

Variables que Afectan el Aprendizaje del Inglés: Modelo con Ecuaciones Estructurales

Variables that Affect Language Learning: Structural Equation Modeling

Juan Fernando Gómez ^{1,*}, Jorge Emiro Restrepo ¹ y Claudio Díaz Larenas ²

¹ Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia

² Universidad de Concepción, Chile

DESCRIPTORES:

Aniedad
Aprensión comunicativa
Competencia comunicativa
Motivación
Personalidad

RESUMEN:

Existen variables que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera y mucho más, al alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa. En esta investigación se propuso determinar si las Estrategias de Comunicación Oral (ECO) y el Temor a la Evaluación Negativa (TEN) tienen efectos estadísticamente significativos sobre la Disposición para Comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen. Mediante un modelo con ecuaciones estructurales (MEE), se realizó una investigación ex post facto, no experimental, de corte transversal, de nivel explicativo con una muestra de 843 estudiantes universitarios. Se administraron el Inventario de Estrategias de Comunicación Oral, la versión reducida de la Escala de Temor a la Evaluación Negativa y el Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse para recolectar los datos. El MEE demostró que las estrategias orientadas hacia la fluidez y la exactitud influyen positivamente sobre la DPC; las socioafectivas inciden negativamente sobre el TEN, mientras que las estrategias de abandono del mensaje lo hacen positivamente; el TEN ejerce un efecto negativo sobre la DPC. La DPC es un factor importante en el aprendizaje de una lengua extranjera puesto que permite alcanzar la competencia comunicativa e identificar las variables que la afectan positiva y negativamente es fundamental para su intervención.

KEYWORDS:

Anxiety
Communicative apprehension
Communicative competence
Motivation
Personality

ABSTRACT:

There exist variables that impact foreign language learning, particularly, when achieving communicative competence. This study aims at determining if oral communication strategies and fear of negative evaluation have any statistically significant effects on willingness to communicate and in which way it does so. Through structural equation modeling, an ex post fact, non-experimental, cross-sectional and explanatory study was conducted on 843 university students. the Oral Communication Strategy Inventory (OCSI), the Brief Fear of Negative Evaluation Scale (FNE) and the Willingness to Communicate Questionnaire (WCQ) were employed to gather the data. Structural equation modeling (EEM) showed that fluency and accuracy-oriented strategies positively impact on willingness to communicate; socio-affective strategies negatively influence fear of negative evaluation (FNE), while message abandonment strategies positively influence FNE. Fear of negative assessment exerts a negative effect on willingness to communicate (WTC), which is a key factor in foreign language learning since it allows to achieve communicative competence and identify the variables that negatively and positively affect it.

CÓMO CITAR:

Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Díaz Larenas, C. (2022). Variables que afectan el aprendizaje del inglés: Modelo con ecuaciones estructurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 45-62.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.003>

1. Introducción

La habilidad para comunicarse en una lengua extranjera se constituye en un valioso recurso que permite la interacción con las personas que de diversos contextos lingüísticos y culturales (Ayedoun et al., 2019). Al respecto, Gómez y Díaz Larenas (2020) explican que esta habilidad atañe a la capacidad que un individuo posee para comprender, producir enunciados y negociar significados en un ambiente de uso real de la lengua meta. Lo anterior indica que el propósito fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera es generar experiencias significativas que permitan desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes para que la empleen eficientemente, cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo en cualquier contexto socio-comunicativo.

Risueño y otros (2016) indican que hay factores cognitivos y afectivos que inciden de manera directa en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2). Según Amengual-Pizarro (2018), algunas variables cognitivas y afectivas han sido determinantes en el proceso de aprendizaje de una L2 y, además, inciden de manera directa e indirecta en el aula. Entre ellas se mencionan: la motivación auto-determinada (Joe et al., 2017), la autoconfianza (Riasati y Rahimi, 2018), el ambiente de la clase (Aomr et al., 2020), la actitud (Rastegar y Gohari, 2016), la ansiedad (Ayedoun et al., 2019), el uso de estrategias comunicativas para compensar las insuficiencias lingüísticas (Nugroho, 2019), el temor a la evaluación negativa en la clase de inglés (Šafranjan y Zivlak, 2019) y la disposición para comunicarse (Zare et al., 2020).

En los cursos de inglés donde se llevó a cabo este estudio existen estudiantes que no son comunicativamente competentes debido a sus deficiencias lingüísticas en aspectos como: gramática, vocabulario, pronunciación, morfología y sintaxis. De igual manera, se encuentran otros que evitan hablar en inglés en público, debido a que temen ser juzgados negativamente si cometen un error en alguno de los componentes lingüísticos de la lengua extranjera. Adicionalmente, es notorio que otros estudiantes renuncian a su intento comunicativo en tareas que implican la interacción oral, debido al desconocimiento de estrategias que permitan suplir los vacíos lingüísticos y emitir diversos mensajes eficientemente.

Esta investigación plantea como objetivo determinar si las estrategias de comunicación oral (ECO) y el temor a la evaluación negativa (TEN) tienen un efecto significativamente estadístico sobre la disposición para comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen, a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE).

2. Revisión de la literatura

2.1. La disposición para comunicarse en una lengua extranjera

La disposición para comunicarse (DPC) es definida por MacIntyre y otros (1998) como la disposición que un individuo tiene respecto a ser parte de una conversación en un momento específico con determinada persona o personas empleando la lengua extranjera, en la cual se combinan aspectos psicológicos, lingüísticos y variables comunicativas. Estos investigadores propusieron un modelo piramidal compuesto por diversas variables que afectan la DPC, en el cual el ambiente de aprendizaje o las experiencias comunicativas influyen considerablemente para que una persona se motive o no a participar en una conversación. Riasati y Rahimi (2018) explican que en este modelo se definen dos factores que afectan la DPC, los cuales son diferentes a la

DPC que se experimenta en la lengua materna: el primero concierne a variables relacionadas con la personalidad, el contexto social donde el individuo vive, la autoconfianza y la motivación hacia el aprendizaje del inglés; el segundo corresponde a variables situacionales, como el deseo de hablar con alguien en particular y la autoconfianza que se tiene en una situación comunicativa determinada.

Cabe destacar que los estudiantes sienten ansiedad al momento de expresarse en una lengua extranjera cuando se está al frente de los demás (Ayedoun et al., 2019), lo cual indica la necesidad de generar experiencias comunicativas dentro y fuera del aula que promuevan el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua meta. En esta línea, Joe y otros (2017) sustentan que la DPC está asociada a sub-factores que involucran a la competencia comunicativa percibida (CCP) y la aprehensión a la comunicación.

