino	16	62.94	8.512

TABLA 10: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-ESC según alfabeto de la lengua materna latino o no latino ($t=0.75$; $p=0.457>0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-ESC	.75	27.79	.457	3.063	4.062	-5.260	11.385

TABLA 11: Medias y desviaciones típicas en A-ESC según cercanía cultural de la LM

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	LM occidental	65.55	20	14.110
	LM no occidental	63.14	14	8.761
Total		64.56	34	12.096

Como se ve, no hay diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de alfabeto latino y el de no latino ($t=0.75$; $p=0.457>0.05$). No obstante, creemos destacable, de cara a futuros trabajos que continúen esta senda, el hecho de que en este caso, así como en el caso de la comparación entre informantes cuya LM es propia de una cultura más o menos próxima a la hispana, que quienes muestran menor grado de ansiedad a la escritura sean precisamente los miembros del grupo de sujetos cuya cultura es más alejada y los que emplean en su lengua materna un alfabeto no latino. Este dato señala en dirección contraria a la apuntada por Samimy (1994), quien teorizaba sobre el hecho de que aprender una lengua extranjera más afín a la materna determinaría niveles más bajos de ansiedad que una menos afín. Pero está en sintonía con lo hallado en trabajos como el de Yan & Detaramani (2008), que no observa diferencias entre los niveles de ansiedad de hongkoneses cuyo idioma es el mandarín a la hora de enfrentarse al estudio, como lenguas extranjeras, del cantonés y el inglés. Machida (2010), por su parte, halla que la distancia entre el sistema ortográfico japonés y el inglés no contribuye a que existan diferencias significativas en ansiedad a la escritura.

De manera similar hemos procedido en el caso de la comparación del grado de ansiedad en función de los niveles de dominio, creando dos subgrupos a fin de contar con un N suficiente para hacer comparaciones usando un *t-Test*: hasta B1 y B2 en adelante:

TABLA 12: Medias y desviaciones típicas en A-ESC según grupos de nivel de dominio

		Media	N	Desviación típica
A-ESC	A1	71.50	2	10.607
	A2	68.50	2	10.607
	B1	63.33	15	12.158
	B2	67.33	12	11.578
	C1	52.33	3	13.577
Total		64.56	34	12.096

		N	Media	Desviación típica
A-ESC	Hasta B1	19	64.74	11.65
	B2 en adelante	15	64.33	13.05

TABLA 13: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-ESC según nivel ELE hasta B1 y B2 en adelante ($t=0.1$; $p=0.925>0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-ESC	.10	32	.925	.40	4.24	-8.24	9.04

La falta de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ansiedad global a la escritura ($t=0.1$; $p=0.925>0.05$) se desmarcaría de lo postulado por MacIntyre & Gardner (1989) acerca de la relación negativa entre nivel de dominio de una LE y grado de ansiedad. De hecho, Cheng (2002) halla justo lo contrario, proponiendo que quizá, según se avanza en niveles de dominio, a la par aumenta la autoexigencia en corrección escrita y, con esto, el nivel de ansiedad. Por su parte, Shang (2013) halla en su estudio también con taiwaneses estudiantes de inglés como LE que si

bien el número de sujetos que presentan alto nivel de ansiedad a la escritura supera al de bajo nivel, no se observan diferencias en función del número de años que han estado unos y otros estudiando dicha LE. Este resultado estaría más en línea con lo hallado en nuestro trabajo.

En definitiva, y volviendo a la primera pregunta de investigación, concluimos que, en relación a las variables sociodemográficas no podemos arriesgar un esbozo de perfil del aprendiente potencialmente ansioso en la escritura en ELE dado el reducido N de nuestra muestra. Solo en un par de casos hemos podido hacer pruebas de contraste estadístico, sin que tampoco en estos casos se observen diferencias significativas.

Atendamos ahora, no obstante, a cada una de las subescalas y su relación con dichas variables sociodemográficas: como en el caso precedente, debido al tamaño de nuestro N, solo hemos podido realizar un par de agrupaciones que nos han permitido llevar a cabo análisis *t-Test* de comparación de medias a la búsqueda de diferencias significativas a nivel estadístico (LM: alfabeto latino frente a no latino; Nivel de dominio: hasta B1 frente a B2 en adelante). En los demás casos –sexo, nº de lenguas extranjeras (LL EE) y edad– estos son los descriptores:

TABLA 14: Medias y desviaciones típicas en A-SOM, A-EVI y A-COG según sexo, nº de LL EE y edad.

