

INVESTIGACIÓN

Recibido: 13/04/2021 --- Aceptado: 01/07/2021 --- Publicado: 16/07/2021

SECOND LIFE: UN ENTORNO VIRTUAL PARA REDUCIR LA ANSIEDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Second life: a virtual environment to reduce students' foreign language anxiety

  **Gloria Sánchez-Muñoz**¹: Universitat Jaume I. Spain.
gmunoz@uji.es

Cómo citar el artículo:

Sánchez-Muñoz, G. (2021). Second life: un entorno virtual para reducir la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 1-24. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1369>
<http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1369>

RESUMEN

La adquisición de un segundo idioma es un constructo complejo en el cual no sólo factores cognitivos juegan un papel crucial, sino también afectivos. En las últimas décadas, el análisis de los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas e idiomas extranjeros ha ganado prominencia. Diversas investigaciones han demostrado una fuerte correlación entre el aprendizaje de lenguas y aspectos como la personalidad, la motivación, la actitud o la ansiedad (p. ej., Gardner, 2020; Hewitt & Stephenson, 2011; MacIntyre & Gardner, 1989). El objetivo de este artículo es examinar si el nivel de ansiedad causado por el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLA) podría disminuir usando mundos virtuales tales como Second Life (SL) para la enseñanza de idiomas. Esta investigación compara los niveles de FLA de un Grupo Experimental (EG), que completó tres actividades a través de SL, con un Grupo de Control (CG), que completó las mismas actividades en el aula tradicional. Los resultados indican que los niveles de FLA de los participantes en el EG disminuyeron a medida que las clases avanzaban en comparación con los participantes en el CG. Además, las conclusiones sugieren que la confianza de los participantes que trabajaban en SL aumentó con el paso del tiempo. Este incremento en la confianza de los alumnos podría atribuirse al papel crucial que desempeña el anonimato en los mundos virtuales.

PALABRAS CLAVE: ansiedad - motivación - aprendizaje de lenguas - mundos virtuales.

¹ **Gloria Sánchez-Muñoz:** graduated in English Studies from Universitat Jaume I (Spain) with an Academic Achievement Award. She holds a MA in English Language Teaching in Multilingual Contexts and another MA in English Language Teaching in Secondary Education.

ABSTRACT

Second language acquisition (SLA) is a complex construct in which not only cognitive factors play a crucial role, but also affective ones. In the last decades, the analysis of affective factors in second (L2) and foreign language (FL) learning has gained prominence. Research has shown a strong correlation between language learning and aspects such as personality, motivation, attitude, or anxiety, to name but a few (e.g., Gardner, 2020; Hewitt & Stephenson, 2011; MacIntyre & Gardner, 1989). The purpose of this paper is to examine whether Foreign Language Anxiety (FLA) levels could be lessened using Virtual Worlds (VWs) such as Second Life (SL) for language teaching. This investigation compares the FLA levels of an Experimental Group (EG), which completed three activities through SL, with a Control Group (CG), which completed the same activities in the traditional classroom. Results indicate that the FLA levels of participants in the EG decreased as lessons went by in comparison with those participants in the CG. Moreover, findings suggest that the confidence of those participants working in SL increased as time went by. This boost in learners' confidence could be attributed to the crucial role played by anonymity in VWs.

KEYWORDS: anxiety - motivation - language learning - virtual worlds.

RESUMO

A aquisição de uma segunda língua é um complexo emaranhado no qual não somente fatores cognitivos têm um papel crucial, mas também processos afetivos. Nas últimas décadas, a análise dos fatores afetivos do aprendizado nas segundas línguas e idiomas estrangeiros tem ganhado grande importância. Diversas pesquisas têm demonstrado uma forte correlação entre o aprendizado de línguas e aspectos como a personalidade, a motivação, a atitude e a ansiedade (por exemplo., Gardner 2020; Hewitt & Stephenson 2011; MacIntyre & Gardner, 1989). O objetivo deste artigo é pesquisar se o nível de ansiedade causada pelo aprendizado de línguas estrangeiras (FLA) poderia diminuir usando mundos virtuais tais como: Second Life (SL) para o ensino de línguas. Esta pesquisa comparou os níveis de FLA de um grupo experimental (GE) que terminou as mesmas 3 atividades através do SL, com um grupo controle (GC), que completou as mesmas três atividades na aula tradicional. Os resultados indicam que os níveis de FLA dos participantes no EG diminuíram à medida que as aulas avançavam em comparação com os participantes do GC. Além disso, as conclusões sugerem que a confiança dos participantes que trabalhavam no SL aumentou com o tempo. Este incremento na confiança dos alunos poderia atribuir se ao fator fundamental que desempenha o anonimato nos mundos virtuais.

PALAVRAS CHAVE: ansiedade - motivação - aprendizado de línguas - mundos virtuais.

Traducción por **Paula González** (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela)

1. INTRODUCCIÓN

Aprender un idioma no solo requiere una capacidad cognitiva; son necesarios otros esfuerzos, y el componente afectivo es fundamental en la adquisición de un lenguaje. Aspectos como la motivación, la personalidad o la ansiedad juegan un papel crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Como afirma Scovel (1991), estos rasgos afectivos son "factores que se ocupan de las reacciones emocionales y motivaciones de los estudiantes" (p. 16). Fue Krashen (1981) quien desarrolló la Hipótesis del Filtro Afectivo para mostrar que el aprendizaje de un lenguaje está conformado por variables afectivas. Aunque esta teoría fue realmente criticada, Krashen (1981) abrió la puerta a una nueva área de investigación en la que se consideraron variables como la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. A partir de ese momento, otros autores han intentado clasificar estas variables (p. ej., Brown, 2000; Gardner, 1985; Skehan, 1989). A pesar de las diferencias en las taxonomías existentes, todas consideran la Ansiedad por Lengua Extranjera (ALE) como un factor afectivo importante en el aprendizaje de LE.

Se cree que esta aprehensión podría reducirse cuando se cumplan las condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, muchas investigaciones han examinado recientemente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y especialmente los Mundos Virtuales (MV) como entornos considerados de baja ansiedad donde los estudiantes pueden sentirse más seguros y protegidos detrás de sus representaciones virtuales o avatares (Dickey, 2005).