En cuanto al primer aspecto, Ayedoun y otros (2019) argumentan que aquellos estudiantes con un alto nivel de CCP y de DPC experimentan un menor nivel de ansiedad al momento de comunicarse y tienden a estar más dispuestos a emplear la lengua extranjera. Respecto al segundo sub-factor, el individuo experimenta un nivel de ansiedad y temor originado por la acción de hablar en un momento específico o anticipadamente.

2.2. Estrategias de comunicación oral

Zhou y Huang (2018) definen expresión oral como una forma de comunicar mensajes con claridad y fluidez, de tal manera que se capte la atención de los interlocutores en un grupo, o al dirigirse a una sola persona. En efecto, para que pueda originarse una comunicación efectiva, aquellos que aprenden una lengua extranjera necesitan desarrollar la competencia comunicativa. Esta corresponde a la habilidad de un individuo para comprender, generar enunciados de manera verbal y negociar significados con un propósito comunicativo real (Gómez y Díaz Larenas, 2020). La competencia comunicativa involucra diversas competencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. En cuanto a esta última, Widiarini (2019) la define como la habilidad de identificar cuándo y cómo pedir la palabra, cómo darle continuidad a una conversación, saber el momento de finalizarla, conocer la manera de afrontar las rupturas en la comunicación, al igual que los problemas de comprensión.

Al tratarse del aprendizaje de una lengua extranjera, es de amplio conocimiento que los estudiantes enfrentan dificultades para lograr los diversos propósitos comunicativos que, según Widiarini (2019), se deben a la falta de vocabulario y el desconocimiento de diversos aspectos lingüísticos de la lengua meta. En esta línea, Gómez y Díaz Larenas (2020) afirman que las estrategias de comunicación oral (ECO) constituyen en mecanismos que mitigan las dificultades que surgen en la interacción a causa de las deficiencias lingüísticas, y Nakatani (2010) las concibe como intentos que realizan quienes aprenden inglés para afrontar los problemas que surgen durante la interacción, dadas las limitaciones en el código discursivo, lingüístico y sociolingüístico.

Estos comportamientos están enmarcados por una intensión consciente de encontrar, a partir del lenguaje verbal y no verbal, una manera de solventar las rupturas durante el acto comunicativo y lograr transmitir el mensaje. En este tenor, Tian y Mahmud (2018) afirman que las estrategias adecuadas ayudan a manejar la ansiedad, lo cual se logra a través del entrenamiento formal y la práctica en el aula. Las medias obtenidas en el estudio de Tian y Mahmud (2018), por los grupos con un nivel de ansiedad mayor, así lo indican: Estrategias sociales (M=3,97), De fluidez (M=3,48), De negociación (M=3,89), De exactitud (M=3,52), De reducción (M=3,69), No verbales (M=4,19), De abandono (M=3,69), De intento de hablar en inglés (M=3,14). Por su

parte, Pawlak (2018) argumenta que el uso de las ECO ayuda a los estudiantes a mejorar la habilidad de expresión oral y contribuye a compensar las dificultades durante la realización de tareas comunicativas. Además, señala que estas estrategias se encuentran condicionadas por el tipo de tarea, las solicitudes del interlocutor, y los objetivos comunicativos establecidos.

2.3. Temor a la evaluación negativa

Con relación a este constructo, Horwitz y otros (1986) sustentan que existe una clase de ansiedad específica en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (ALE), que está ligada a las habilidades lingüísticas que deben desarrollarse en el aula, en otras palabras, refieren a actividades que causan ansiedad a los individuos que usualmente no evidencian una predisposición hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Šafran y Zivlak (2019) explican que la ALE consiste en una sensación sugestiva de tensión, miedo, nerviosismo e intranquilidad ocasionada durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Por su parte, Gatcho y Hassan (2019) indican que este tipo de ansiedad se manifiesta de las siguientes maneras: aumento en las palpitaciones e incluso sudoración, preocupación, dificultad en la concentración, olvido, sensación de aprehensión y un deseo o necesidad de retirarse de la situación. Los resultados empíricos del estudio de Gatcho y Hassan (2019) fueron los siguientes: TEN-N=549; ALE-N=468; Ansiedad-N=607; temor a las evaluaciones-N=392. Esto significa que los resultados indican que los estudiantes presentan diferentes niveles de ansiedad en la clase de inglés, y su posible causa se atribuye en gran medida al temor a la evaluación negativa, la aprehensión comunicativa, temor a las evaluaciones y a la ansiedad que genera la clase de inglés.

Horwitz y otros (1986) destacaron tres componentes relacionados con la ALE: aprensión comunicativa en la L2, ansiedad en la evaluaciones y temor a la evaluación negativa. El primer aspecto corresponde al temor y la ansiedad experimentados al expresarse en público, escuchar o aprender la lengua de manera verbal, y por ello, este tipo de estudiantes prefiere permanecer en silencio o evitar la comunicación en la clase. El segundo comprende la ansiedad causada por el temor a reprobar una evaluación y se define como una sensación desmotivante o un estado emocional que repercute en el aspecto psicológico y comportamental, y es experimentado por un individuo que siente ansiedad durante un evento evaluativo formal. El tercero se refiere al temor a la evaluación negativa (TEN), y es una extensión del segundo, puesto que no está limitado a una situación evaluativa; por el contrario, sucede cuando se tiene una interacción social que implica la comunicación verbal en la lengua extranjera. En lo que atañe al TEN, Amengual-Pizarro (2018) enfatiza que este estado concierne a la preocupación que siente un estudiante por ser juzgado negativamente.

2.4. Consideraciones empíricas

Diversos investigadores han estudiado el efecto de las ECO sobre la DPC (Farzam, 2017; Mirsane y Khabiri, 2016; Pawlak 2018); al igual que la influencia del TEN sobre la DPC (Tzoannopoulou, 2016), en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. La literatura ha indicado que es posible incrementar la DPC al reducir la ansiedad y, de este modo, contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa, para poder iniciar y mantener la interacción comunicativa (Riasati y Rahimi, 2018). Al respecto, Mirsane y Khabiri (2016) realizaron una investigación de tipo experimental con una muestra de 40 estudiantes de la asignatura de inglés, con el propósito de determinar el tipo de efecto del entrenamiento formal de nueve de las ECO sobre la DPC. Los resultados indicaron que la DPC es afectada con la enseñanza formal de las

ECO en el aula, lo que condujo a su incremento. Se concluyó que este tipo de instrucción ayudó a los estudiantes a controlar sus emociones y actitudes, y los motivó a desarrollar la habilidad comunicativa.

