

LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL COMPORTAMIENTO VERBAL Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

por EVA ALCÓN SOLER

Universidad Jaume I (Castellón)

1. Introducción

Nadie discute hoy en día que, a parte de los factores sociales y contextuales, las diferencias afectivas e individuales inciden en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2). Estas diferencias, no menos importantes que las cognitivas, se han examinado en numerosos trabajos con la intención de determinar los factores que influyen en el comportamiento verbal y en el aprendizaje de la L2.

La mayor parte de los autores que han relacionado diferentes aspectos de la personalidad con el aprendizaje de una lengua, no dudan en atribuir una importancia notable a las variables afectivas. Así lo explican Chastain (1975) y Hamayan et al. (1975) al señalar la importancia de los factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje de lenguas. La misma afirmación la encontramos en los trabajos de Curran (1976) y Moskowitz (1978) quienes, tras examinar el efecto de los factores afectivos en la producción de la L2, proponen el desarrollo de un clima favorable a la interacción como el primer objetivo para conseguir el aprendizaje. Al igual que Curran (1976), a finales de los años setenta se considera que la tensión actúa en contra de la voluntad de interaccionar en lengua extranjera y, por consiguiente, dificulta la adquisición. Para reducir la tensión surge toda una técnica de enseñanza de la lengua, la «suggestopedia». Mediante dicho método, los sujetos logran romper la tensión y utilizar todo el potencial de sus mentes, presentando una actitud abierta, espontánea y de autoestima.

En general, los factores de personalidad que se han estudiado con más detalle son la extroversión, la ansiedad y la motivación [1]. Por lo

que respecta a la extroversión, no parece existir un consenso sobre su influencia al adquirir una segunda lengua. Mientras Chastain (1975) y Rossier (1975) encuentran una correlación positiva entre la extroversión y el nivel de competencia lingüística, Busch (1982) demuestra una correlación negativa, y Naiman et al (1978) no encuentran ningún tipo de correlación.

En relación a la ansiedad, se establece una distinción entre ansiedad comunicativa y general. Sin embargo, aunque se considera que la primera es la responsable de la cantidad de interacción generada, tampoco existe consenso sobre la influencia de este factor en el aprendizaje de lenguas. En principio, parece ser que la ansiedad afecta a la producción de la L2 y al resultado académico. Así se deduce de los trabajos presentados por Tucker et al. (1976), Ely (1986), y MacIntyre y Gardner (1989, 1991). Tucker et al. demuestran cómo los estudiantes adolescentes más aventureros y menos ansiosos logran mejores resultados en las clases de inmersión tardía. De la misma manera, mientras Ely (1986) relaciona la ansiedad con la poca producción de una lengua, MacIntyre y Gardner encuentran una correlación negativa entre la ansiedad, la comprensión y la producción de un mensaje.

Ahora bien, Scovel (1978) y Bailey (1983) consideran que una cierta dosis de ansiedad puede beneficiar en el proceso de aprendizaje de la L2. Asimismo, también hay que tener presente que la ansiedad se relaciona estrechamente con otros rasgos de la personalidad, y que todo el mundo no reacciona igual ante la incomodidad que puede ocasionar comunicarse en la lengua no materna.

A parte de olvidar las diferentes respuestas ante los fenómenos emotivos, la mayoría de estudios que consideran la dimensión emocional en el aprendizaje presentan, en nuestra opinión, ciertos aspectos que necesitan revisarse y que podríamos agrupar en tres bloques:

1. la definición de una interacción efectiva
2. la delimitación de los factores afectivos
3. la relación entre los factores afectivos, el comportamiento verbal y el aprendizaje.

En primer lugar, el enfoque humanista propuesto por Curran y Moskowitz, así como las teorías de aprendizaje basadas en la comprensión de un mensaje a través de la negociación (Long, 1981) y la producción de la lengua (Swaim, 1985), sugieren que la cantidad de interacción es una ventaja para el aprendizaje. Sin embargo, no tenemos noticia de ningún estudio que, teniendo en cuenta las diferencias

individuales de los aprendices, demuestre el impacto de la interacción en cada uno de los participantes. Pensamos que considerar una interacción efectiva en base a la cantidad de intercambios conversacionales es arriesgado, ya que estos podrían convertirse en una ventaja o desventaja según la personalidad de los individuos. En segundo lugar, la falta de rigor en la delimitación de los factores afectivos la expone Scovel (1978) quien, tras revisar las investigaciones sobre el efecto de la ansiedad en el aprendizaje de una L2, recoge conclusiones muy variadas y a veces contradictorias.

Otra de las causas que podríamos añadir para explicar la discrepancia en los resultados se halla en la metodología empleada en la mayoría de trabajos: la utilización de métodos cuantitativos en favor de los cualitativos. Finalmente, y como señala Börsch (1986:71—72), la investigación hasta la fecha se ha centrado en correlacionar diferentes aspectos afectivos con la efectividad en el aprendizaje, olvidándose de comprobar su efecto a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y en los distintos estadios del mismo.