			A-SOM	A-EVI	A-COG
Sexo	Mujeres	Media	20.32	21.84	24.28
		N	25	25	25
		Desviación típica	4.130	4.705	5.920
	Varones	Media	18.22	20.22	20.89
		N	9	9	9
		Desviación típica	5.652	5.449	5.600
Nº de LL EE	1	Media	19.38	24.38	24.00
		N	13	13	13
		Desviación típica	4.682	4.664	5.958
	2	Media	20.59	19.24	22.53
		N	17	17	17
		Desviación típica	3.906	4.221	5.959
	3	Media	16.00	21.33	24.67
		N	3	3	3
		Desviación típica	7.937	4.619	8.505
	4	Media	22.00	20.00	26.00
		N	1	1	1
		Desviación típica	.	.	.
Edad	18	Media	20.33	20.00	23.00
		N	3	3	3
		Desviación típica	3.055	2.646	6.928
	19	Media	17.67	23.33	22.67
		N	3	3	3
		Desviación típica	3.786	3.215	7.506
20	Media	18.75	22.25	22.38	

		N	8	8	8
		Desviación típica	5.148	4.892	6.696
	21	Media	21.11	23.78	24.67
		N	9	9	9
		Desviación típica	4.485	5.403	6.671
		Media	20.00	21.25	24.50
	22	N	4	4	4
		Desviación típica	7.439	3.096	3.109
		Media	20.00	20.67	23.33
		N	3	3	3
	23	Desviación típica	4.359	3.055	9.074
		Media	18.67	13.00	21.00
	24	N	3	3	3
		Desviación típica	4.933	2.646	4.583
		Media	22.00	20.00	26.00
N		1	1	1	
34	Desviación típica	.	.	.	
	Media	19.76	21.41	23.38	
Total	N	34	34	34	
	Desviación típica	4.59	4.88	5.95	

Pese a que, como decimos, no hemos podido realizar pruebas de estadística inferencial con estos valores sociodemográficos, consideramos destacable el dato de que las mujeres muestren respecto de los varones mayores niveles de ansiedad en todas y cada una de las tres dimensiones. En los demás casos (edad y número de lenguas extranjeras conocidas) los datos fluctúan de manera que resulta poco evidente trazar una tendencia o apenas muestran distancias entre unos subgrupos y otros.

En relación con el nivel de dominio, realizada una prueba de contraste *t-Test*, hemos hallado que no se aprecian diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones entre informantes con un nivel de dominio hasta B1 e informantes con un dominio de B2 en adelante, al igual que sucedía para el caso de la ansiedad global que comentamos con ocasión de la respuesta a la pregunta de investigación 1.

TABLA 15: Medias y desviaciones típicas de la A-SOM, A-EVI y A-COG (con el SLWAI) según nivel de dominio.

		N	Media	Desviación típica
A-SOM	Hasta B1	19	19.84	3.304
	B2 en adelante	15	19.67	5.960
A-EVI	Hasta B1	19	20.84	5.091
	B2 en adelante	15	22.13	4.673
A-COG	Hasta B1	19	24.05	6.014
	B2 en adelante	15	22.53	5.963

TABLA 16: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-SOM, A-EVI y A-COG según nivel ELE hasta B1 y B2 en adelante (A-SOM: $t=0.102$; $p=0.92 > 0.05$), (A-EVI: $t=0.761$; $p=0.452 > 0.05$), (A-COG: $t=0.734$; $p=0.468 > 0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-SOM	.102	20.672	.920	.175	1.715	-3.396	3.746
A-EVI	-.761	32	.452	-1.291	1.697	-4.747	2.165
A-COG	.734	32	.468	1.519	2.069	-2.696	5.735

En cambio, en la comparación entre informantes con alfabeto latino frente a informantes con alfabeto no latino (tabla 18), sí encontramos alguna diferencia significativa, aunque solo en una de las dimensiones, la de *conducta de evitación* ($t=2.647$; $p=0.012 > 0.05$), mientras que en *ansiedad cognitiva* y *ansiedad somática* no se aprecian diferencias entre los dos grupos.

TABLA 17: Medias y desviaciones típicas de la A-SOM, A-EVI y A-COG (con el SLWAI) según alfabeto de la lengua materna.