Las relaciones entre las emociones, el ambiente de la clase y la DPC fueron analizadas por Khajavy y otros (2017), a través de un Modelo de Clases Latentes Multinivel (MCLM), con 1528 estudiantes en Irán. Los resultados generados por el MCLM revelaron que, en el nivel individual, las emociones inciden positivamente sobre la DPC ($\beta=0,527$; $ES=1,444$), mientras que la ansiedad incide negativamente sobre la DPC ($\beta=-0,280$; $ES=-0,664$). En el nivel de la clase, el ambiente en el aula tiene un efecto positivo tanto sobre las emociones ($\beta=0,156$; $ES=0,323$) como sobre la DPC ($\beta=0,156$; $ES=0,323$), pero negativamente sobre la ansiedad ($\beta=-0,187$; $ES=-0,445$). Los índices de ajuste del modelo fueron adecuados ($\chi^2=2667,300$; $df=719$; $CFI=0,928$; $TLI=0,917$; $RMSEA=0,042$).

Maniuspika (2018) realizó un estudio correlacional con 98 estudiantes de una universidad pública de Indonesia. Los objetivos fueron determinar el tipo y nivel de ansiedad de los encuestados, y analizar el nivel de correlación entre la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera (ALE) y la DPC. Entre los tipos de ansiedad, los resultados indicaron la existencia de TEN, ansiedad frente a los exámenes y la aprehensión comunicativa (temor al afrontar actos de comunicación). Se evidenció que el alto nivel de ansiedad disminuyó la DPC de los estudiantes, ($r=0,653$; $p<0,001$), lo cual demostró que este factor individual impide el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta.

Por su parte, Ayedoun y otros (2019) determinaron en su estudio experimental, que es posible incrementar la DPC y disminuir la aprehensión comunicativa, a partir de la aplicación de ciertas estrategias comunicativas y de canales afectivos (CA) (expresiones verbales y no-verbales), con un grupo de 40 estudiantes japoneses de pregrado y graduados, mediado por la asistencia del computador. Los resultados indicaron que la combinación de las ECO y de los CA permitieron incrementar su DPC. Además, se determinó que el apoyo empático que los estudiantes recibieron durante las interacciones probablemente impactó en su ansiedad y confianza, y repercutió de igual manera en su DPC.

3. Método

Diseño de la investigación

Se realizó una investigación no experimental con enfoque cuantitativo ex post facto, de corte transversal y nivel explicativo. El objetivo fue determinar si las estrategias de comunicación oral (ECO) y el temor a la evaluación negativa (TEN) tienen efectos estadísticamente significativos sobre la disposición para comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen, a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE).

Contexto y participantes

843 estudiantes de diversos programas académicos del ciclo tecnológico y profesional, cursantes de la asignatura inglés (requisito de grado), conformaron la muestra. Esta se compone por tres estratos poblacionales de la siguiente forma: Nivel A1 (Básico) - 500; Nivel A2 (Básico superior) - 179; Nivel B1 (Intermedio) - 164. Del total de 843 participantes, el 30% corresponde a hombres (253) y un 70% son mujeres (590). Los encuestados se encuentran en un rango de edad entre los 16 y 53 años, con una media de 22,1 y una desviación estándar de 5,28. Son personas provenientes de un estrato

económico bajo, que forman parte de una universidad pública de la ciudad de Medellín, Colombia (Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria).

Los participantes fueron seleccionados de manera aleatoria entre 45 cursos, en concordancia con la distribución establecida por la oficina de admisiones y registro de la institución. El nivel de dominio de la lengua inglesa de cada grupo se estableció a partir de las horas aprobadas en la asignatura y de acuerdo con lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), para cada uno de los niveles del aprendizaje de esta lengua.

Instrumentos de recolección de datos

Para determinar el empleo de las estrategias de comunicación oral (ECO) utilizadas para enfrentar las dificultades que se presentan durante la interacción debido a la insuficiencia lingüística, se empleó el instrumento Inventario de Estrategias de Comunicación Oral (IECO), diseñado por Nakatani (2006). Se compone de ocho factores y con estrategias específicas distribuidas de la siguiente forma: Factor 1 (Socio afectivas - 6 ítems); Factor 2 (Orientadas hacia la fluidez - 6 ítems); Factor 3 (De negociación del significado - 4 ítems); Factor 4 (Orientadas hacia la adecuación - 5 ítems); Factor 5. (De reducción y alteración del mensaje - 3 ítems); Factor 6 (Estrategias no-verbales - 2 ítems); Factor 7 (De abandono del mensaje - 4 ítems); Factor 8 (De intento de pensar en inglés - 2 ítems). Según Nakatani (2006), la consistencia interna de los ítems correspondió a 0,86 (alfa de Cronbach). No obstante, para esta muestra el alfa de Cronbach indicó un valor de 0,84, lo que demuestra una adecuada estructura factorial de los factores que lo componen.

El segundo instrumento correspondió a la Escala de Temor a la Evaluación Negativa (ETEN) propuesto por Leary (1983), la cual mide el nivel de temor que un individuo puede experimentar ante la posibilidad de que otras personas puedan juzgarlo negativamente. En este estudio, se empleó la adaptación en español propuesta por Gallego et al. (2007), en la cual se presentan 12 enunciados referentes a eventos sociales, los cuales son ponderados en una escala Likert del siguiente modo: (1) Nada característico en mí, (2) Ligeramente característico en mí, (3) Moderadamente característico en mí, (4) Muy característico en mí, y (5) Extremadamente característico en mí. Las afirmaciones 2, 4, 7 y 10 son puntuadas de forma inversa. En cuanto a la validez y confiabilidad, estos autores reportaron un alfa de Cronbach de 0,92. Para el caso de esta muestra, el valor de alfa correspondió a 0,91, lo que demuestra una alta validez interna del constructo.

El tercer instrumento de recolección de datos correspondió a la versión del Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse (CDPC), traducida por Díaz (2006). Allí se presentan diez enunciados concernientes a situaciones en las que un estudiante estaría dispuesto a comunicarse en inglés durante situaciones que impliquen expresarse de manera verbal en el aula. Estos son ponderados a través de la escala Likert de la siguiente forma: Nunca (1), Casi nunca (2), Alguna vez (3), Mitad del tiempo (4), Normalmente (5) y Casi siempre (6). Este autor explica que en esta versión se han descartado 10 afirmaciones por considerarse reiterativas. El instrumento original fue diseñado por McCroskey y Richmond (1990) y está compuesto por 20 enunciados en los cuales se incluyen contextos diferentes al aula. El alfa de Cronbach reportado por estos autores correspondió a 0,92. Para esta muestra el valor correspondió a 0,90, lo que indica una fuerte validez de constructo.

Procedimiento

Una vez que se dio a conocer el propósito del estudio en las aulas, los estudiantes que aceptaron voluntariamente a participar se trasladaron a las salas de sistemas para diligenciar el consentimiento informado y luego se administraron los tres cuestionarios. Los datos se recopilaron en una sola intervención y tomaron un tiempo promedio de 15 minutos, en el mes de febrero y marzo del año 2020. Los datos se recopilan en una base de datos y se analizan con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS 24) y el IBM AMOS versión 26.