Este trabajo tiene como objetivo examinar los niveles de ALE de un grupo experimental (GE) de 10 estudiantes de educación secundaria de inglés como lengua extranjera (ILE) que realizaron 3 actividades diferentes a través de MV Second Life (SL) en comparación con un grupo de control (GC) de 10 alumnos que completaron las mismas actividades utilizando el aula tradicional como contexto de aprendizaje. Además, analiza los cambios en la confianza de los participantes después de haber trabajado en el entorno virtual.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las primeras definiciones del término ansiedad aparecieron en el campo de la psicología. Hilgard et al. (1971) definieron la ansiedad como "un estado de aprehensión, un miedo vago que sólo se asocia indirectamente con un objeto" (p. 605). Por tanto, la ansiedad se considera un sentimiento subjetivo que puede aparecer en momentos concretos de la vida de las personas debido a la falta de confianza en sí mismas. Es "un tipo de respuesta cognitiva marcada por la duda de uno mismo, sentimientos de insuficiencia y culpa" (Sarason, 1978, p. 194). Aunque este concepto puede malinterpretarse con el estrés, la ansiedad suele estar relacionada con la incapacidad de una persona para afrontar un desafío.

En la literatura se pueden encontrar diferentes tipos de ansiedad. Una clasificación popular es la ofrecida por Spielberger (1983). Este estudioso clasifica la ansiedad en

función del contexto en el que se produce distinguiendo entre *ansiedad de estado* y *rasgo de ansiedad*. Como afirma Spielberger (1966), la *ansiedad de estado* es “un estado o condición transitoria del organismo que varía en intensidad y fluctúa con el tiempo” (p. 12). Este tipo de ansiedad es un sentimiento temporal que aparece en respuesta a alguna amenaza percibida. Por el contrario, el *rasgo de ansiedad* se refiere a la tendencia o disposición estable que el ser humano debe sentir estrés, miedo o preocupación en las diferentes situaciones de su vida diaria. Por tanto, el *rasgo de ansiedad* puede describirse como un rasgo de la personalidad. Aunque ambos tipos de ansiedad surgen como reacción a una amenaza, varían en duración e intensidad. Después de los estudios de Spielberger et al. (1970), la investigación sobre la ansiedad se hizo popular y se definió otro tipo de ansiedad: la *ansiedad específica de la situación*. Dentro de este grupo, es posible encontrar ALE. Como afirman Horwitz et al. (1986), ALE es “un complejo claro de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en el aula que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de idiomas” (p. 128). Pronto, el concepto de ALE se hizo popular y muchos investigadores se centraron en él (por ejemplo, Hewitt y Stephenson, 2011; Kim, 2009; MacIntyre y Gardner, 1989; Young, 1990, 1991). ALE puede aparecer en las diferentes etapas del aprendizaje de idiomas y puede activarse al aprender cualquiera de las 4 habilidades (Melchor-Couto, 2017). Sin embargo, se cree que hablar es la habilidad más amenazante ya que las conversaciones espontáneas en clase, las actividades orales y el miedo a cometer errores son los aspectos con los niveles más altos de ALE para los estudiantes de LE (Young, 1990).

Considerando la literatura existente y los hallazgos de sus estudios, Young (1991, p. 427) propuso 6 fuentes para clasificar la ansiedad por el lenguaje: (1) *Ansiedades personales e interpersonales*; (2) *Creencias del alumno sobre el aprendizaje de idiomas*; (3) *Creencias del instructor sobre la enseñanza de idiomas*; (4) *interacciones instructor-alumno*; (5) *Procedimientos en el salón de clases* y (6) *Pruebas de idioma*.

Las ansiedades personales e interpersonales son la fuente más común de ansiedad. Elementos como la competitividad o la baja autoestima son aspectos relevantes a considerar dentro de esta fuente. *Las creencias del alumno sobre el aprendizaje de idiomas* incluyen los diferentes puntos de vista con respecto a componentes como la pronunciación o la precisión en el idioma que se está estudiando. Los resultados de muchos estudios sugieren una correlación negativa entre ALE y la autopercepción de la competencia en el idioma objetivo (Cheng, 2001). *Las creencias de los profesores sobre la enseñanza de idiomas* pueden determinar y moldear la metodología de los profesores y la forma en que se diseñan las lecciones, actividades o tareas. La interacción entre profesores y estudiantes también puede generar ALE si hay un desajuste entre sus creencias. Por ejemplo, si un instructor siente que se debe enfatizar el error de cada estudiante, esto podría generar ansiedad en los estudiantes debido a la posibilidad de ser corregido constantemente si se equivocan. En cuanto a los *procedimientos del aula*, aspectos como hablar frente a otros estudiantes o hacer una presentación oral también pueden producir ALE. Finalmente, y como afirma Young (1991), “en las *pruebas de lenguaje*, cuanto mayor es el grado de evaluación del alumno y cuanto más

desconocidas y ambiguas son las tareas y formatos de las pruebas, más ansiedad produce en el alumno" (p. 429).

A partir de las 6 fuentes anteriores de ALE, es fundamental señalar el papel clave que juega el docente, ya que la metodología de enseñanza y las creencias y decisiones de los docentes aparecen en cuatro de las causas mencionadas. Por tanto, los profesores deben estar atentos a las distintas señales de la ALE para tratar de mitigarlas. Según Horwitz et al. (1986), la *aprehensión comunicativa*, la *ansiedad ante los exámenes* y el *miedo a la evaluación negativa* son los tres tipos principales de manifestaciones de ALE. Definen la *aprehensión comunicativa* como "un tipo de timidez caracterizada por el miedo o la ansiedad por comunicarse con las personas" (p. 127). Este miedo tiene varias manifestaciones como la dificultad de hablar frente a otras personas o comprender un mensaje hablado. La *ansiedad ante los exámenes* hace referencia al miedo al fracaso. En este sentido, los estudiantes ansiosos por los exámenes generalmente sienten que son un fracaso si sus exámenes no son perfectos. Finalmente, el *miedo a la evaluación negativa* se puede definir como "aprehensión por las evaluaciones de otros, evitación de situaciones evaluativas y la expectativa de que otros lo evalúen a uno mismo negativamente" (Horwitz et al., 1986, p. 128). Al aprender una LE, este miedo puede relacionarse con los comentarios o evaluaciones de profesores, compañeros o hablantes nativos. Como se puede inferir, la *aprehensión comunicativa* y el *miedo a la evaluación negativa* están íntimamente relacionados con la imagen que el ser humano proyecta de sí mismo. Según Guiora (1983), el aprendizaje de idiomas amenaza el autoconcepto individual. Este autor afirma que los alumnos deben estar preparados para asumir riesgos y cometer errores en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, cuando las personas quieren comunicarse en una lengua extranjera, ponen en riesgo su autoconcepto, ya que no pueden expresarse con la misma precisión y fluidez que en su lengua materna (L1). Así, cuando alguien habla una LE, ofrece una peor imagen de sí mismo.