		N	Media	Desviación típica
A-SOM	Alfabeto latino	18	19.39	4.604
	Alfabeto no latino	16	20.19	4.679
A-EVI	Alfabeto latino	18	23.33	4.589
	Alfabeto no latino	16	19.25	4.374
A-COG	Alfabeto latino	18	23.28	7.299
	Alfabeto no latino	16	23.50	4.179

TABLA 18: *t-Test* para muestras independientes: diferencias en A-SOM y A-COG según alfabeto de la lengua materna (A-SOM: $t=-0.501$; $p=0.620 > 0.05$), (A-COG: $t=-0.11$; $p=0.913 > 0.05$).

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
A-SOM	-.501	32	.620	-.799	1.594	-4.045	2.448
A-EVI	2.647	32	.012*	4.083	1.543	.941	7.225
A-COG	-.110	27.599	.913	-.222	2.013	-4.348	3.903

Ha sido el grupo de informantes cuya LM poseía alfabeto latino el que ha arrojado una mayor puntuación media (23.33) frente al grupo no latino (19.25) en conducta de evitación. Algo que, aun dentro de las limitaciones apuntadas de nuestro estudio, valdría la pena tomar en consideración para posteriores investigaciones, a la luz de que parece un contrasentido que justamente quienes manejan una configuración alfabética distinta de la latina sean quienes muestren menos comportamientos orientados a eludir el ejercicio de la escritura pese a que, en conjunto, y como ya vimos, unos y otros no muestren diferencias significativas en la puntuación que arrojan en ansiedad global en dicha destreza.

Algo parecido cabe decir de la comparación, a título meramente descriptivo, que hemos realizado entre informantes según la cercanía cultural de su lengua materna al español (tabla 19), de modo que, sin que las diferencias –insistimos– sean extrapolables,

sí se observa que el único caso en el que las distancias entre las puntuaciones de un grupo y otro se separan algo es en conducta de evitación (22.60 el grupo occidental frente a 19.71 el no occidental). De nuevo, puntúan en menor conducta de evitación quienes, paradójicamente, se sitúan más alejados culturalmente, es decir, los no occidentales.

TABLA 19: Medias y desviaciones típicas en A-SOM, A-EVI y A-COG con el SLWAI según la cercanía cultural de la LM: occidental frente a no occidental.

		N	Media	Desviación típica
A-SOM	LM occidental	20	19.60	4.406
	LM no occidental	14	20.00	4.992
A-EVI	LM occidental	20	22.60	5.062
	LM no occidental	14	19.71	4.214
A-COG	LM occidental	20	23.35	6.938
	LM no occidental	14	23.43	4.415

Atendiendo a todo lo que acaba de exponerse, podemos observar en suma que, consideradas las tres dimensiones aisladas por Cheng (2004), y pese a que en términos generales los informantes se mueven en su inmensa mayoría en un rango medio-alto de ansiedad ante la escritura del español como LE, es en conducta de evitación donde se dan los porcentajes más elevados y las diferencias más notables

5. Discusión y conclusiones

El presente estudio ha tratado de trasladar el cuestionario SLWAI a un contexto distinto al que se ha venido utilizando desde que su autora, Cheng (2004), lo configurase con una muestra poblacional de estudiantes taiwaneses de inglés como LE. Esta réplica en un contexto de enseñanza de ELE nos permite ir respondiendo a una serie de cuestiones, tales como si se manifiesta, y en qué grado, ansiedad en la escritura del español en este nuevo marco y en las tres dimensiones aisladas por Cheng; así como observar si dicha variable afectiva se puede relacionar en alguna medida con variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel de dominio del español, lengua materna o número de lenguas extranjeras conocidas).