Con la intención de atender a las limitaciones anteriormente presentadas, este estudio pretende, desde un enfoque cualitativo, delimitar algunos de los rasgos afectivos que influyen en el comportamiento verbal de los estudiantes. Igualmente, examinaremos y someteremos a tratamiento estadístico el efecto de los factores afectivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2. Metodología

Doce estudiantes de tercero de B.U.P (16—17 años) que cursaban Inglés como lengua extranjera en un Instituto de Bachillerato de Castellón (España), y un profesor no nativo de Inglés participaron en el estudio. Dos profesores nativos también colaboraron en la transcripción y codificación de las diecisiete conversaciones académicas que constituían nuestro corpus. El resultado académico de nuestros informantes, y los diecisiete diarios por estudiante, en los que se recogía el total de términos registrados y los factores que influían en la interacción, sirvieron para correlacionar, dependiendo de los rasgos de personalidad, el comportamiento verbal de los aprendices con el aprendizaje [2].

Tras la grabación y transcripción de las diecisiete conversaciones —con una duración de 45 minutos cada una— los estudiantes escribían en sus diarios lo que habían aprendido [3]. A continuación se contabilizaba la cantidad de aprendizaje y se comparaba con la parti-

participación en la interacción. La participación se midió atendiendo al número de turnos por participante. De esta forma, se contabilizó como participación cualquier acto de habla, ya fuera una sola palabra o una intervención más compleja. Siguiendo el procedimiento de Cohen (1960) se alcanzó un acuerdo mínimo entre participación y aprendizaje del 84%.

A partir de los diarios de los estudiantes también seleccionamos las variables de personalidad. La libertad o falta de estructuración inherente a los informes nos obligó a agrupar los enunciados por categorías (método de experiencia muestreo de Kitwood, 1977), y a valorar la intensidad de los factores afectivos según el método de las construcciones personales (Kelly, 1969). Siguiendo el agrupamiento de enunciados de Kitwood (1977) llegamos a identificar tres conceptos clave de segundo orden. Al primero lo denominamos ansiedad, al haber encontrado un tema general sobre la incomodidad que sienten algunos estudiantes en el aula. El segundo lo identificamos como extroversión, y se manifestaba en un mayor o menor aislamiento social. El tercero —la independencia— se refiere al grado de iniciativa que presentan los informantes. Por lo que respecta a la asignación de sujetos a los factores afectivos detectados, puntuamos a cada estudiante sobre una escala de clasificación de diez puntos. Esto nos permitió, por una parte, cuantificar los juicios individuales en cada unidad lectiva, y, por otra, obtener una puntuación respecto a las variables que, según la propia visión de los aprendices, influían en la interacción.

Ahora bien, el método de Kelly, aunque ofrece una de las mejores opciones para medir las variables afectivas, también presenta un cierto número de defectos. En primer lugar, nos encontramos con la multiplicidad de significados para un mismo comportamiento. Es decir, cada enunciado puede incluirse simultáneamente en más de una construcción. De la misma forma, la valoración asignada a cada enunciado podía ser altamente subjetiva. Para solucionar ambos problemas procedimos a comprobar los resultados obtenidos en los informes con la prueba 16.P.F. (Cattell, 1989). Posteriormente, mediante la entrevista con la responsable del Departamento de orientación, presentamos a los participantes los problemas suscitados para su comentario.

3. *Resultados y discusión*

Las figuras 1, 2 y 3 nos permiten comprobar la intensidad que presentan la ansiedad, la extroversión y la iniciativa en nuestros informantes

AT: Intensidad de la ansiedad en el test

AD: Intensidad de la ansiedad en los informes

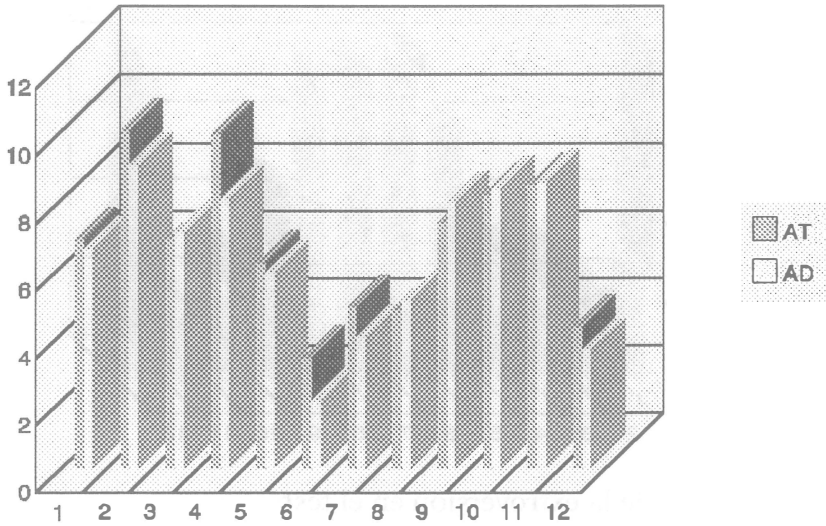
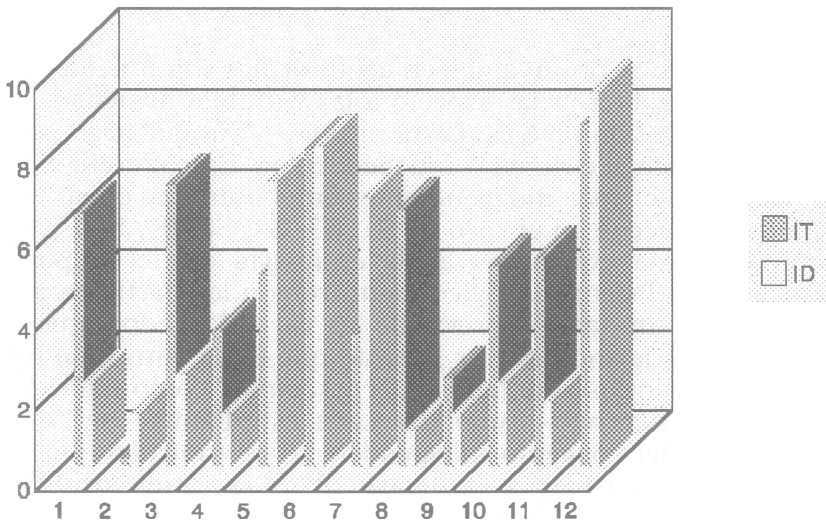