Se han creado diferentes instrumentos para medir la ALE. La *Escala Francesa De Ansiedad De Clase* incluida en la Bateria De Pruebas De Actitudes Y Motivación (AMTB por sus siglas en inglés) de Gardner et al. (1979) fue la primera encuesta de la ALE diseñada. Este cuestionario fue desarrollado para medir diferentes factores afectivos en el aprendizaje de idiomas. Años más tarde, apareció la *Escala De Ansiedad En El Aula De Idiomas Extranjeros* (FLCAS por sus siglas en inglés) de Horwitz et al. (1986) y, desde entonces, ha sido ampliamente aceptada y utilizada. Su validez y eficacia se ha demostrado en diferentes estudios, por lo que se ha traducido a diferentes idiomas. Según Pichette (2009), es la herramienta más utilizada para medir la ansiedad en el aprendizaje de LE que contiene 33 ítems tipo Likert que van desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo. Como Horwitz et al. (1986) afirmaron, los ítems presentados en el cuestionario se relacionan con las principales fuentes de ALE: *ansiedad ante los exámenes*, *aprehensión comunicativa* y *miedo a la evaluación negativa en el aula de LE*.

No se puede olvidar que la ALE puede afectar a los estudiantes de idiomas de diferentes maneras. Casi todos los académicos están de acuerdo con la idea de que los niveles altos de ALE tienen efectos negativos en los estudiantes que lo experimentan

(por ejemplo, Hewitt y Stephenson, 2011; Horwitz et al., 1986; Steinberg y Horwitz, 1986; Young, 1986). Sin embargo, se cree que la ansiedad puede tener efectos positivos en el aprendizaje de idiomas (Brown, 2000). Es necesario que los alumnos experimenten un nivel mínimo de ALE, ya que estarán más animados y motivados.

Debido al papel primordial que desempeña la ALE en el aprendizaje de idiomas, es clave para los profesores crear entornos de baja ansiedad. Las TIC y las herramientas tecnológicas ofrecen muchas posibilidades, ya que tienen como objetivo facilitar el aprendizaje y la enseñanza de LE (Higgins, 1995). Las investigaciones han buscado cómo se puede reducir la ALE a través de entornos de aprendizaje electrónico (p. ej., JoohaeKim, 2005; Yuzer et al., 2009), teléfonos móviles (p. ej., Rahimi & Soleymani, 2015), entornos de comunicación mediada por computadora (p. ej., Arnold, 2007; Martin & Valdivia, 2017; Scida & Jones, 2016) y gamificación a través de MV (ej., Balcikanli, 2012; Kruk, 2016; Melchor-Couto, 2017; Wehner et al., 2011). Estas últimas investigaciones han demostrado que los MV pueden ser entornos de baja ansiedad debido a las posibilidades que ofrecen en la enseñanza de LE. En su estudio, Melchor-Couto (2017) analizó la evolución de los niveles de ALE de 14 estudiantes universitarios matriculados en un curso de español B1 en la Universidad de Roehampton (Londres). Esta académica dividió a los participantes en un grupo MV y un grupo en el aula. Los 7 participantes en el MV tuvieron que realizar cuatro tareas orales usando SL y los 7 estudiantes en el aula tuvieron que completar las mismas tareas usando una metodología tradicional. A través del FLCA de Horwitz et al. (1986) y entrevistas con los participantes, se concluyó que los niveles de ALE del grupo MV disminuyeron más que los del aula a medida que avanzaba la investigación. En la misma línea, Wehner et al. (2011) también compararon los niveles de ALE de un grupo de 40 alumnos matriculados en la asignatura de español como lengua extranjera en una universidad estadounidense. Se pidió a 20 estudiantes que realizaran tres tareas utilizando SL mientras que el resto siguió el plan de estudios tradicional. Los participantes tenían que completar la Batería De Prueba De Actitud/Motivación (ATB) de Gardner (1985) después de terminar las tareas asignadas. Los resultados indicaron que "el grupo de Second Life informó tener menos ansiedad al usar el español y participar en el curso que los estudiantes que no usaban Second Life" (Wehner et al., 2011, p. 285).

Otro aspecto clave a destacar es el anonimato que ofrecen los MV a los alumnos. Como afirma Joinson (2001), gracias a este anonimato los usuarios no están tan inhibidos como en las aulas tradicionales, ya que no están tan preocupados por las opiniones de los demás. El uso de pantallas y avatares les ofrece una sensación de seguridad y protección (Melchor-Couto, 2017). Además, su anonimato disminuye su miedo a una evaluación negativa (por ejemplo, Carter & Click, 2006; Grant et al., 2013; Rosell-Aguilar, 2006; Wehner et al., 2011). Asimismo, la motivación de los estudiantes aumenta a medida que estas comunidades virtuales fomentan intercambios de comunicación reales (Kruk, 2015), y la posibilidad de compartir y colaborar a distancia, fomentando así el constructivismo (De Freitas, 2008). También es fundamental destacar que ofrecen un nuevo tipo de espacio de aprendizaje inclusivo. Todo tipo de alumnos, a pesar de sus rasgos o características personales, pueden participar

activamente durante la lección, especialmente en tareas exigentes (Tudini, 2007). Igualmente, se cree que los MV mejoran la confianza de los alumnos. Henderson et al. (2009), realizaron un estudio cuantitativo a través de SL en la Universidad de Monash (Australia) con estudiantes matriculados en estudios chinos y encontraron que, gracias al uso de este MV, los participantes mejoraron sus creencias de autoeficacia y confianza.

Aunque los estudios han explorado cómo se utilizan los MV como SL para reducir la ALE, parece, según nuestro conocimiento, que la mayoría de las investigaciones se han realizado a nivel universitario (p. ej., Balcikanli, 2012; Kruk, 2016; Melchor-Couto, 2017; Wehner et al., 2011). Teniendo en cuenta que el contexto juega un papel clave en el aprendizaje de LE, se sabe muy poco sobre cómo los MV afectan los niveles de ALE en el aprendizaje de LE en la educación secundaria. Con el objetivo de contribuir a este campo de estudios, este trabajo se guiará por las siguientes preguntas de investigación.

PI1: ¿Los niveles de ALE de los participantes en el GE serán más bajos que los del GC después de su participación en SL?

PI2: ¿Será mayor la confianza de los participantes en el GE después de haber trabajado en SL?

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 20 alumnos de 2º año de Bachillerato de un colegio privado de secundaria de la Comunidad Valenciana, España. Los participantes, que estaban inscritos en la asignatura ILE, informaron tener un nivel de inglés B1-B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los alumnos se dividieron en 2 grupos. El GC estuvo conformado por 10 estudiantes a quienes se les solicitó realizar las actividades diseñadas para esta investigación en el aula tradicional; y un GE también formado por 10 alumnos que tuvieron que utilizar el MV SL para realizar las mismas actividades. Este MV fue seleccionado porque ofrece una interacción auténtica y muchas oportunidades para el aprendizaje de idiomas. Los participantes tenían entre 16 y 19 años, siendo un total de 12 mujeres y 8 hombres.