Análisis de datos

El análisis factorial exploratorio (AFE) se ejecutó en IBM SPSS v. 24 con todos los ítems de todos los instrumentos mediante la factorización de ejes principales y el método de rotación Promax para encontrar un buen modelo de medición. Por medio del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se determinó que los ítems estaban ampliamente interrelacionados para poder realizar el análisis factorial. Se consideraron los valores de las comunales (valores mayores a 0,2) y los valores de las cargas factoriales (coeficientes mayores a 0,4) para la eliminación de ítems. El matriz patrón de este modelo se importó en IBM AMOS v. 26, donde se realizaron análisis para encontrar el modelo de medición con los mejores índices de bondad de ajuste utilizando el método de máxima verosimilitud.

El AFE demostró que varios ítems del Inventario de Estrategias de Comunicación Oral no cumplieron con los parámetros de comunalidad y carga factorial y fueron eliminados: ítems 1, 3, 6, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30 y 31. Consecuentemente, en algunos factores se redujo el total de ítems y los siguientes factores fueron eliminados: Factor 5 (De reducción y alteración del mensaje); Factor 6 (Estrategias no-verbales) y Factor 8 (De intento de pensar en inglés). Respecto a la Escala de Temor a la Evaluación Negativa, los ítems 2, 4, 7 y 10 fueron eliminados por no cumplir con los mismos parámetros. Finalmente, en el Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse se eliminaron los ítems 2, 3, 6 y 7 por la misma razón.

Con estas modificaciones en los instrumentos, se elaboró el modelo de medida, que tuvo unos valores apropiados de fiabilidad compuesta, validez discriminante y validez convergente, evaluados a través de la fiabilidad compuesta (FC), la Varianza media extraída (VME), la Máxima varianza compartida (MVC), y la Fiabilidad máxima (FM) (MaxR(H)). Habiendo establecido un buen modelo de medida, se procedió a construir el modelo con ecuaciones estructurales ajustando algunos índices de modificación. Los índices de bondad de ajuste del modelo final fueron: CMIN/DF=2,380; RMR=0,081; GFI=0,933; AGFI=0,919; NFI=0,928; CFI=0,957; RMSEA=0,040. Todos los efectos estandarizados directos e indirectos fueron estadísticamente significativos para $p < 0,001$.

A partir de este modelo de medición, comenzó el Modelado de Ecuaciones Estructurales (MEE). Se evaluó la asimetría para verificar la normalidad multivariante de la muestra mediante el coeficiente de Mardia. Debido a que el valor fue alto, se llevó a cabo el método de máxima probabilidad con el procedimiento de bootstrapping. Para evaluar el ajuste de los datos al modelo hipotético se calcularon la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), la raíz del residuo cuadrático medio (RCM), el índice de bondad de ajuste (IBA), el índice ajustado de bondad de ajuste (IAB), el índice de ajuste normalizado (IAN), el índice de ajuste comparativo (IAC), y el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (ECMGL). Se utilizó el bootstrapping para probar los efectos directos, indirectos y totales.

4. Resultados

En el Cuadro 1 se presenta la media, la desviación estándar y los coeficientes de correlación bivariada de orden cero entre las variables. En su mayoría, las correlaciones fueron estadísticamente significativas, pero moderadas y débiles. Las correlaciones más altas se presentaron entre la DPC y el TEN, ECO1, ECO2, ECO3 y ECO4 (ver acrónimos en Cuadro 1). No hubo correlación entre la disposición para comunicarse en inglés y la estrategia de comunicación oral De intento de pensar en inglés. Tampoco se encontró correlación entre el temor a la evaluación negativa y la estrategia de comunicación oral De reducción y alteración del mensaje.

El modelo de ecuaciones estructurales (MEE), elaborado a partir del modelo de medición descrito en la metodología, evidenció la existencia de cinco efectos estadísticamente significativos de carácter débil entre las variables, observados en la dirección de las flechas que parten de los factores que comprenden las estrategias de comunicación oral (ECO) y se dirigen hacia el temor a la evaluación negativa (TEN) y a la disposición para comunicarse (DPC). También se reporta una que va desde el TEN hacia la DPC (Figura 1). No obstante, se presentan cifras en los coeficientes de beta (β) que son altas, dado que están cerca de ser efectos de intensidad intermedia-moderada, el cual se origina a partir de un valor de $\beta=0,40$.

Como se observa en el MEE (Figura 1), existe una influencia positiva de las estrategias orientadas hacia la fluidez sobre la DPC con un valor de $\beta=0,20$; $p<0,001$. Además, se halló una influencia positiva de las estrategias orientadas hacia la exactitud sobre la DPC, con un resultado de $\beta=-0,30$; $p<0,001$. Esto significa que a mayor empleo de las estrategias orientadas hacia la fluidez y de exactitud, la disposición para comunicarse aumenta.

El MEE también muestra que el factor concerniente a las estrategias socioafectivas inciden negativamente sobre el TEN, dado que $\beta=-0,16$; $p<0,001$. Asimismo, las estrategias de abandono del mensaje ejercen un efecto positivo sobre el TEN, puesto que $\beta=0,39$; $p<0,001$. Estos resultados indican que, si el empleo de las estrategias socioafectivas es mayor, se produce una disminución del TEN; y, por otra parte, las estrategias de abandono del mensaje se incrementan debido al TEN. Adicionalmente, este modelo reveló que existe un efecto negativo del TEN sobre la DPC, puesto que $\beta=-0,16$; $p<0,001$. Este valor indica que cuando el temor a la evaluación negativa de los estudiantes es alto, su nivel de disposición para hablar disminuye.

Finalmente, se evidenció en el MEE que los factores correspondientes a las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje, junto con el TEN inciden en la DPC, puesto que se observa que ambos factores llegan a la DPC a través del TEN. Este último se constituye en un mediador que actúa como una ruta alterna que permite a estos factores ejercer un efecto sobre la DPC.