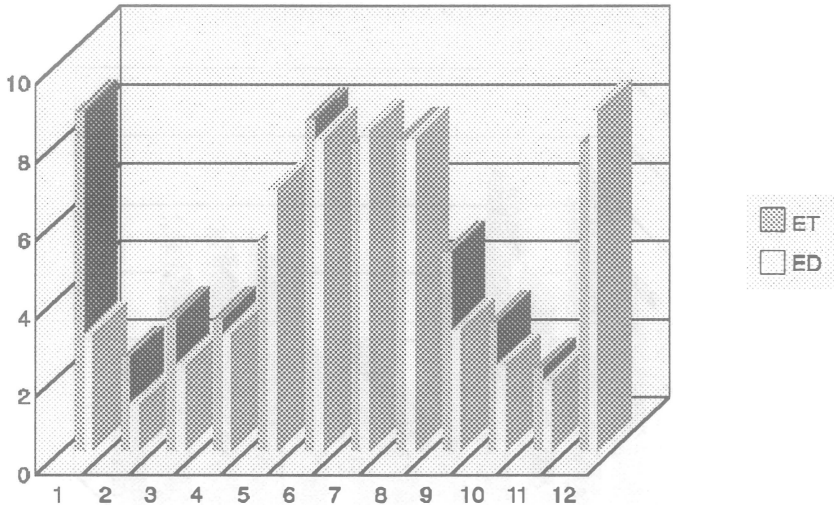
FIGURA 1: Valoración de la ansiedad



T: Intensidad de la independencia en test

D: Intensidad de la independencia en informes

FIGURA 2: Valoración de la independencia



ET: Intensidad de la extroversión en el test

ED: Intensidad de la extroversión en los informes

FIGURA 3: Valoración de la extroversión

Claramente se observa que en los informes y la prueba de personalidad no existe diferencia respecto a las variables ansiedad y extroversión — a excepción de S1 en esta última—. Sin embargo, se aprecian discrepancias en el caso de la independencia. En concreto, S5, S6, S7 y S12 afirman ser más independientes en el aula que en su vida real, y lo contrario sucede en el caso de S1, S3, S4, S8, S9, S10 y S11. Estas discrepancias se expusieron en la entrevista que el responsable del Departamento Psicopedagógico mantuvo con los participantes. Puesto que teníamos un análisis previo de las variables, adoptamos la entrevista dirigida, dejando mayor libertad que en la entrevista estructurada, pero usando los resultados que poseíamos como guía. Al término de los 12 encuentros — uno con cada estudiante— se confirmó las discrepancia del concepto independencia anteriormente mencionado. Asimismo, se aclaró algún caso particular y contradictorio en relación con el resto de las variables.

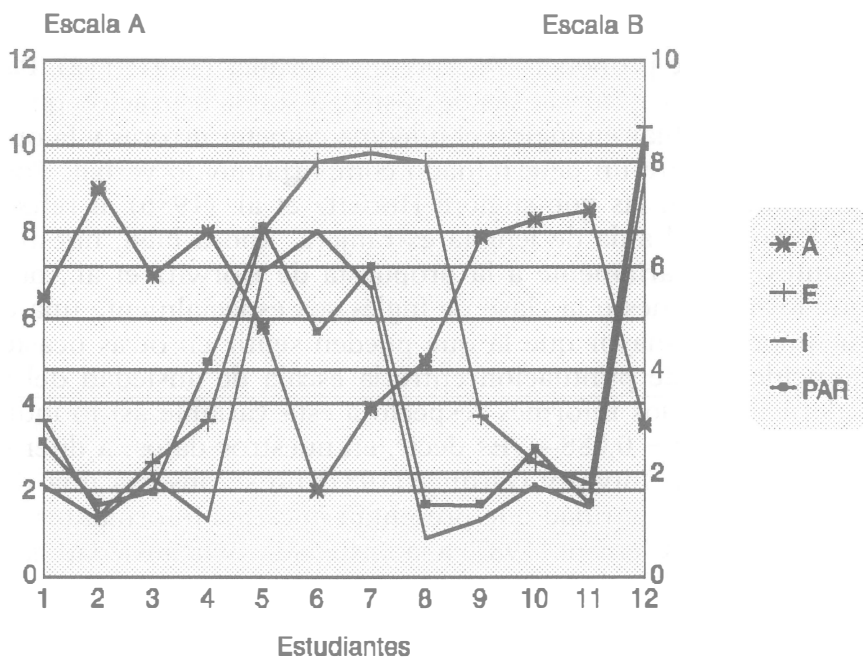
Respecto al rasgo de independencia se observó que todos los participantes distinguían entre aquella que implicaba un rasgo general de personalidad —reflejada en el test de personalidad— y la que apuntaba a una mayor iniciativa en la conversación. También observamos la