3.2. Instrumentos de investigación

Se utilizó un diseño de métodos mixtos con datos cualitativos y cuantitativos. Se administró un cuestionario para medir ALE a los participantes antes de comenzar con la investigación y luego de completar la tarea propuesta en cada una de las tres sesiones de este estudio. Los datos cuantitativos se complementaron con entrevistas para conocer las opiniones de los participantes.

El cuestionario seleccionado fue una adaptación del FLCAS de Horwitz et al. (1986) debido a su confiabilidad y validez. Se utilizó una versión en español del FLCAS ya que se pensó que sería más fácil para nuestros participantes entender todos los

elementos (ver Anexo 1). Además, se utilizó una versión reducida con un total de 20 preguntas que debían ser respondidas mediante una escala Likert que iba de “de acuerdo” a “desacuerdo”. Aunque en el FLCAS original los ítems deben ser respondidos mediante una escala que va del 1 al 5, se utilizó una escala más sencilla con solo 3 posibilidades debido al perfil de nuestros participantes.

También es fundamental mencionar que la versión en español utilizada en esta investigación fue también una adaptación de la proporcionada por Rodríguez y Abreu (2003), y Stephenson (2006). El cuestionario final utilizado incluyó elementos de las tres fuentes principales de ALE, es decir, *ansiedad ante los exámenes*, *aprehensión comunicativa* y *miedo a la evaluación negativa en el aula de LE*. Sin embargo, se eliminaron elementos repetitivos o ambiguos para facilitar la realización de la encuesta. Se pidió a todos los participantes que completaran el cuestionario en papel. Luego, para responder a la PI1, se codificaron todas las respuestas en los 20 ítems del cuestionario para obtener una puntuación de ALE final para ser analizada y comparada. Sin embargo, solo los ítems relacionados con la *aprehensión comunicativa*, es decir, 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17 y 19, se consideraron para responder a la PI2.

Una vez que los participantes completaron el cuestionario inicial, el siguiente paso fue realizar las tres tareas que habían sido diseñadas exclusivamente para este estudio. Tanto para el GC como para el GE, lo primero que hizo el investigador fue agrupar a los estudiantes en parejas para completar las tareas. De esta forma, los alumnos podrían trabajar en equipo para colaborar con el fin de realizar las actividades propuestas. Los participantes del GE no conocían al compañero que les habían asignado con el objetivo de mantener los efectos positivos del anonimato para disminuir sus niveles de ALE.

Una vez que el GE tuvo acceso a SL, se pidió a los alumnos que crearan sus propios avatares, es decir, su representación virtual en SL (ver Figura 1). Tuvieron la oportunidad de personalizar sus avatares de la forma en que se sintieron más cómodos, ya que estaban destinados a mostrar su identidad. En este sentido, aquellos estudiantes con complejos en la vida real tuvieron la posibilidad de crear una nueva identidad, aumentando así su autoestima.



Figura 1: Avatares de los estudiantes

Fuente: secondlife.com

Diversos motivos llevaron a la elección de SL como plataforma para realizar esta investigación. En primer lugar, es clave destacar su popularidad. Hoy en día, se considera uno de los MV más populares con más de 900 millones de usuarios. Además, SL ofrece autenticidad ya que el mundo real se recrea dentro del entorno virtual permitiendo a los estudiantes la posibilidad de interactuar con usuarios reales, visitar diferentes lugares y hacer las cosas que harían en su vida diaria. Se cree que todo esto aumenta la motivación de los estudiantes y disminuye sus niveles de ansiedad, ya que sentirán una necesidad real de usar el idioma objetivo.

Después de seleccionar SL como la plataforma para realizar este estudio, se diseñaron tres actividades en la isla de la escuela secundaria comprada en la sección de mercado de SL (ver Figura 2).



Figura 2: *Isla en SL*
Fuente: secondlife.com

Los temas de las tres actividades se consideraron cuidadosamente. El criterio principal fue la familiaridad de los participantes con los temas para facilitar la interacción entre los estudiantes en inglés, reduciendo así sus niveles de ALE.

La primera tarea, *conocerse entre sí*, fue diseñada para que los estudiantes aprendan más sobre su nuevo colega. Esta actividad fue creada para romper el hielo y como calentamiento para conocer más sobre los pasatiempos e intereses de cada participante. En esta actividad, cada pareja de estudiantes tuvo que usar la aplicación de voz y el chat para comunicarse. La duración de la actividad fue de 40 minutos para conocerse. Se pidió a los estudiantes que fueran a un café en SL para sentirse más cómodos (ver Figura 3).



Figura 3: *Café en SL*
Fuente: secondlife.com

En la segunda sesión, *mi viaje ideal*, se pidió a los participantes que diseñaran el itinerario de su viaje soñado. En el Visor de Mapas de SL, pudieron encontrar todos los destinos posibles disponibles para ellos en el MV (ver Figura 4).

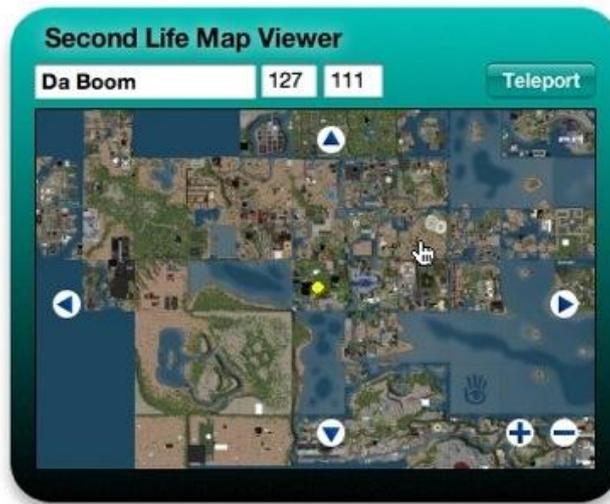


Figura 4: *Visor de Mapas de SL*
Fuente: secondlife.com

Esta actividad fue ideada porque es posible encontrar representaciones fieles de los principales lugares turísticos en SL. Por ejemplo, la Figura 5 muestra la ciudad de Nueva York.



Figura 5: *Ciudad de Nueva York en SL*
Fuente: secondlife.com

Una vez que los alumnos tuvieron sus itinerarios creados, cada pareja comenzó sus viajes. El alumno que hacía de guía debía explicar los principales hitos y curiosidades de la ciudad que visitaban. Finalmente, ambos alumnos tuvieron unos minutos para preguntar cosas sobre los lugares que habían visitado.