En los estudios realizados hasta la fecha empleando el SLWAI y centrados de modo prácticamente exclusivo en la enseñanza de la escritura del inglés como LE, los resultados han puesto de manifiesto que, efectivamente, los estudiantes de idiomas manifiestan padecer ansiedad cuando deben enfrentarse a la tarea de escribir en la lengua que están aprendiendo. En nuestro caso, hemos encontrado tanto en el nivel general como en las tres dimensiones establecidas por Cheng (ansiedad somática, conducta de evitación y ansiedad cognitiva) niveles de ansiedad a tener en cuenta, aunque más moderados, en el sentido de que la mayor parte de los informantes se ubican en un rango de ansiedad intermedio. Ya en su momento, Aikman (1985), en el contexto de la ansiedad general a la escritura (no específicamente ligado a la enseñanza de idiomas), apuntaba que el porcentaje de personas ansiosas ante la escritura es similar al de las que sienten ansiedad ante la expresión oral: entre un 10 y un 25 por ciento, un intervalo en el que encajan de pleno las puntuaciones de nuestro trabajo (con un 14.71% de altamente ansiosos si empleamos el criterio de puntuaciones absolutas, o un 20.59% si empleamos el criterio relativo que tiene en cuenta la media y desviación típica). Para las tres dimensiones en que Cheng subdivide su cuestionario, solo en el caso de la ansiedad somática, y atendiendo al criterio absoluto, se obtiene un porcentaje inferior al

del intervalo apuntado, aunque próximo (8.82%). En todos los otros casos, se emplee un criterio u otro, tanto en ansiedad somática, como en conducta de evitación y ansiedad cognitiva, nuestros informantes manifiestan niveles de ansiedad alta en porcentajes idénticos a los anteriores (14.71% y 20.59%, respectivamente). Y, en todo caso, es importante destacar que los porcentajes de todos aquellos que no puntúan en niveles bajos de ansiedad (es decir, los informantes de ansiedad media y alta) superan ampliamente los dos tercios (incluso llegan al 88%). Se trataría, por tanto, de un constructo a tener en cuenta en los estudios actuales sobre ansiedad en LE, más allá del ámbito mucho más estudiado de la ansiedad en la destreza oral. Y vale la pena destacar el dato concreto de que de las tres dimensiones separadas por Cheng (2004) sea, en nuestro acercamiento, la conducta de evitación la que reúna a un mayor porcentaje de sujetos entre los niveles medio y alto. En otras investigaciones, como la de Zhang (2011) y Rezaei & Jafari (2014) se dieron los mayores porcentajes en ansiedad cognitiva. La perspectiva de que los estudiantes de español como LE reaccionen conductualmente en su ansiedad a la escritura en nuestro idioma evitando, sobre todo, las situaciones en las que han de escribir, merece ser tomada muy en consideración, pues apunta claramente hacia la pérdida de motivación para seguir aprendiendo, toda vez que alcanzar un nivel mínimamente adecuado en la escritura incluso en la lengua materna requiere de una actitud más proactiva y de una práctica más sostenida, algo que no sucede con la adquisición natural de la lengua oral. Esto tiene otras interesantes implicaciones, ya que muchos estudiantes de español como LE pueden tender a sentirse satisfechos una vez que alcancen un grado suficiente de dominio oral para comunicarse con hispanohablantes mientras que, en el nivel escrito, perpetúan un déficit que a la postre podría suponer un serio obstáculo para alcanzar los niveles objetivamente superiores de conocimiento del español, con las consecuencias prácticas que ello pudiera acarrear (por ejemplo, en ámbitos profesionales).

En cuanto a la relación entre nivel de ansiedad y variables como edad, sexo, nivel de dominio, número de lenguas extranjeras conocidas o lengua materna, no se ha podido arrojar demasiada luz debido al limitado número de informantes de nuestra muestra, pero sí señalar algunas tendencias interesantes: como sucede en Yan & Detaramani (2008) y Machida (2010), y al contrario de lo que planteaba Samimy (1994), no parece que la distancia cultural (concretada en este estudio en diferencias alfabéticas o en la adscripción occidental o no de la lengua materna) se traduzca en unos mayores niveles de ansiedad a la escritura, más bien no aparecen diferencias o estas van en contra de lo que podría ser esperable: comparando a los informantes de alfabeto latino con los de no latino, no se aprecian diferencias significativas en ansiedad global ($t=0.75$; $p=0.457>0.05$), ni en las dimensiones de ansiedad somática ($t=-0.501$; $p=0.62>0.05$) y ansiedad cognitiva ($t=-0.11$; $p=0.913>0.05$). Para el caso de la conducta de evitación sí se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($t=2.247$; $p=0.012\leq 0.05$) favorables al grupo de alfabeto no latino. Es decir, que estos manifiestan menor tendencia a evitar el acto de la escritura que el grupo que maneja en su lengua materna un alfabeto latino. En cuanto a la procedencia cultural occidental o no occidental, si bien no hemos podido realizar pruebas inferenciales, a nivel descriptivo apenas se observan diferencias entre ambos grupos tanto en ansiedad global como en las dimensiones de ansiedad somática, cognitiva y conducta de evitación. Y cuando estas diferencias rebasan un punto, dan por resultado que los occidentales manifiestan mayores niveles de ansiedad. A este respecto, Hyland (2003) comenta que muchas culturas asiáticas tienen una perspectiva diferente respecto al conocimiento que favorece el establecimiento de estrategias de memorización e imitación. Pensamos que, en relación con la escritura y su sometimiento a reglas convencionales que deben aprenderse en buena parte como se