importancia que los estudiantes concedían a la ansiedad, según la definición que proponen MacIntyre y Gardner (1991: 112). Para MacIntyre y Gardner, las causas de ansiedad son la sensación que se experimenta al hablar en inglés, el miedo a cometer errores y la opinión de los demás sobre un determinado comportamiento verbal. Todas ellas coincidían con las que sugiere Horwitz et al. (1986) al referirse a la ansiedad en el aula de lengua extranjera. Ahora bien, nuestros informantes, contrariamente a la propuesta de Horwitz et al., no indican que los exámenes o la clase de inglés sea especialmente una causa de incomodidad mayor que la que pueden sentir en otras ocasiones. La coincidencia de puntuación entre la escala de ansiedad del test y la valoración de los informes respecto a esta variable así lo indica — $t = 1,87$, siendo $p = 0,088$ —. Es decir, en nuestros datos, a diferencia del estudio de MacIntyre y Gardner (1987) no se observa una distinción clara entre la seguridad que presentan nuestros informantes —conforme denomina Clement (1987) a la ansiedad— y la ansiedad que experimentan en el aula de lengua extranjera.

La misma coincidencia de puntuación en el test, los informes y la entrevista presenta la extroversión — $t = 1,61$, siendo $p = 0,134$ —. Tanto en la extroversión como en la ansiedad los valores de t para once grados de libertad con un nivel de significación superior a 0,05 no nos permiten rechazar la hipótesis nula. En otras palabras, podemos afirmar que la escasa variación en la puntuación no es estadísticamente significativa, ya que puede ser fruto de azar. Por lo tanto, dado que estábamos interesados en estudiar la influencia de los factores afectivos en la comunicación académica, despreciamos la puntuación de los tests —cuyas diferencias no eran significativas— y operamos con las que aportaban directamente los informantes. Igualmente, dentro de la variable independencia, tal como la entiende Cattell en el test de personalidad 16 P.F., analizamos la toma de iniciativa y despreocupación social que reflejan los estudiantes en los diarios.

Delimitadas y codificadas nuestras variables de estudio —extroversión, ansiedad, e independencia— procederemos a examinar la influencia de las mismas en la interacción y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contexto académico.

En relación a la influencia de las variables afectivas en la interacción, la figura 4 nos permite visualizar y comparar las variables examinadas con la implicación conversacional.



A: Ansiedad

I: Independencia

E: Extroversión

PAR: Participación

Escala B: Ansiedad, Extroversión, Independencia Escala A: Participación

FIGURA 4: Representación de las variables afectivas y la cantidad de participación

Por lo que respecta a la extroversión, S6, S7, S8, S12 y, en menor intensidad, S5 destacan por encima de la media —4.00—. S2, S3, S9, S10, S11 y, en menor medida, S1 y S4 lo hacen por debajo de la misma. Estos datos coinciden con la segunda manifestación de esta variable, o lo que es lo mismo, con la toma de turnos por los participantes. La única excepción aparece en el caso de S8 quien, aunque se manifiesta como extrovertido en el test de personalidad, la entrevista y en los informes, presenta escasa participación. La misma distribución y coincidencia con la cantidad de interacción se aprecia al valorar la toma de iniciativa de los hablantes, aunque en este caso S8 presenta correspondencia entre su intervención y esta variable.

Por otra parte, no sucede lo mismo al examinar la relación de la ansiedad con la manifestación discursiva. En concreto, S2, S3, S4, S9, S10, y S11 — todos ellos con escasa participación— presenta mayor ansiedad que S6, S7, y S12 — estudiantes que se caracterizan por una

gran implicación conversacional—. Sin embargo, la participación de S8, S1 y S5 se contradice con el nivel de ansiedad de estos informantes. Es decir, la incomodidad que presentan S8, S1 y S5 no parece influir en su participación. Así, mientras el nivel de ansiedad favorece a S5 —intenta por todos los medios, intervenir y superar a sus compañeros—, S8 y S1 presentan el tipo de ansiedad desfavorable para el aprendizaje (Bailey, 1983).

La relación de estas tres variables con la participación se ilustra en la siguiente matriz de correlación (tabla I)

	PAR	A	E	I
PAR	1.0000			
A	-0.6571	1.0000		
E	0.7119	-0.9212	1.0000	
I	0.9044	-0.8123	0.7643	1.0000

TABLA I. *Matriz de correlación de Pearson para las variables participación, ansiedad (A), extroversión (E) e independencia (I).*

Como se aprecia en la tabla I existe una interrelación entre la extroversión y la independencia — $r = 0,76$ —, opuesta a la que se observa en estas dos variables y nuestro segundo factor de análisis — $r = -0,92$, y $-0,81$ respectivamente—. De la misma forma, al igual que en el estudio de Ely (1986), la ansiedad parece ser la causa de la poca producción de nuestros informantes — $r = -0,65$ —, frente a la extroversión e independencia — $r = 0,71$ y $0,90$ — que tienen una varianza aproximada del 65% y 85% en común con el funcionamiento que se está prediciendo: la participación. Estos coeficientes de correlación indican que, efectivamente, los factores afectivos que señalan nuestros informantes influyen en la cantidad de interacción. Sin embargo ¿son realmente las variables afectivas las que determinan el comportamiento verbal o es el conocimiento de la lengua el responsable del papel que adoptan los estudiantes?