Finalmente, en las dos últimas sesiones, los alumnos tuvieron que completar la última y más exigente actividad, *vamos de fiesta juntos*, en la que se pidió a cada tándem que hiciera una propuesta de su fiesta ideal de fin de curso escolar utilizando todos los recursos disponibles en SL. El investigador ofreció diferentes propuestas como un concierto, un parque de atracciones, una sala de escape o una carrera de obstáculos como ejemplos para inspirar a los alumnos (ver Figura 6).



Figura 6: *Propuestas para la fiesta de fin de curso escolar*
Fuente: secondlife.com

Se les dio a los alumnos una clase completa para preparar la actividad y diseñar una presentación para explicar su propuesta al resto de alumnos en la siguiente lección (ver Figura 7).



Figura 7: Presentaciones orales de los estudiantes
Fuente: secondlife.com

A los alumnos del GC se les pidió que completaran las mismas tres actividades, pero en el aula tradicional y cara a cara con el compañero que les había sido asignado. También se les solicitó completar los cuestionarios al inicio de esta investigación y luego de completar cada una de las tareas propuestas.

4. RESULTADOS

Para obtener los resultados de este estudio, los datos de los cuestionarios se codificaron utilizando una escala del 1 al 3. El número 3 se asignó a las declaraciones regulares (p. ej., Elemento 1. *Nunca me siento del todo seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en clase de inglés*) para indicar “de acuerdo” mientras que el número 1 se usó para “desacuerdo”. Se utilizó el proceso opuesto para las declaraciones contrarias (p. ej., Elemento 7. *Normalmente me siento tranquilo/a durante los exámenes de inglés*).

Para responder a la PI1, se calcularon estadísticas descriptivas para obtener los resultados cuantitativos de esta investigación. La Tabla 1 muestra la media ALE inicial y final para ambos grupos de participantes.

Tabla 1. Niveles de ALE inicial y final

| ALE | FLCAS inicial GC | FLCAS final GE |
|----------------|------------------|----------------|
| General (N=20) | 39.4 | 36.95 |
| GE (N= 10) | 39.5 | 34.9 |
| GC (N= 10) | 39.3 | 39 |

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, la ALE inicial es bastante similar para los participantes de ambos grupos. Solo hay una diferencia de 0,2 puntos. Sin embargo, tras la finalización

de las diferentes tareas, los participantes del GE disminuyen su nivel de ALE en 4,6 puntos, mientras que los participantes del GC mantienen sus niveles de ALE bastante estables, solo reduciéndolos 0,3 puntos.

También se calcularon los puntajes de ALE por sesión para cada participante del GE (ver Tabla 2) y también se estimaron las medias por sesiones y la tendencia (ver Figura 8).

Tabla 2: Niveles de ALE por sesión en el GE

| ALE del participante | ALE sesión inicial | ALE sesión 1 | ALE sesión 2 | ALE sesión 3 |
|----------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|
| GE 1 | 57 | 52 | 50 | 52 |
| GE 2 | 53 | 50 | 48 | 47 |
| GE 3 | 50 | 48 | 48 | 50 |
| GE 4 | 42 | 38 | 35 | 33 |
| GE 5 | 40 | 40 | 38 | 35 |
| GE 6 | 40 | 39 | 35 | 37 |
| GE 7 | 32 | 29 | 27 | 24 |
| GE 8 | 29 | 27 | 27 | 28 |
| GE 9 | 27 | 25 | 22 | 20 |
| GE 10 | 25 | 24 | 23 | 23 |

Fuente: Elaboración propia

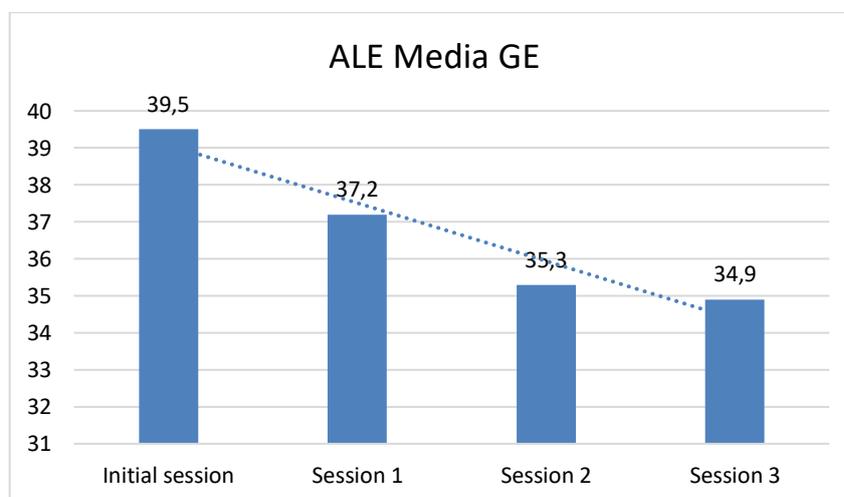


Figura 8: Puntuaciones medias de ALE GE

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en los resultados anteriores, los niveles de ALE disminuyen después de la finalización de cada tarea. Desde los 39,5 puntos iniciales, hay una disminución de más de 2 puntos después de la sesión 1 y la sesión 2, respectivamente. En la última sesión, sin embargo, hay una caída de solo 0,4 puntos.

Para los participantes del GC se obtuvieron las mismas cifras. La Tabla 3 muestra sus puntuaciones ALE individuales por sesión y la Figura 9 las medias ALE promedio.

Tabla 3. Niveles ALE por sesión en el GC

| ALE del participante | ALE sesión inicial | ALE sesión 1 | ALE sesión 2 | ALE sesión 3 |
|----------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|
| GC 1 | 55 | 55 | 56 | 57 |
| GC 2 | 51 | 51 | 52 | 53 |
| GC 3 | 48 | 49 | 47 | 48 |
| GC 4 | 44 | 43 | 40 | 44 |
| GC 5 | 41 | 41 | 42 | 40 |
| GC 6 | 40 | 39 | 39 | 40 |
| GC 7 | 37 | 35 | 33 | 33 |
| GC 8 | 30 | 27 | 26 | 26 |
| GC 9 | 25 | 24 | 25 | 27 |
| GC 10 | 22 | 22 | 21 | 22 |