aprendería cualquier otro tipo de contenido académico, una actitud proclive al aprendizaje memorístico puede compensar la supuesta desventaja que conllevaría una mayor distancia cultural y/o alfabética y, en tal medida, conjurar el efecto que dicha distancia podría tener sobre la ansiedad a la escritura.

Por otra parte, hemos dividido los niveles de dominio del español en dos grupos: *hasta B1 y B2 en adelante* (ambos con un $N \geq 15$), y tampoco hemos obtenido diferencias significativas, ni en conjunto ni en ninguna de las subescalas del SLWAI (A-ESC $t=0.1$; $p=0.925$; A-SOM $t=0.102$; $p=0.920$; A-EVI $t=0.461$; $p=0.452$; A-COG $t=0.734$; $p=0.468$; en todos los casos, $p > 0.05$), lo que está de acuerdo con estudios realizados por Cheng (2002) y Shang (2013). A juicio de la primera, puede que a medida que el estudiante progresa en su nivel de idiomas, crezca igualmente su autoexigencia respecto de la corrección gramatical, principalmente, y que ello mantenga constante el nivel de ansiedad a lo largo de los años.

Otras variables sociodemográficas han arrojado resultados que invitan a seguir profundizando, toda vez que no podemos inferir de ellos conclusiones generalizables y que la literatura tampoco parece concluyente al respecto. Así, hemos observado mayores niveles de ansiedad en las mujeres que en los varones, al igual que Cheng (2002) y Sultan (2012). En cambio, Abu-Shawish & Atea-Abdelraheem (2010) no encuentran en su estudio diferencias significativas entre ambos sexos.

El número de lenguas extranjeras que domina, en alguna medida, el informante, y su edad, no han arrojado en nuestro estudio valores que permitan orientar en un sentido u otro su relación con la ansiedad. Se hace imprescindible pues, en estos casos, contar con un número de informantes superior al de nuestro estudio.

A la limitación del número de informantes se ha de sumar otra que afecta, de entrada, a su validez externa: la forma de obtención de la muestra, no probabilística, supone un inconveniente a la hora de llevar a cabo una generalización de los hallazgos más allá de dicha muestra (incluso en aquellos casos que, en principio, presentan significatividad estadística). El alcance, pues, de nuestros datos supone más un punto de partida de cara a la aplicación de un cuestionario como el SLWAI de Cheng (2004) en estudios con muestras suficientemente amplias que posibiliten certificar valores concluyentes de consistencia interna así como generalizar resultados.

Por otra parte, la elección de solamente un cuestionario para medir un constructo como la ansiedad constituye un obstáculo de cara a la validez ecológica de nuestro estudio. Sin embargo, no ha sido nuestro propósito en ningún momento proponer esta herramienta diagnóstica como un instrumento suficiente para evaluar la ansiedad a la escritura. Más bien, lo hallado en nuestro caso aconseja su eventual aprovechamiento de forma complementaria junto a otras vías de medición y estudio, de tipo longitudinal, y más cualitativas, incluidas la entrevista y la observación de los participantes en un contexto de enseñanza y aprendizaje auténticos.

Concebido como acercamiento, y considerando estas limitaciones, queda pues abierta una línea de trabajo que lleve a cabo investigaciones similares contando con un número de informantes más amplio y con muestras más homogéneas en cuanto a la distribución por sexos, niveles de dominio, edad, número de lenguas extranjeras conocidas y lengua materna. Sobre todo, resultaría de sumo interés descubrir si, con esta muestra más representativa, el nivel de ansiedad ante la escritura que ha arrojado nuestro estudio se sigue manteniendo en un rango medio-alto, frente a los valores más elevados que han ofrecido trabajos basados en el inglés escrito como LE. Del mismo modo, nuestro estudio ha mostrado que los informantes puntuaban más alto en conducta de evitación, mientras que la literatura revisada señala a la ansiedad cognitiva como la que arroja niveles más altos.