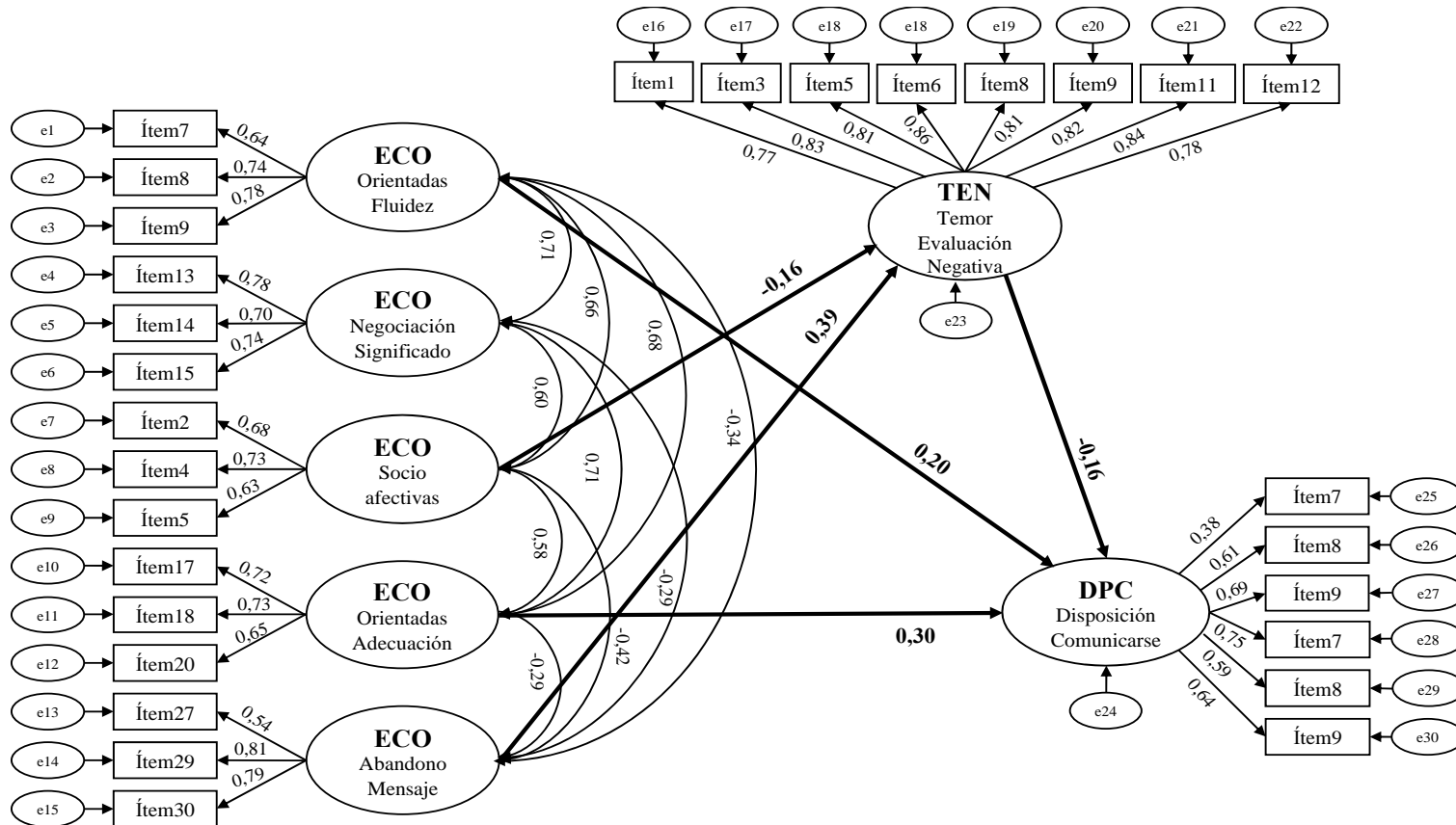
Cuadro 1**Medidas de resumen y correlaciones de orden cero entre las variables**

Variable	M	D.E.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DPC	32,91	9,91	1	- 0,244**	0,495**	0,412**	0,393**	0,384**	0,130**	0,230**	- 0,237**	0,011
TEN	30,80	7,71		1	- 0,252**	- 0,181**	- 0,176**	- 0,071*	0,004	- 0,202**	0,324**	0,107**
ECO1	21,16	3,70			1	0,577**	0,495**	0,456**	0,176**	0,323**	- 0,205**	0,068*
ECO2	22,42	3,88				1	0,632**	0,626**	0,284**	0,327**	- 0,183**	0,138**
ECO3	15,01	3,01					1	0,601**	0,294**	0,464**	- 0,160**	0,132**
ECO4	17,72	3,45						1	0,317**	0,311**	- 0,172**	0,204**
ECO5	11,19	1,96							1	0,323**	0,155**	0,328**
ECO6	7,46	1,62								1	- 0,036	0,206**
ECO7	12,11	2,73									1	0,281**
ECO8	7,13	1,54										1

Nota. DPC: Disposición para comunicarse; TEN: Temor a la evaluación negativa; ECO1: Socio afectivas; ECO2: Orientadas hacia la fluidez; ECO3: De negociación del significado; ECO4: Orientadas hacia la adecuación; ECO5: De reducción y alteración del mensaje; ECO6: Estrategias no-verbales; ECO7: De abandono del mensaje; ECO8: De intento de pensar en inglés. Correlaciones significativas para * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Figura 1

Modelo con ecuaciones estructurales basado en las variables latentes ECO, TEN y DPC



4. Discusión y conclusiones

La discusión se desarrolla en el orden en que se presentaron los hallazgos, en concordancia con el objetivo planteado en esta investigación de determinar si las estrategias de comunicación oral (ECO) y el temor a la evaluación negativa (TEN) tienen un efecto significativamente estadístico sobre la disposición para comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE). La incidencia de las estrategias de comunicación oral (ECO) sobre la disposición para comunicarse (DPC) ha sido confirmada por Mirsane y Khabiri, (2016), Farzam (2017) y Pawlak (2018). Esto indica que, en esta población, las ECO son empleadas para incrementar la DPC.

El modelo reveló la existencia de cinco efectos estadísticamente significativos de carácter débil: primero, los factores ECO correspondientes a las estrategias orientadas a la fluidez y a la exactitud influyen de manera positiva sobre la DPC. Esto significa que el uso de estas incrementa la DPC. Segundo, se halló que las estrategias socioafectivas inciden negativamente sobre el TEN, lo que indica que su utilización reduce el TEN. Tercero, se encontró que las estrategias de abandono del mensaje ejercen un efecto negativo sobre el TEN, lo que demuestra que la DPC disminuye debido a la influencia de este. Cuarto, los resultados demostraron un efecto negativo del TEN sobre la DPC, lo cual significa que la ansiedad ocasionada por el aprendizaje de una lengua extranjera reduce la DPC. Finalmente, se evidenció que las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje, junto con el TEN ejercen un efecto sobre la DPC, ya que estas influyen sobre este último, considerando que el TEN es un mediador para que se genere tal efecto.