Fuente: Elaboración propia

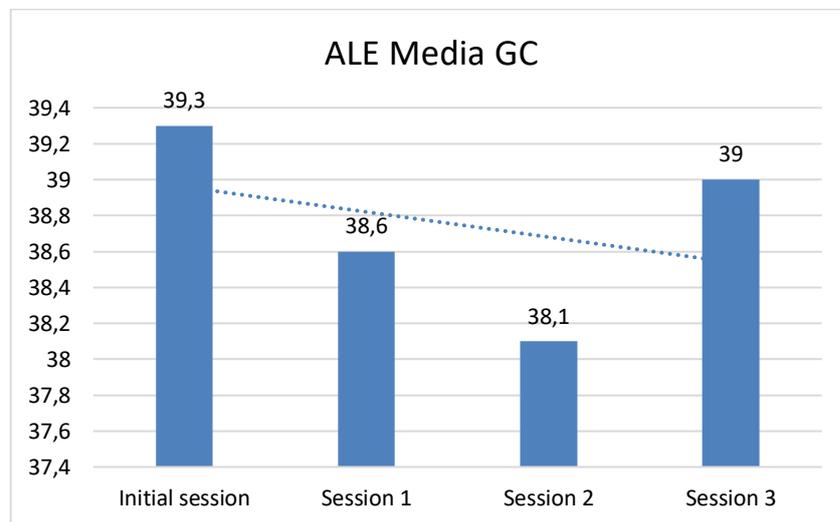


Figura 9: Puntuaciones medias de ALE GC

Fuente: Elaboración propia

En este caso, es posible observar un descenso en las dos primeras sesiones, pero un aumento en la última. De 39,3 puntos iniciales, los niveles de ALE se mueven a 38,6 y 38,1 mostrando una disminución progresiva. Sin embargo, en la última sesión hay un crecimiento importante manteniendo el nivel en los 39 puntos iniciales.

La figura 10 muestra una evolución visual de las puntuaciones medias de ALE por sesiones en ambos grupos.

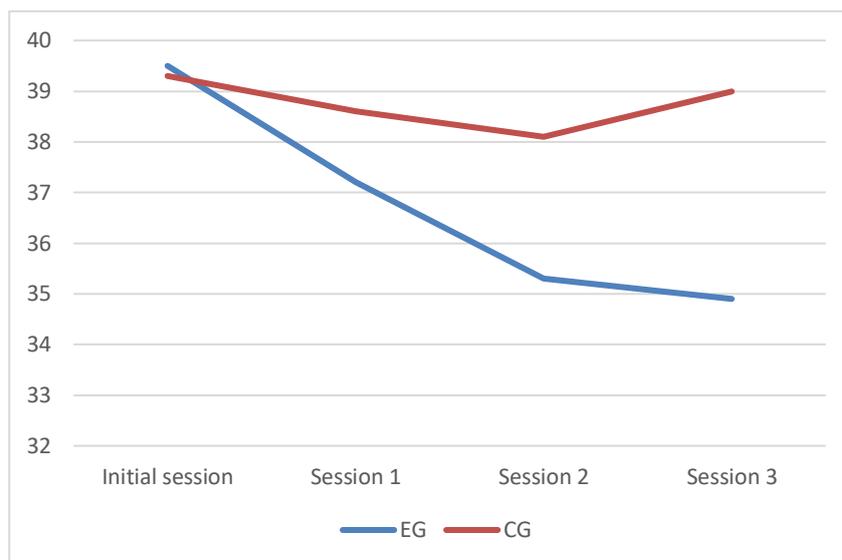


Figura 10: Evolución de las puntuaciones medias de la ALE

Fuente: Elaboración propia

Como se puede percibir, inicialmente los participantes en el GE y GC presentaron niveles de ALE similares, sin embargo, aunque hay disminución en ambos grupos, se observa un descenso mayor en el GE. Finalmente, después de la finalización de la última sesión, los participantes en el GE mantienen bajos sus niveles de ALE, pero hay un aumento en el GC.

Para responder a la PI2, se analizaron los ítems relacionados con la *aprehensión comunicativa* del cuestionario junto con las respuestas proporcionadas por los participantes en las entrevistas. En particular, se examinaron los ítems 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17 y 19. Con estas 11 preguntas, se calculó el nivel de *aprehensión comunicativa* de los participantes en el GE por sesión (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Aprehensión comunicativa por sesión en el GE*

| Participante | Aprehensión comunicativa Sesión inicial | Aprehensión comunicativa Sesión 1 | Aprehensión comunicativa Sesión 2 | Aprehensión comunicativa Sesión 3 |
|--------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| GE 1 | 30 | 26 | 25 | 24 |
| GE 2 | 28 | 25 | 23 | 20 |
| GE 3 | 27 | 23 | 21 | 18 |
| GE 4 | 27 | 25 | 24 | 21 |
| GE 5 | 23 | 20 | 19 | 18 |
| GE 6 | 21 | 18 | 17 | 16 |
| GE 7 | 20 | 17 | 15 | 13 |
| GE 8 | 20 | 16 | 13 | 15 |
| GE 9 | 18 | 15 | 13 | 12 |
| GE 10 | 15 | 13 | 10 | 9 |

Fuente: Elaboración propia

Luego, también se obtuvo la media (ver Figura 11). Como se puede observar, los participantes del GE disminuyeron sus niveles de aprehensión comunicativa después de cada sesión. Pasando del 22,9 inicial al 16,6 final.

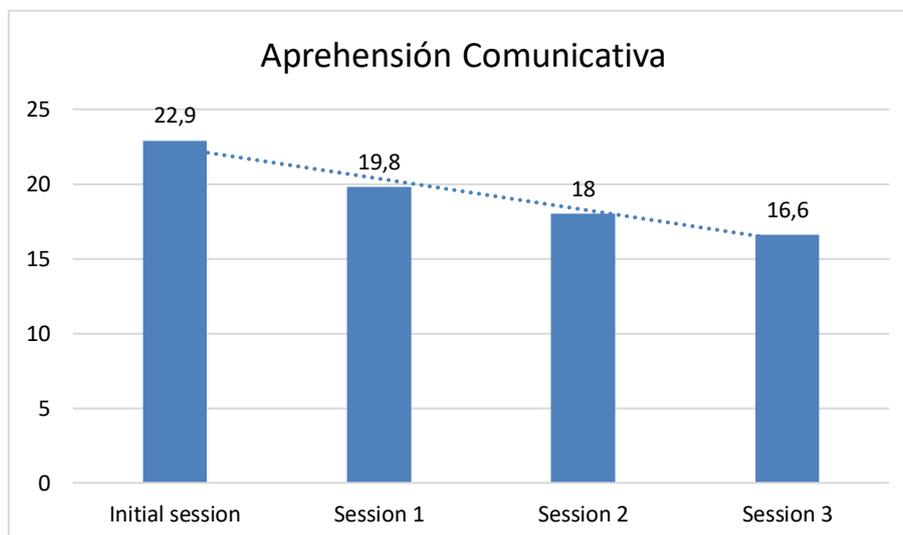


Figura 11: *Aprehensión comunicativa media*

Fuente: Elaboración propia

Esta información también podría complementarse con las respuestas de los participantes en las entrevistas. Algunos de sus comentarios fueron:

- "No me siento tan nervioso hablando a través de SL porque no sé quién es mi compañero de clase y él/ella no sabe quién soy"
- "En mis clases de inglés solía temblar cuando sabía que me podían preguntar. Sin embargo, me he sentido muy seguro trabajando en SL"
- "Ha sido una gran experiencia; He disfrutado y no he estado tan nervioso como suelo estar en la clase de inglés".