Por último, haremos hincapié en la utilidad potencial de la herramienta creada por Cheng (2004) a la hora de diseñar actividades o recursos didácticos de cara a la enseñanza de la escritura del español como LE. A la luz de los resultados aportados por la literatura y nuestro estudio, consideramos que es una herramienta valiosa, en principio, para calibrar el nivel de ansiedad en la escritura que presentan los alumnos de ELE; y luego, para poder llevar a cabo estudios comparativos una vez implementados determinados programas orientados a la enseñanza de la escritura.

Bibliografía

- Abu Shawish, J. I., & Atea Abdelraheem, M. A. (2010). An Investigation of Palestinian EFL Majors' Writing Apprehension: Causes and Remedies. En: *Proceedings of the First National Conference on Improving EFL Methods & Practices at Palestinian Universities*. (pp. 1-30). Palestina. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf>.
- Aikman, C. C. (1985). Writing Anxiety-Barrier to Success. En: *National Adult Education Conference*. Milwaukee. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED262191>
- Arnaiz, P., & Guillén, F. (2011). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences // La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. En: *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 17(1). Disponible en: <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1162>.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En: *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. En: *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-9.
- Cheng, Y. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. En: *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. En: *Language Learning*, 49(3), 417-446. Disponible en: <http://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>.
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. En: *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>.
- Daly, J., & Miller, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. En: *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daud, N. M., Daud, N., & Abu Kassim, N. L. (2005). Second language writing anxiety: Cause or effect. En: *Malaysian Journal of ELT Research (MELTA)*, 1.
- Demirel, E. (2011). Take it Step by Step: Following a Process Approach to Academic Writing to Overcome Student Anxiety. En: *Journal of Academic Writing*, 1(1), 222-227.
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. En: *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409. Disponible en: <http://doi.org/10.1177/13670069070110040301>.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford

University Press Oxford.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold London.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. En: *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Karakaya, I., & Ulper, H. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables. En: *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 703-707.
- Kara, S. (2011). Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes. En: *H. Ferhan Odabaşı*, 103.
- Lee, S. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. En: *Language learning*, 55(2), 335-374.
- Lee, S.-Y., & Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. En: *ITL International Journal of Applied Linguistics*, (115), 27-37.
- Lee, S.-Y., & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, apprehension, and writing. En: *College Student Journal*, 36(4), 532-543.
- Lin, G. H. C., & Ho, M. M. S. (2009). An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives. En: *NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation* (pp. 307-318). National Sun Yat-sen University.
- Machida, T. (2010). Foreign Language Anxiety among Intermediate-level University Students of Japanese. En: *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese* (Vol. 62, p. 75).
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second- Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. En: *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Marzec-Stawiarska, M. (2012). Foreign language writing anxiety among adult advanced learners of English. En: *Linguistica Silesiana*, 33, 221-239.
- Negari, G. M., & Rezaabadi, O. T. (2012). Too Nervous to Write? The Relationship between Anxiety and EFL Writing. En: *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12). Disponible en: <http://doi.org/10.4304/tpls.2.12.2578-2586>.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students. En: *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2). Disponible en: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/48>.
- Pérez-Paredes, P. F. (1999). *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Pérez-Paredes, P. F., & Martínez-Sánchez, F. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. En: *Revista española de lingüística aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. En: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.577>.
- Richmond, V., & Dickson-Markman, F. (1985). Validity of the Writing Apprehension

- Test: Two studies. En: *Psychological Reports*, 56(1), 255-259. Disponible en: <http://doi.org/10.2466/pr0.1985.56.1.255>.
- Rubio, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones, Universidad.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. En: *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Salem, A. A. M., & Al Diyar, M. A. (2014). Writing Anxiety as a Predictor of Writing Self-Efficacy in English for Special Education Arab Learners. En: *International Education Studies*, 7(6), p128.
- Samimy, K. K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. En: *Theory into Practice*, 33(1), 29-33.
- Shang, H.-F. (2013). Factors Associated with English as a Foreign Language University Students' Writing Anxiety. En: *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-12.
- Sultan, S. (2012). Students' Perceived Competence Affecting Level of Anxiety in Learning English as a Foreign Language. En: *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(2).
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. En: *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Yan, J. X., & Detaramani, C. (2008). A comparison of language anxiety in English and Mandarin learning in Hong Kong. En: *English Teaching & Learning*, 32(1), 45-85.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. En: *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors : Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Recuperado a partir de Disponible en: <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:426646>.