En primera instancia, las estrategias orientadas hacia la fluidez permiten a los estudiantes enfocarse en el ritmo, la pronunciación y la entonación (Tuyen et al., 2020). En efecto, estos aspectos son importantes para emitir y entender el mensaje, puesto que el interlocutor no comprenderá si hay una pronunciación deficiente. En cuanto a las estrategias orientadas hacia la exactitud, los mismos autores explican que estas corresponden a la utilización de los elementos lingüísticos adecuados en la expresión oral (gramática y sintaxis). Al respecto, Rezaei y Manzari (2016) indican que los estudiantes que las emplean prestan atención a las formas del discurso y buscan utilizar las formas y categorías gramaticales adecuadas, lo que implica la autocorrección en el momento de cometer un error, si ha sido percibido. Este hallazgo es consistente con los resultados empíricos emitidos por Pawlak (2018).

En consideración con el modelo de ecuaciones estructurales (MEE), los comportamientos estratégicos definidos anteriormente incrementan la DPC, a medida que estos son utilizados durante la interacción, y esto se atribuye a que ayuda a los estudiantes a lograr una mejor percepción de su competencia comunicativa, más allá de su competencia real, lo cual incrementa su DPC en la clase de lengua extranjera. Al respecto, Bergil (2016) sustenta que los estudiantes que tienen DPC logran hablar constantemente pese a su baja competencia lingüística.

En segundo lugar, el MEE indicó la existencia de un efecto negativo leve de las estrategias socioafectivas sobre el TEN, lo que indica que su utilización logra disminuir el temor al hablar en la lengua meta. Este resultado es consistente con los hallazgos de Mesgarshahr y Abdollahzadeh (2014) y Tzoannopoulou (2016). Horwitz (2001) sustenta que hablar en una lengua extranjera genera ansiedad (ALE), y esta produce

tensión, nerviosismo, preocupación y temor, lo que indica que aprender inglés se convierte en un reto que produce una respuesta fisiológica. Falero y García (2016) señalan que este tipo de ansiedad (ALE) está ligada principalmente a tres aspectos: la ansiedad ante los exámenes, la aprensión comunicativa y el temor a una evaluación negativa. Este resultado concuerda con los resultados reportados por Gatcho y Hassan (2019), en los cuales se señala que la ansiedad se incrementa debido al TEN y a la aprehensión comunicativa.

En cuanto a esta última, Šafranĳ y Zivlak (2019) sostienen que es el efecto de la ALE lo que conduce a una reducción de la motivación y causa un bajo desempeño en términos comunicativos. Atma y Nosmalasari (2016) sustentan que este estado emocional conlleva a que se desanimen, pierdan la habilidad y tengan menos DPC. Por su parte, MacIntyre (2017) sostiene que la DPC es un factor que genera dificultades para el logro de la competencia en una lengua extranjera y altera este proceso por ser un estado emocional negativo. Por lo tanto, las estrategias socioafectivas podrán asistir a los estudiantes en el control de su ansiedad y, como consecuencia, podrán tomar mayores riesgos para comunicarse en la lengua meta y así lograrían disminuir el TEN, el cual es originado por los juicios que puedan expresar los pares o incluso el docente.

En tercer lugar, el MEE confirmó que las estrategias de abandono del mensaje ejercen un efecto positivo sobre el TEN, lo cual demuestra la relación entre el temor a la evaluación negativa y el uso de estas estrategias en los estudiantes. Tian y Mahmud (2018) exponen que estas estrategias son empleadas cuando existe un nivel de ansiedad alto, lo que confirma que son utilizadas por esta población debido a un incremento del TEN. Estas estrategias son aplicadas debido a la insuficiencia lingüística, la cual impide emitir el mensaje, lo que indica desistir del intento comunicativo. Iliyas (2015) menciona que estas estrategias son comúnmente empleadas por aquellos individuos que poseen un bajo nivel lingüístico de la lengua meta.

Evidentemente, un estudiante con limitaciones lingüísticas sentirá mayor TEN y recurrirá a estas estrategias de abandono del mensaje, si no encuentra la manera de resolver un problema comunicativo debido al desconocimiento del vocabulario, la gramática, la pronunciación adecuada o por el temor a ser juzgado por los errores cometidos. Al respecto, Nakatani (2010) afirma que estas estrategias afectan negativamente el proceso de comunicación, lo que conduce a que el sujeto escoja de manera intencional dejar el mensaje inconcluso y abandonar su intento debido a la deficiencia en la lengua meta.

Asimismo, el MEE reveló que el TEN influye negativamente sobre la DPC, lo que indica que un individuo que está moderadamente temeroso debido a la ansiedad que ocasiona el aprendizaje de una lengua extranjera, tiene una baja DPC. Este resultado es consistente con los hallazgos de Khajavy y otros (2017), Riasati y Rahimi (2018) y Manipuspika (2018). De acuerdo con Gatcho y Hassan (2019), los estudiantes experimentan aprensión comunicativa (AC) por la ansiedad que causan las situaciones que tienen lugar en el aula, en especial las que atañen a hablar al frente de los pares o realizar un examen que evalúe la competencia de la lengua meta. Estos investigadores también explican que el TEN es posiblemente la causa de la ansiedad que experimentan los estudiantes y produce efectos que son de algún modo evidentes (preocupación, estrés, tensión, dificultad en la concentración e incluso sudoración). Bijani y Sedaghat (2016) afirman que la AC es el factor que genera mayor impedimento en la producción oral y está estrechamente ligada al TEN. Esto indica que los estudiantes no

aprovecharán las oportunidades que tengan para hablar en clase debido a la influencia negativa del TEN sobre la DPC.

Por último, el MEE mostró que las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje influyen sobre la DPC a través de la ruta del TEN. Esto significa que las ECO contribuyen a mejorar la DPC de los estudiantes, dado que estas hacen que sientan menor AC. Este resultado está alineado con lo reportado por Mesgarshahr y Abdollahzadeh (2014), Mirsane y Khabiri (2016) y Manipuspika (2018). Lo anterior hace pensar que, para incrementar la DPC, es necesario reducir el TEN en el momento en que la interacción tiene lugar, a partir de la utilización de las ECO. De este modo, estas últimas contribuyen a compensar las dificultades comunicativas producidas por la insuficiencia lingüística en la lengua meta y permiten la realización de tareas comunicativas en el aula (Zhou y Huang, 2018), dado que se utilizan las estrategias que permiten reducir la ansiedad y el temor a equivocarse (socioafectivas); aquellas que implican simplificar enunciados para lograr la comprensión del interlocutor (reducción y alteración del mensaje); las que posibilitan expresar las ideas con facilidad y de manera espontánea (orientadas hacia la fluidez); y finalmente, aquellas que atañen al uso adecuado de la gramática cuando se expresa una idea (exactitud). Al respecto, Mesgarshahr y Abdollahzadeh (2014) sustentan que las ECO incrementan la DPC y reducen el TEN.