Los resultados de la correlación parciales que aparecen en la tabla II suscitan nuestra respuesta.

Correlación parcial con PAR controlada por COM

A	—0.5305
E	0.6029
I	0.8890

COM: Competencia comunicativa

TABLA II. *Coefficientes de correlación entre la interacción y las variables afectivas, anulando el nivel de lengua de los informantes.*

Una vez anulado el nivel de competencia comunicativa — medida elegida por representar mejor el nivel de interacción de los individuos—, es posible ver más claramente la relación entre las variables afectivas y la cantidad de interacción registrada. El coeficiente de asociación entre participación y ansiedad, eliminando la influencia de la competencia comunicativa — $r = -0,53$ — apunta a la importancia que una menor intensidad en esta variable tiene en la interacción. Sin embargo, según aparece en la tabla III, ni la ansiedad ni la extroversión ejercen una influencia significativa en el resultado académico, siendo el riesgo que toman los participantes meramente indicativo de la influencia que esta variante puede ejercer en el rendimiento alcanzado.

	R	A	E	I
R	1.0000			
A	—0.3712	1.0000		
E	0.3671	—0.9212	1.0000	
I	0.5757	—0.8123	0.7643	1.0000

TABLA III. *Matriz de correlación de Pearson para el resultado académico (R), ansiedad (A), extroversión (E) independencia (I).*

De nuestro análisis podemos concluir que las variables examinadas tienen una influencia en la producción del mensaje —mayor o menor cantidad de interacción—. Ahora bien, no tienen ninguna repercusión en el resultado académico de nuestros informantes, ni en proceso de aprendizaje de una lengua. La tabla IV refleja la escasa influencia de las variables afectivas estudiadas en el aprendizaje del vocabulario (total de palabras que nuestros informantes afirman haber aprendido en las diecisiete clases observadas).

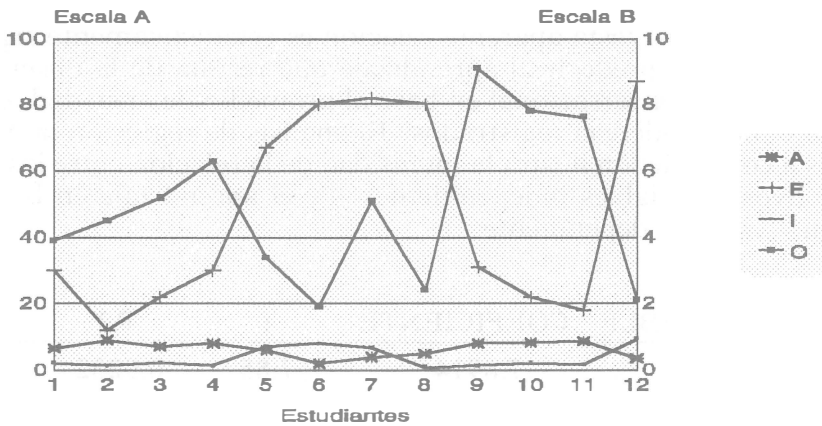
	PT	A	E	I
PT	1.0000			
A	0.1505	1.0000		
E	-0.0834	-0.9212	1.0000	
I	0.2617	-0.8123	0.7643	1.0000

P.T. palabras totales aprendidas

TABLA IV. Matriz de correlación entre aprendizaje (PT), ansiedad (A), extroversión (E) e independencia (I).

La magnitud de los coeficientes de correlación 0,15 y 0,26 nos impiden afirmar que exista una asociación significativa entre la ansiedad, independencia y aprendizaje. Observamos también que la extroversión $-r = -0,08-$ debe despreciarse como factor que determina el aprendizaje.

No obstante, un estudio detallado de nuestras variables indica que existen dos posturas en la interacción —implicación y observación—. Igualmente, e independientemente del nivel de lengua, detectamos diferencias en el beneficio que nuestros informantes obtienen de las mismas. En concreto, si comparamos el aprendizaje que resulta de la simple exposición al input con nuestras variables, se aprecia una asociación con la ansiedad, en oposición a la independencia y la extroversión (figura 5) [4].