Anexo

Prueba de descripción y autoinforme (SLWAI)

Responde a las siguientes cuestiones / Answer the following questions:

- ¿Cuál es tu edad? (en años) / How old are you?:
- ¿Eres hombre o mujer? / Are you male or female?:
- ¿Qué nivel de dominio tienes del español? (indica uno de los siguientes: A1, A2, B1, B2, C1, C2) / What level of Spanish do you have? (Specify one of the following: A1, A2, B1, B2, C1, C2):
- ¿Cuál es tu lengua materna? / What is your mother language?:
- ¿Qué otras lenguas extranjeras sabes hablar o escribir? / What other foreign languages do you speak or write?:

Versión adaptada y bilingüe (español e inglés) para ELE del Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) de Cheng (2004): 22 ítems con afirmaciones que han de puntuarse en una escala tipo Likert de 5 puntos que se corresponden con las categorías *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo*, *totalmente de acuerdo*:

1. Cuando escribo en español, no me siento nada nervioso / While writing in Spanish, I'm not nervous at all.
2. Siento que mi corazón late fuertemente cuando escribo composiciones en español / I feel my heart pounding when I write Spanish compositions under time constraint.

3. Mientras escribo composiciones en español, me siento preocupado/a e incómodo/a cuando sé que esas composiciones serán evaluadas. / While writing Spanish compositions, I feel worried and uneasy if I know they will be evaluated.
4. A menudo decido escribir mis pensamientos en español. / I often choose to write down my thoughts in Spanish.
5. Generalmente, evito por todos los medios escribir composiciones en español. / I usually do my best to avoid writing Spanish compositions.
6. A menudo mi mente se queda en blanco cuando empiezo a escribir composiciones en español. / My mind often goes blank when I start to work on an Spanish composition.
7. No me preocupa que mis composiciones en español sean peores que las de los demás. / I don't worry that my Spanish compositions are a lot worse than others'.
8. Tiemblo o sudo cuando escribo composiciones en español bajo la presión del tiempo. / I tremble or perspire when I write Spanish compositions under time pressure.
9. Si mi composición en español se va a evaluar, me preocupa obtener una baja calificación. / If my Spanish composition is to be evaluated, I would worry about getting a very poor grade.
10. Intento evitar situaciones en las que tengo que escribir en español. / I do my best to avoid situations in which I have to write in Spanish.
11. Mi pensamiento se vuelve confuso cuando escribo composiciones en español con limitación de tiempo. / My thoughts become jumbled when I write Spanish compositions under time constraint.
12. A menos que no tenga otra opción, no usaría el español para escribir mis composiciones. / Unless I have no choice, I would not use Spanish to write compositions.
13. Frecuentemente siento pánico cuando escribo composiciones en español con limitación de tiempo. / I often feel panic when I write Spanish compositions under time constraint.
14. Temo que mis compañeros se burlen de mis composiciones en español si las leen. / I'm afraid that the other students would think my Spanish composition was terrible if they read it.
15. Me siento paralizado cuando inesperadamente me piden escribir composiciones en español. / I freeze up when unexpectedly asked to write Spanish compositions.
16. Cuando me piden escribir composiciones en español trato de buscar una excusa para no hacerlo. / I would do my best to excuse myself if asked to write Spanish compositions.
17. No me preocupa nada lo que otras personas piensan de mis composiciones en español. / I don't worry at all about what other people would think of my Spanish compositions.
18. Normalmente, busco cualquier ocasión para escribir composiciones en español fuera de clase. / I usually seek every possible chance to write Spanish compositions outside of class.
19. Generalmente, siento que mi cuerpo se pone rígido y tenso cuando escribo composiciones en español. / I usually feel my whole body rigid and tense when I write Spanish compositions.
20. Temo que mi composición en español sea elegida como ejemplo para analizar en clase. / I'm afraid of my Spanish composition being chosen as a sample for discussion in class.
21. No temo nada que mi composición en español sea calificada como muy pobre. / I'm not afraid at all that my Spanish compositions would be rated as very poor.
22. Siempre que puedo, uso el español para escribir mis composiciones. / Whenever possible, I would use Spanish to write compositions.