Esta discusión respalda la importancia de incrementar la DPC, a partir del uso de las ECO (Ayedoun et al., 2019), para alcanzar la competencia comunicativa. No obstante, es necesario señalar que existen otros factores que influyen en la DPC en el aula donde se aprende una lengua extranjera: personalidad (Philp y Gurzynski-Weiss, 2020), miedo a la evaluación negativa (Riasati y Rahimi, 2018), auto-confianza (Ayedoun et al., 2019), contexto de aprendizaje (Aomr et al., 2020), ansiedad (Yashima y Macintyre, 2018) y el rol de docente (Khajavy et al., 2017). Lo anterior permite afirmar que la DPC es un constructo importante en el aprendizaje de una segunda lengua, debido a su impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los resultados demuestran que, en esta población, los estudiantes incrementan su DPC a partir del uso de estrategias orientadas hacia la fluidez, exactitud y de manera indirecta, con las socioafectivas. En cuanto a las de abandono del mensaje, estas son empleadas debido a la incapacidad lingüística, las cuales según Nakatani (2010), estas estrategias impiden el desarrollo de la competencia comunicativa, y además, son activadas como respuesta al TEN. Basados en los resultados de este estudio, se concluye que la DPC es un constructo de alta relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera dado que permite el desarrollo de la competencia comunicativa y la DPC puede ser impactada por la influencia de aspectos individuales y externos que tienen lugar, una vez que el individuo se enfrenta a una situación comunicativa, la cual tiene origen en el aula a través de las tareas que son diseñadas y dirigidas por el docente.

De acuerdo con Shirvan y otros (2019), la DPC refleja la integración de diversos aspectos internos y externos en una situación determinada y puede ser considerada como la última instancia psicológica que prepara a una persona para iniciar el acto comunicativo en la lengua meta. Por lo tanto, esto conduce a pensar que es un constructo que merece atención en el aprendizaje de una segunda lengua, que concierne aspectos individuales (personalidad, auto-confianza, habilidad comunicativa percibida, motivación, competencia en la L2), así como también aspectos externos (contexto de aprendizaje, docente, tipo de tarea comunicativa, familiaridad con el interlocutor).

En consecuencia, esta investigación reporta evidencia empírica sobre la incidencia de ciertos factores cognitivos y afectivos que indican en la DPC, lo que aporta a la conceptualización de este constructo en el contexto colombiano. La habilidad de expresión oral se constituye en el objetivo primordial del aprendizaje de una lengua extranjera (Aomr et al., 2020), pero es necesario equipar a los estudiantes con los recursos necesarios para que se comuniquen efectivamente cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo (Ayedoun et al., 2019).

Este estudio presenta ciertas implicaciones pedagógicas que se consideran de utilidad para los docentes e investigadores. En primera instancia, la enseñanza explícita de ECO podría hacer que los estudiantes las utilicen de manera consciente para enfrentar los problemas que surgen en la comunicación y que son ocasionados por las limitaciones lingüísticas, lo cual, según Khajavy y otros (2017) y Riasati y Rahimi (2018), aumentan el TEN. Como resultado, la DPC se incrementa y los estudiantes evitarán emplear las estrategias de abandono del mensaje, las cuales impiden el desarrollo de la competencia comunicativa. Los hallazgos de este estudio van encaminados a la habilidad de producción oral, la cual está estrechamente ligada con la escucha, puesto que implica la decodificación y comprensión del mensaje para poder dar una respuesta al interlocutor. Por lo tanto, es importante que los docentes propongan a los estudiantes las tareas más adecuadas, puesto que no todos estarán dispuestos a comunicarse y no todos son influenciados por los diversos aspectos psicológicos que involucran el aprendizaje de la misma manera.

En segundo término, se sugiere a los docentes no atribuir la renuencia de los estudiantes a participar en actividades comunicativas únicamente a aspectos que atañen la personalidad o la motivación. Por lo tanto, es importante considerar que existen otros factores que inciden en la DPC (individuales y ambientales) (Riasati y Rahimi, 2018), por lo que es necesario que planifiquen experiencias comunicativas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa, en consideración con los demás factores que inciden en la DPC. En tercer lugar, es importante reducir el TEN, el cual es generado por la ansiedad que produce el aprendizaje de una lengua extranjera (Falero y Garcia, 2016), a partir de prácticas comunicativas interesantes, relevantes y motivantes que incentiven el aprendizaje, lo cual, según Khajavy y otros (2017) conducen a incrementar la DPC.

Se enuncian algunas limitaciones que se presentaron en este estudio. En primer lugar, los datos fueron suministrados por tres instrumentos cuantitativos auto-aplicados a la muestra, lo cual limita de cierto modo los análisis. Estos podrían ser enriquecidos a partir de grabaciones que indiquen con mayor precisión la manera en que se utilizan las ECO producto de las deficiencias lingüísticas, y mediante la ampliación de los resultados con entrevistas individuales. Por último, aunque la muestra es amplia, los resultados deben generalizarse cautelosamente dado que existen particularidades situacionales y culturales en el contexto de la investigación. Por ello, se considera pertinente extenderlo a otras poblaciones universitarias para obtener resultados más robustos que aporten a la comprensión del fenómeno.

Finalmente, como líneas de investigación futuras se propone: 1. Utilizar la técnica de MEE para analizar de qué manera los diversos factores individuales (personalidad, auto-confianza, habilidad comunicativa percibida, motivación, competencia en la L2) y externos (contexto de aprendizaje, docente, tipo de tarea comunicativa, familiaridad con el interlocutor), inciden en la DPC durante el desarrollo de tareas comunicativas. 2. Realizar un estudio experimental de tipo longitudinal en donde se analice a

profundidad la naturaleza de estos factores, a partir de reacciones *in situ* que puedan dar origen a una comprensión más holística de la DPC.