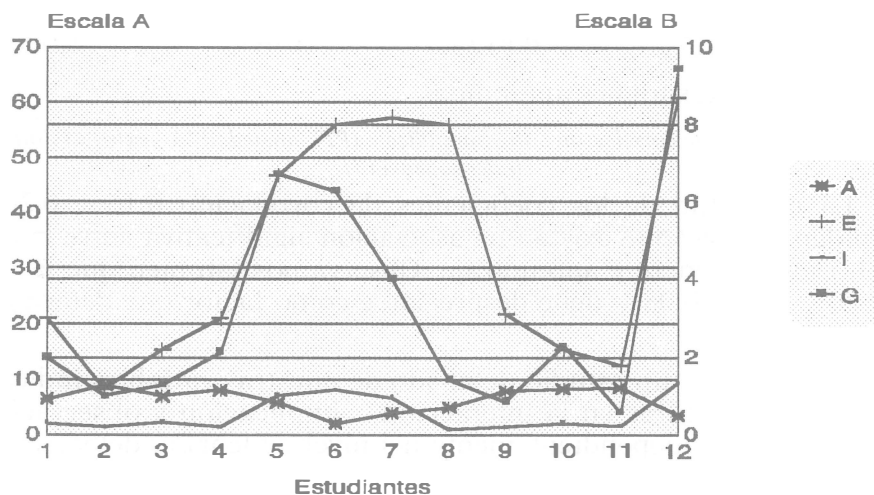


O: Aprendizaje en la observación

Escala B: Ansiedad, Extroversión, Independencia Escala A: Aprendizaje en la observación

FIGURA 5. Representación del aprendizaje que resulta al prestar atención al input.

Lo contrario sucede en el aprendizaje que resulta de la propia producción del mensaje (figura 6). En este caso, S5, S6, S7 y S12 —generadores del contenido— presentan mayor puntuación en extroversión e independencia.



G: Aprendizaje en la generación de *INPUT*
 Escala B: Ansiedad, Extroversión, Independencia
 Escala A: Aprendizaje en la generación

FIGURA 6. Representación del aprendizaje que resulta de la implicación conversacional.

Ahora bien, ¿esta aparente relación es estadísticamente significativa? ¿podemos predecir el aprendizaje que resulta de la observación e implicación conversacional en base al promedio de ansiedad, extroversión e independencia registrados? El análisis de regresión que exponemos a continuación ilustra la intensidad de la relación entre los factores afectivos —variables independientes— y el aprendizaje en la observación —variable dependiente

PASO	VARIABLE	COEFICIENTE	T	R2	ECM
1	A	7.8914	7.85	0.9232	330.35
	E	-4.2374E-01	-0.17		
	I	4.9417E-01	0.19		
2	A	7.8209	8.97	0.9230	298.28
	I	1.0341E-01	0.08		
3	A	7.8626	11.48	0.9229	271.36

VARIABLE	COEFICIENTE	ERROR ES.	STUDENT'S T	P
A	7.8626	6.8514E-01	11.48	0.0000
R2	0.9229	ECM 271.4		
R2 Ajustada:	0.9159	DE 16.47		

VARIABLES no aceptadas:

VARIABLE	MULTIPLE	PARCIAL	T
E	0.6546	-0.0048	-0.00
I	0.5662	0.0267	0.03

Tabla V. Análisis de regresión múltiple: aprendizaje en la observación y variables afectivas. Método stepwise.

El procedimiento de «backward elimination», que aparece en la tabla V, empieza con una ecuación que incluye todas las variables independientes. A partir de esa ecuación se van eliminando todas las variables que no satisfacen el criterio de permanencia en el modelo, es decir, todas aquellas cuyo valor de F sea menor que 3,84. En este caso, únicamente la ansiedad con un coeficiente de determinación de 0,92 indica la proporción de la variabilidad del aprendizaje en la observación. Una t de 11,48 con un valor de p =0,000 indica que la regresión es altamente significativa para esta variable. Sin embargo, las correlaciones parciales que aparecen en último lugar indican que tanto la extroversión como la independencia, después de eliminar el efecto de la ansiedad, deben despreciarse para predecir el criterio que nos interesa —quién obtiene mayor beneficio de la observación—.

Diferentes resultados se obtienen al aplicar el mismo análisis de regresión para el aprendizaje que resulta de la implicación en la interacción (tabla VI)

PASO	VARIABLE	COEFICIENTE	T	R2	ECM
1	A	-1.6759E-02	-0.04	0.9582	51.896
	E	2.8352E-01	0.29		
	I	5.7612	5.55		
2	E	2.6662E-01	0.31	0.9582	46.716
	I	5.7656	5.88		
3	I	6.0468	15.80	0.9578	42.888

VARIABLE	COEFICIENTE	ERROR ES.	STUDENT'S T	P
I	6.0468	3.8276E—01	15.80	0.0000
R2	0.9578	ECM 42.89		
R2 Ajustada:	0.9539	D.E. 6.549		

VARIABLES no aceptadas:

VARIABLE	MÚLTIPLE	PARCIAL	T
A	0.5662	0.0277	0.03
E	0.9132	0.0988	0.10

TABLA VI. *Análisis de regresión múltiple: aprendizaje en la implicación conversacional y variables afectivas. Método stepwise.*

En este caso se eliminan todas las variables afectivas a excepción de la independencia, cuyo valor de R al cuadrado —0,95— significa que el riesgo que toman nuestros informantes, sin considerar la opinión de sus compañeros, sirve para predecir el beneficio que obtienen de su comportamiento. De nuevo, el valor de $t = 15.80$ conlleva una $p = 0,000$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, según la cual la R al cuadrado es igual a 0. En otras palabras, el modelo de regresión se ajusta a los datos para la variable independencia, pero debe despreciarse si tenemos en cuenta la ansiedad y la extroversión —correlación parcial de 0,02 y 0,09 respectivamente—.