5. DISCUSIÓN

El análisis de los datos examinados revela que, aunque los participantes de ambos grupos presentaron inicialmente niveles de ALE similares (39,5 para el GE y 39,3 para el GC), los niveles de ALE disminuyeron considerablemente en el GE a medida que pasaban las sesiones. La tendencia en el GE es realmente clara, hay un descenso a lo largo de las 3 sesiones pasando de los 39,5 iniciales a 37,2 en la primera sesión, 35,3 en la segunda sesión y 34,9 en la última sesión. Un aspecto que podría explicar este pequeño descenso entre las sesiones 2 y 3 es la actividad propuesta. Mientras que la actividad 1 y 2 fueron intercambios orales no focalizados que debían realizarse en los tandems asignados, la actividad 3 fue más exigente ya que incluyó una presentación oral frente a todo el grupo de participantes. Esto puede explicar por qué, aunque las cifras son menores, el descenso no es tan notable. En el caso del GC, hay un descenso en los niveles de ALE durante las sesiones 1 y 2, pero un aumento en la última sesión.

De los 39,3 iniciales, los participantes pasaron a 38,6 en la sesión 1, 38,1 en la sesión 2 y 39 en la sesión 3. Obviamente, esto puede explicarse por la amenaza que una presentación oral puede suponer para los estudiantes en las aulas tradicionales. También es sorprendente que en la sesión 1, el GE presentó una caída en sus niveles de ALE de 2.3 puntos al estar inmersos en un nuevo contexto de interacción donde debían enfrentar nuevos desafíos. Esto puede explicarse por varios factores como un aumento de la motivación al cambiar la dinámica de la clase (Kruk, 2015), la posibilidad de colaborar a distancia (De Freitas, 2008), y obviamente la sensación de protección que se siente detrás de los avatares (Melchor-Couto, 2017).

Por tanto, considerando toda esta información, es posible responder la PI1. En este sentido, los niveles de ALE de los participantes en el GE fueron más bajos que los del GC después de su participación en SL. Como indican las cifras, los participantes que realizaban sus tareas en el MV SL experimentaron cómo sus niveles de ALE disminuían a medida que pasaban las sesiones. Estos resultados están en línea con Melchor-Couto (2017) y Wehner et al. (2011) quienes obtuvieron resultados similares en sus investigaciones a través del MV SL utilizando cuestionarios de ansiedad y entrevistas como instrumentos de investigación.

En cuanto a la PI2, se analizaron 11 ítems del cuestionario relacionados con la aprehensión comunicativa y entrevistas a los participantes del GE. Partiendo de un nivel inicial de 22,9 puntos en aquellos aspectos relacionados con el miedo a la comunicación, los participantes pasaron a 19,8 puntos en la sesión 1, 18 puntos en la sesión 2 y 16,6 puntos en la sesión 3 mostrando una clara tendencia. Estos datos cuantitativos se complementaron con los comentarios de los participantes en sus entrevistas. Una impresión general fue que no se sentían tan nerviosos trabajando a través de un MV. Además, el hecho de no conocer a su compañero y no ser conocidos también les pareció positivo a los participantes. Los alumnos declararon haber disfrutado de la experiencia. Teniendo todo esto en cuenta, es posible responder a la PI2. La confianza de los participantes parecía ser mayor en aquellos estudiantes que pertenecían al GE después de haber trabajado en SL. La principal razón atribuida a este hallazgo parece ser el anonimato proporcionado en los MV. Estos resultados están en línea con Henderson et al. (2009), Joinson (2001) y Melchor-Couto (2017). Gracias al anonimato proporcionado en estos entornos, los alumnos no se inhibieron tanto y sus preocupaciones e inquietudes disminuyeron, lo que les permitió disfrutar de la experiencia y aprender. Como Henderson et al. (2009) afirmó que “la presencia virtual puede resultar en una reducción de la aprehensión y la vergüenza” (p. 466).

6. CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos analizado en profundidad cómo los MV contribuyen a una disminución de los niveles de ALE de los estudiantes de idiomas. Hemos comenzado explicando las principales fuentes y manifestaciones de la ALE, y el FLCAS como principal instrumento para medirla. Además, se ha examinado una descripción general de las posibilidades que ofrecen los MV para reducir los niveles de ALE. Esta investigación se realizó en un centro de educación secundaria de la Comunidad

Valenciana con un total de 20 participantes divididos en un GE y un GC. Los resultados obtenidos para la PI1 indicaron que hubo una mayor disminución en los niveles de ALE de aquellos participantes que utilizaron SL como contexto de aprendizaje, en comparación con los que siguieron metodologías tradicionales. Además, este estudio también ha confirmado que la confianza de los participantes que trabajaban en SL parecía ser mayor a medida que pasaba el tiempo.

Las conclusiones obtenidas del análisis cuantitativo y cualitativo contribuyen a que esta área de investigación ofrezca nuevas perspectivas desde la educación secundaria. Estos resultados respaldan los hallazgos de otras investigaciones que indican que los MV ayudan a los estudiantes a reducir sus niveles de ALE en comparación con las aulas tradicionales (por ejemplo, Melchor-Couto, 2017; Wehner et al., 2011). Y refuerza la idea del efecto que tiene el anonimato para aumentar la confianza de los estudiantes y, por lo tanto, disminuir su ansiedad al aprender ILE.

Esta investigación también presentó algunas limitaciones. En primer lugar, se encontraron muchas dificultades técnicas para diseñar las actividades en SL. Además, la muestra utilizada fue bastante pequeña. Solo se analizaron las opiniones de 10 participantes por grupo. Las investigaciones futuras deben incluir muestras más grandes de participantes para confirmar los resultados obtenidos en este estudio. Es más, sería conveniente que las investigaciones futuras dividan a los participantes en perfiles específicos de ALE (ALE alto, medio y bajo) para examinar su comportamiento en los MV.

7. REFERENCIAS

- Arnold, N. (2007). Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study. *System*, 35(4), 469-486.
- Balcikanli, C. (2012). Language learning in Second Life: American and Turkish students' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(2), 131-146.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- Carter, B., & Click, A. (2006). *Imagine the real in the virtual: Experience your Second Life*. Proceedings of the 22nd Conference on Teaching and Distance Learning. Wisconsin.
- Cheng, Y. (2001). Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90.
[http://dx.doi.org/10.6241%2fconcentric.ling.200106_27\(2\).0004](http://dx.doi.org/10.6241%2fconcentric.ling.200106_27(2).0004)
- De Freitas, S. (2008). *Serious virtual worlds: A scoping study*. Joint Information Systems Committee.

- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: Two case studies of active worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439-451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00477.x>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2020). Looking Back and Looking Forward. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Eds.) *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. (pp. 23-35). Multilingual Matters.
- Gardner, R. C., Clément, R., Smythe, P. C., & Smythe, C. L. (1979). *Attitudes and Motivation Test Battery - Revised Manual. Research Bulletin n° 15*. Language Research Group, Department of Psychology, University of Western Ontario.
- Grant, S., Huang, H., & Pasfield-Neofitou, S. (2013). Language Learning in Virtual Worlds: The Role of Foreign Language and Technical Anxiety. *Journal of Virtual Worlds Research*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.4101/jvwr.v6i1.7027>
- Guiora, A. Z. (1983). The Dialectic of Language Acquisition: An Epistemology for the Language Sciences. *Language Learning*, 33(s5), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01321.x>
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S., & Henderson, L. (2009). Language Acquisition in Second Life: Improving self-efficacy beliefs. In R. Atkinson & C. McBeath (Eds), *Same Places, Different Spaces. Proceedings of the 26th ASCILITE Conference* (pp. 464-474). Auckland University of Technology.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2011). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillip's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>
- Higgins, J. (1995). *Computers and English language learning*. Intellect Ltd.
- Hilgard, E. R, Atkinson, R. C., & Atkinson, R. L. (1971). *Introduction to Psychology*. Harcourt, Brace & World.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Joinson, A. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31(2), 177-192. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ejsp.36>

- Joohae Kim, K. Y. (2005). An investigation into foreign language learning anxiety in e-Learning situations. *Foreign Language Education*, 12(4), 343-374.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the Stability of Foreign Language Classroom Anxiety and Motivation Across Different Classroom Contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01012.x>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Kruk, M. (2015). Willingness to communicate in English in Active Worlds. In Turula, A. & Chojnacka, M. (Eds.), *CALL for bridges between school and academia*. Peter Lang Edition.
- Kruk, M. (2016). Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life. *The EuroCALL Review*, 24(1), 25-39. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5693>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Martin, S., & Valdivia, I. M. A. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0056-z>
- Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0958344016000185>
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77-93. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x>
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p152>
- Rodríguez, M., & Abreu, O. (2003). The Stability of General Foreign Language Classroom Anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00195>
- Rosell-Aguilar, F. (2006). The Face-to-face and the Online Learner: A Comparative Study of Tutorial Support for Open and Distance Language Learning and the Learner Experience with Audio-graphic CMC. *The Reading Matrix*, 6(3), 248-268.

- Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and Research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety, Vol. 5.* (pp.193-216). Hemisphere.
- Scida, E. E., & Jones, J. N. (2016). New tools, new designs: A study of a redesigned hybrid Spanish program. *CALICO Journal*, 33(2), 174. <https://doi.org/10.1558/cj.v33i2.26053>
- Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 15-24). Prentice Hall.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Spielberger, C. D. (1966). The Effects of Anxiety on Complex Learning and Academic Achievement. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*, (pp. 3-20). Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *The State-Trait Anxiety Inventory: Test Manual Form X*. Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech. *TESOL Quarterly*, 20(1), 131-136. <https://doi.org/10.2307/3586395>
- Stephenson, J. T. (2006). *Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Tudini, V. (2007). Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. *The Modern Language Journal*, 91(4), 577-601. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00624.x>
- Wehner, A. K., Gump, A. W., & Downey, S. (2011). The Effects of *Second Life* on the Motivation of Undergraduate Students Learning a Foreign Language. *Computer-Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09588221.2010.551757>
- Young, D. J. (1986). The Relationship between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x>

Sánchez-Muñoz, G.

Second life: un entorno virtual para reducir la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras

Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/329492>

Yuzer, V. T., Aydin, B., & Gonen, S. I. (2009). Learners' perceptions toward online learning: An Application for a Synchronous E-class. *Journal of Educational Technology*, 6(2), 30-40.

AUTOR:

Gloria Sánchez Muñoz

Es licenciada en Filología Inglesa por la Universitat Jaume I (España) con Premio al Rendimiento Académico. Tiene una Maestría en Enseñanza del Idioma Inglés en Contextos Multilingües y otra Maestría en Enseñanza del Idioma Inglés en Educación Secundaria. Actualmente, es profesora de inglés en educación secundaria en España y asesora lingüística en la Universitat Jaume I (Castellón). Mis principales áreas de investigación son las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas, la escritura L2, la pragmática y el multilingüismo.

gmunoz@uji.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2605-8465>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Munoz-10>

8. ANEXO

Escala De Ansiedad En El Aula De Lenguas Extranjeras

Lea cada una de las siguientes oraciones y conteste con sinceridad marcando la alternativa más apropiada.

A (3): De Acuerdo

N (2): Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo

D (1): En Desacuerdo

1. Nunca me siento del todo seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en clase de inglés.

A N D

2. No me preocupa cometer errores en clase de inglés.

A N D

3. Tiemblo cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase de inglés.

A N D

4. Me asusto cuando no entiendo lo que está diciendo en inglés el/la profesor/a.

A N D

5. Durante la clase de inglés, me doy cuenta de que estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la asignatura.

A N D

6. Siempre pienso que los otros estudiantes son mejores que yo estudiando idiomas.

A N D

7. Normalmente me siento tranquilo/a durante los exámenes de inglés.

A N D

8. Me entra el pánico cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado nada con antelación.

A N D

9. Me preocupa suspender inglés.

A N D

10. En clase de inglés puedo llegar a ponerme tan nervioso/a que olvido cosas que sé.

A N D

11. En clase de inglés, me da vergüenza ser voluntario/a.

A N D

12. Me incomoda no entender lo que el profesor/a está diciendo.
A N D
13. Incluso cuando he estudiado y lo sé todo, tengo nervios.
A N D
14. A menudo siento ganas de no ir a clase de inglés.
A N D
15. Me da miedo que mi profesor/a esté dispuesto a corregir cada uno de mis errores.
A N D
16. Siempre pienso que mis compañeros/as hablan inglés mejor que yo.
A N D
17. Me da miedo que se rían de mi cuando hablo inglés.
A N D
18. Las clases de inglés van tan rápido que me preocupa quedarme atrás.
A N D
19. Me siento más nervioso/a en clase de inglés que en el resto de las asignaturas.
A N D
20. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor/a.
A N D

Adaptado de Horwitz et al. (1986); Rodríguez y Abreu (2003); Stephenson (2006)