Referencias

- Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for specific purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145-159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
- Aomr, J., Seng, G. y Kapol, N. (2020). Relationship between willingness to communicate in English and classroom environment among Libyan EFL learners. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 605-610. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080232>
- Atma, N. y Nosmalasari, N. (2016). Communication strategies: Do they differ across the students' level of language learning anxiety? *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(2), 162-169.
- Ayedoun, E., Hayashi, Y. y Seta, K. (2019). Adding communicative and affective strategies to an embodied conversational agent to enhance second language learners' willingness to communicate. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(1), 29-57. <https://doi.org/10.1007/s40593-018-0171-6>
- Bergil, A. S. (2016). The influence of willingness to communicate on overall speaking skills among EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.043>
- Bijani, H. y Sedaghat, A. (2016). The application of communication strategies by students with different levels of communication apprehension in EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 366-371. <https://doi.org/10.17507/tpls.0602.19>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes.
- Díaz, E. R. (2006). *Estudio sobre las inteligencias inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de las disposición a comunicarse en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Archivo de la Universidad de Huelva.
- Falero, F. J. y García, L. (2016). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: Estudio de caso en los niveles A2 y B1. En VVAA., *IX Congreso internacional de la asociación asiática de hispanistas* (pp. 253-264). SINOELE.
- Farzam, M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategy training on intermediate Iranian EFL learners' willingness to communicate. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(1), 193-196. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.193>
- Gallego, M. J., Botella, C., Quero, S., Baños, R. M. y García-palacios, A. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) en muestra clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(3), 163-176. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4042>
- Gatcho, A. R. y Hassan, B. (2019). What is so scary about learning English? Investigating language anxiety among Filipino college students. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 8(2), 127-143. <https://doi.org/10.24127/pj.v8i2.2221>
- Gómez, J. F. y Díaz Larenas, C. (2020). Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 413-422. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>

- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz y J. D. Young (Eds.), *The language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Prentice Hall.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Iliyas, S. M. M. (2015). To say or not to say: Message abandonment as communication strategy in group discussion. En L. A. Wahid (Ed.), *International conference on language, literature, culture and education* (pp. 257-268). Singapore.
- Joe, H. K., Hiver, P. y Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. En J. M. Gkonou, C. Daubney y M. Dewaele (Ed.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Manipuspika, Y. S. (2018). Correlation between anxiety and willingness to communicate in the Indonesian EFL context. *Arab World English Journal*, 9(2), 200-217.
<https://doi.org/10.24093/awej/vol9no2.14>
- Mesgarshahr, A. y Abdollahzadeh, E. (2014). The impact of teaching communication strategies on EFL learners' willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 51-76. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.1.4>
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19-33.
- Mirsane, M. y Khabiri, M. (2016). The effect of teaching communicative strategy on EFL learners' willingness to communicate. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 399-407. <https://doi.org/10.17507/tpls.0602.24>
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90(2), 151-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A class room study using multiple data collection procedures. *Modern Language Journal*, 94(1), 116-136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Nugroho, A. P. (2019). Communication strategies used by EFL learners with different English achievements in oral communication. *Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 4(3), 138-155. <https://doi.org/10.30957/ijotl-tl.v4i3.606>
- Pawlak, M. (2018). Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: The importance of communicative goal. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 269-291. <https://doi.org/10.14746/sslt.2018.8.2.5>

- Philp, J. y Gurzynski-Weiss, L. (2020). On the role of the interlocutor in second language development: a cognitive-interactionist approach. En L. Gurzynski-Weiss (Ed.), *Cross-theoretical explorations of interlocutors and their individual differences* (pp. 19-50). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.53.02phi>
- Rastegar, M. y Gohari, S. S. M. (2016). Communication strategies, attitude, and oral output of EFL learners: A study of relations. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(5), 401-419. <https://doi.org/10.4236/ojml.2016.65036>
- Rezaei, M. y Manzari, E. (2016). Does nationality matter? Use of oral communication strategies in the interlanguage production of international students. En VV.AA., *The 14th international TELLSI conference* (pp. 1-25). Islamic Azad University Kerman Branch.
- Riasati, M. J. y Rahimi, F. (2018). Situational and individual factors engendering willingness to speak English in foreign language classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1513313>
- Risueño, J. J., Vázquez, M. L., Hidalgo, J. y de la Blanca, S. (2016). Language learning strategy use by Spanish efl students: The effect of proficiency level, gender, and motivation. *Revista de Investigacion Educativa*, 34(1), 133-149. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232981>
- Šafranji, J. y Zivlak, J. (2019). Effects of big five personality traits and fear of negative evaluation on freign language anxiety. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 275-306. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2942>
- Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(6), 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>
- Tian, S. y Mahmud, M. (2018). A study of academic oral presentation anxiety and strategy employment of EFL graduate students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 3(2), 149-170. <https://doi.org/10.21462/ije.fl.v3i2.78>
- Tuyen, L., An, H. y Hong, T. (2020). Strategies used by undergraduate english-majorred students in oral communication. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1), 45-66. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4506>
- Tzoannopoulou, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the Greek university classroom. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 21, 823-838. <https://doi.org/10.26262/istal.v21i0.5272>
- Widiarini, W. (2019). A closer look at communication strategy: A framework for the term communication strategy. *Journal of Development Research*, 3(1), 14-19. <https://doi.org/10.28926/jdr.v3i1.63>
- Yashima, T. y Macintyre, P. D. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115-137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>
- Zare, M., Shooshtari, Z. G. y Jalilifar, A. (2020). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820928967>
- Zhou, J. y Huang, L.-S. (2018). An exploration of strategies used by Chinese graduate students in electrical engineering and education: integrating questionnaire, task performance, and post-task recall data. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(15), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0054-2>

Breve CV de los autores

Juan Fernando Gómez

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc de México. Docente de Inglés de tiempo completo del Departamento de Ciencias Básicas y Áreas Comunes del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Medellín-Colombia). Docente investigador del Grupo de investigación CBATA en diversas líneas de investigación: lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, diseño de materiales de instrucción, diseño curricular, formación de docentes de lengua extranjera inglés, e innovaciones metodológicas en la enseñanza de una lengua extranjera. Email: jgomez2@tdea.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6793>

Jorge Emiro Restrepo

Profesor Asociado y Director del Grupo de Investigación OBSERVATOS en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctor (PhD) y Master (MS) en Neuropsicología por la Universidad de Salamanca, España. Biólogo (BSc) por la Universidad de Antioquia, Psicólogo (BA) por la Universidad Cooperativa de Colombia y Filósofo (BA) por la UNAD. Autor del libro Desarrollo Cognitivo: Ecología Cultural con la editorial mexicana Manual Moderno. Sus áreas de interés incluyen los estudios filosóficos sobre la cognición, la neuropsicología, la psicopatología y la psicología de la educación. Es profesor de neuropsicología, psicometría y asesor de trabajos de grado en pregrado y de tesis de maestría y doctorado. Email: jorge.restrepo67@tdea.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8790-7454>

Claudio Díaz Larenas

Doctor en Educación y Magíster en Lingüística. Profesor titular del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción en Chile. Trabajo en las asignaturas de didáctica y evaluación del inglés en los programas de Pedagogía en inglés y Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés. Integrante del Comité de Área de Humanidades para la formación inicial docente en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Investigador del Fondo de Desarrollo, Ciencias y Tecnologías (FONDECYT) en Chile. Actualmente soy investigador responsable del proyecto 1191021 “Estudio correlacional y propuesta de intervención en evaluación del aprendizaje del inglés: las dimensiones cognitiva, afectiva y social del proceso evaluativo del idioma extranjero”. Email: claudiódiaz@udec.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>