Examinando conjuntamente los resultados de los análisis de regresión efectuados y la tabla IV, podemos afirmar, por una parte, que, según nuestros datos, la ansiedad no se relaciona negativamente con el aprendizaje de vocabulario — $r = 0,15$, tabla IV—, sino que implica un acercamiento diferente en el procesamiento de la lengua terminal. Por otra parte, la extroversión, no predice un mayor aprendizaje al generar la lengua, y tampoco implica una mayor exposición del *INPUT*, ya que la asociación entre la extroversión y los términos aprendidos — $r = -0,08$, tabla IV— así lo indica. Finalmente, la independencia predice significativamente el beneficio que una mayor implicación en la conversación tiene para algunos informantes, aunque es incapaz de dar cuenta del total de términos aprendidos por estudiante — $r = 0,26$ tabla IV—.

Todo ello nos permite apuntar la importancia que las variables afectivas tienen en el empleo de estrategias de aprendizaje. Si bien la ansiedad, extroversión e independencia no pueden predecir el aprendizaje, sí que explican el número de estrategias afectivas y sociales empleadas por nuestros informantes. Al igual que en el estudio de Lalonde

y Gardner (1984), los estudiantes presentan escasa correlación entre los rasgos de personalidad, el resultado académico, o el nivel de competencia lingüística. Ahora bien, Lalonde y Gardner no tienen en cuenta la forma que estas variables afectivas influyen a la hora de procesar el *INPUT*. Nosotros, por el contrario, detectamos correlaciones altamente significativas entre las variables estudiadas y el aprendizaje, dependiendo del papel adoptado en la interacción. En concreto, parece ser que los estudiantes más ansiosos se benefician más de la simple exposición al *INPUT* que de la generación del mismo. Lo contrario sucede con la independencia: los aprendices más espontáneos y con mayor despreocupación por la evaluación social hacen uso de las estrategias afectivas y sociales, para empezar a internalizar el contenido lingüístico. Así, mientras los más ansiosos necesitan que otros estudiantes participen en la interacción, los más independientes requieren un *INPUT* que se corresponda a sus necesidades. Es decir, en nuestro estudio, al igual que en el de Skehan (1991), las características individuales de nuestros informantes, implican que se obtengan diferentes ventajas de un mismo comportamiento verbal —la implicación favorece a aquellos con mayor independencia, mientras que la observación facilita el aprendizaje de los más ansiosos—. Sin embargo, en oposición a Skehan, todo aprendizaje tiene su origen en la interacción —excepto tres términos, el vocabulario registrado aparece en la interacción—, sin que el papel adoptado en la misma tenga repercusiones generales en el conocimiento analítico de la L2.

En resumen, la insistencia del efecto de las variables afectivas en el aprendizaje —MacIntyre y Gardner (1991)— debe tomarse con cautela. Especialmente, si nos olvidamos de las características individuales de los estudiantes. Por otra parte, el grado de ansiedad, extroversión o independencia es individual, y debe valorarse en la medida que permita atender al *INPUT*. Así lo especifica Terell refiriéndose a la ansiedad en la entrevista concedida a Young (1992:161). El valor relativo de cada una de las variables y su influencia en determinados tipos de aprendizaje también sugieren la importancia del concepto autonomía e individualidad en el aprendizaje. Esto explicaría el esfuerzo de algunos estudiantes por crear situaciones comunicativas que, a su vez, les benefician, frente al comportamiento más pasivo, pero igualmente favorable, que presentan otros estudiantes.

4. Conclusión

En resumen, podemos concluir que aunque aceptamos la importancia de las variables afectivas en la producción de la L2, no podemos

olvidar la importancia de los estilos de aprendizaje ante una situación comunicativa. Esto, por una parte, explicaría la escasa influencia que los componentes emocionales tienen en el resultado académico o en el aprendizaje de la L2. Por otra parte, nuestro trabajo genera implicaciones metodológicas y pedagógicas.

En relación con las implicaciones metodológicas, el enfoque de nuestro estudio ilustra la importancia de la triangulación en la investigación. En primer lugar, se puede apreciar que toda forma de participación no es directamente observable. La implicación en la conversación y la forma de obtener el *input* como todo elemento que influye en el aprendizaje, exhiben fenómenos más complejos, cuyo análisis requiere el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Al mismo tiempo, la colaboración en la investigación de los propios afectados se manifiesta como una alternativa muy valiosa para orientar nuestras propias preguntas de investigación y comprobación de resultados.

En segundo lugar, aunque el punto de vista de los informantes es un aspecto a considerar, la utilización de técnicas dirigidas o experimentales no deben olvidarse en posteriores ampliaciones de nuestro estudio. Éstas facilitarían la obtención tanto del vocabulario —es lo que los estudiantes registran como aprendizaje— como de las funciones y estrategias que probablemente han sido interiorizadas de manera inconsciente. También se podría explorar variables importantes, tales como la motivación, la actitud hacia la lengua, el método, o el propio instructor, sobre las que los informantes no han efectuado una reflexión razonada.

De la misma manera, y en relación a las implicaciones pedagógicas, nuestros resultados llevan al profesor—investigador a reflexionar sobre formas diferentes de procesar y familiarizarse con la lengua terminal. En consecuencia, los resultados del estudio animan a prestar atención, en la medida de lo posible, a las necesidades individuales de los aprendices, y a respetar los diversos métodos de familiarizarse con la L2.

Dirección del autor: Eva Alcón, Lérida 15, 5.º B, 12004 Castellón

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.I.1994.

NOTAS

- [1] La motivación no se examina en este trabajo, ya que nos centramos en los rasgos de personalidad. Para mayor información sobre el tema: GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, (Rowley, Mass., Newbury House); GARDNER, R. C.; LALONDE, R. N.; MOORCROFT, R. y EVERS, F. T. (1987)

Second language attrition: The role of motivation and use, *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47

- [2] El aprendizaje lo medimos según el total de términos que los estudiantes afirman haber aprendido. Concepto que Slimani recoge como *uptake*. SLIMANI, A. (1987) *The teaching-learning relationship: Learning opportunities and learning outcomes —an Algerian case study—*. (Tesis doctoral inédita. Universidad de Lancaster)
- [3] Jones sugiere el tipo de técnicas empleadas para detectar el aprendizaje del vocabulario. JONES, F. R. (1992) A Language-teaching machine: *input*, uptake and output in the communicative classroom, *System* 2, 133-150
- [4] Por *input* entendemos el contenido lingüístico generado durante la interacción.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, K. M. (1983) Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies, p. 78, en SELIGER, H. W. y LONG, M. H. (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition* (Rowley, Mass., Newbury House).
- BÖRSCH, S. (1986) Some ideas concerning the emotional dimension of foreign language learning and teaching, pp. 71-81, en KASPER, G. (ed.) *Learning teaching and communication in the foreign language classroom*, (Aarhus, Aarhus University Press).
- BUSCH, D. (1982) Introversión-extraversión and the EFL proficiency of Japanese students, *Language Learning*, 32, 109 -132
- CATTELL, R. B. (1972). *Manual for the 16 PF (sixteen personality factors)*. Illinois: Institute for Personality and Ability Testing. Trad. cast.: Cuadernillo factorial de Personalidad, adolescentes y adultos, (Madrid: TEA, S. A, 1989).
- CHASTAIN, K. D. (1975) Affective and ability factors in second language acquisition, *Language Learning*, 25, 153-161
- CLEMENT, R. (1987) Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics, *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290
- COHEN, J. A. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and psychological measurement*, 20, 37-46
- CURRAN, C. A. (1976) *Counseling learning in second languages*, (New York, Apple River Press).
- ELY, C. M. (1986) An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2, *Language Learning*, 36, 1-25
- HAMAYAN, E.; GENESSE, F.; y TUCKER, R. (1975) Affective factors and language exposure in second language learning, *Language Learning*, 27, 225-241
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; y COPE, J. (1986) Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, 125-132
- KELLY, G. A. (1969) *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*, (New York, John Wiley and Sons).

- KITWOOD, T. M. (1977) *Values in adolescent life: towards a critical description*. (Tesis Doctoral inédita. Bradford, School of Research in Education).
- LALONDE, R. N. y GARDNER, R. C. (1984) Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit?, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 16, 224-237
- LONG, M. H. (1980) *Input, interaction, and second language acquisition*. (Tesis doctoral inédita. Los Angeles, Universidad de California).
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1989) Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification, *Language Learning*, 39, 251-275
- 1991. Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages, *Language Learning*, 41, 513-534
- MOSCOWITZ, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques* (Rowley, Mass., Newbury House).
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H. H.; y TODESCO, A. (1978) *The good language learner* (The Ontario Institute for Studies in Education).
- ROSSIER, R. E. (1975) Extraversion-introversion as a significant variable in the learning of English as a second language (Tesis doctoral inédita. California, University of Southern California).
- SCOVEL, T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research, *Language Learning*, 28, 129-142.
- SKEHAN, P. (1991) Individual differences in second language learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- SWAIN, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, pp. 235-253, en GASS, S. M., y MADDEN, C. G. (eds.) *Input in second language acquisition*, (Rowley, Mass., Newbury House).
- TUCKER, R.; HAMAYAN, E. y GENESEE, F. H. (1976) Affective, cognitive and social factors in second language acquisition, *The Canadian Modern Language Review*, 32, 214 - 226.
- YOUNG, D. J. (1992) Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin, *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.

SUMMARY AFFECTIVE FACTORS IN LANGUAGE BEHAVIOUR AND LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This study investigates the effect of affective factors in language production and learning of English as a foreign language. Particular attention was given to three specific constructs: language class anxiety, extroversion and language class risktaking. The subjects were students enrolled in third year secondary English classes in Spain.

Data on language production were gathered by means of classroom observation and audio recording. As far as learning and affective factors are concerned, learners' diaries

and grades were used. Results of the analysis included that while language class anxiety negatively predicted classroom participation, language class risktaking positively predicted involvement in conversation. However, there is no correlation between affective factors and learning. Nor is there a positive association between affective factors, language production and final grades. On the other hand, the effect of affective factors on learning style suggests the importance of individualization in foreign language learning.

KEY WORDS: Extroversion, Anxiety, Independence, Learning, English.