

INVESTIGACIÓN

Recibido: 22/02/2021 --- Aceptado: 05/08/2021 --- Publicado: 03/01/2022

EL IMPACTO DEL DISFRUTE Y LA ANSIEDAD EN LA VOLUNTAD DE COMUNICARSE DE LOS ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS

The Impact of Enjoyment and Anxiety on English-Language Learners' Willingness to Communicate

 **Elias Bensalem.** Northern Border University. Saudi Arabia.
bensalemelias@gmail.com

Cómo citar el artículo:

Bensalem, E. (2022). El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 91-111. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1310>

RESUMEN

La voluntad de comunicarse (WTC por sus siglas en inglés) juega un rol fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua (Clément et al., 2003; Kang, 2005; Yashima et al., 2004) porque un alto nivel de WTC puede ayudar a los estudiantes a lograr el dominio del idioma (MacIntyre et al., 2003; Yashima et al., 2004). Por tanto, MacIntyre et al. (1998, p. 547) afirmó que el objetivo principal del aprendizaje de idiomas debería ser el WTC. La voluntad de comunicarse en un idioma extranjero está vinculada a una variedad de emociones negativas (es decir, ansiedad y aburrimiento) y emociones positivas (es decir, disfrute y orgullo). Inspirado por el cambio de la psicología negativa a la psicología positiva en el campo del aprendizaje de una segunda lengua, el presente estudio tuvo como objetivo investigar si el disfrute del lenguaje y la ansiedad son predictores potenciales del WTC. Se encuestó a un grupo de 349 estudiantes de pregrado de Inglés como Lengua Extranjera (EFL por sus siglas en inglés) (mujeres = 226, hombres = 123) matriculados en universidades públicas de Arabia Saudita. Se recogieron datos cuantitativos durante un mes. Los análisis descriptivos revelaron niveles superiores a la media de WTC de los participantes. Los análisis de regresión múltiple revelaron que el disfrute del idioma extranjero (FLE por sus siglas en inglés) era un predictor del WTC, pero la *ansiedad* hacia el *idioma extranjero* en el *aula* (FLA por sus siglas en inglés) no se correlacionó significativamente con el WTC de los estudiantes. Estos resultados sugieren que los niveles más altos de disfrute pueden haber neutralizado los efectos de la ansiedad en el WTC, lo que indica el rol de las emociones positivas. Se discuten las implicaciones para los profesores de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: disposición a comunicarse; *ansiedad* hacia el *idioma extranjero* en el *aula*; disfrute de una lengua extranjera; los estudiantes del idioma inglés

ABSTRACT

Willingness to communicate (WTC) plays a pivotal role in second language learning (Clément et al., 2003; Kang, 2005; Yashima et al., 2004) because a high level of WTC may help learners achieve language proficiency (MacIntyre et al., 2003; Yashima et al., 2004). Therefore, MacIntyre et al. (1998, p. 547) asserted that the major goal of language learning should be WTC. Willingness to communicate in a foreign language is linked to a range of negative emotions (i.e., anxiety and boredom) and positive emotions (i.e., enjoyment and pride). Inspired by the shift from negative psychology to positive psychology in the field of second language learning, the present study aimed to investigate whether language enjoyment and anxiety are potential predictors of WTC. A group of 349 English as a foreign language (EFL) undergraduate students (female = 226, male = 123) enrolled at public Saudi Arabian universities were surveyed. Quantitative data were collected during one month. Descriptive analyses revealed above-average levels of WTC of the participants. Multiple regression analyses revealed that foreign language enjoyment (FLE) was a predictor of WTC but foreign language classroom anxiety (FLA) did not correlate significantly with students' WTC. These results suggest higher levels of enjoyment may have neutralized the effects of anxiety on WTC, indicating the role of positive emotions. Implications for foreign language teachers are discussed.

KEYWORDS: willingness to communicate; foreign language classroom anxiety; foreign language enjoyment; English language learners.

O IMPACTO DA DIVERSÃO E DA ANSIEDADE NA VONTADE DOS ALUNOS DE INGLÊS PARA SE COMUNICAR

RESUMO

A vontade de se comunicar (WTC) desempenha um papel fundamental na aprendizagem de uma segunda língua (Clément et al., 2003; Kang, 2005; Yashima et al., 2004) porque um alto nível de WTC pode ajudar os alunos a alcançar a proficiência linguística (MacIntyre et al., 2003; Yashima et al., 2004). Portanto, MacIntyre et al. (1998, p. 547) afirmaram que o principal objetivo da aprendizagem de línguas deveria ser o WTC. A vontade de se comunicar(ou não) em uma língua estrangeira está ligada a uma gama de emoções negativas (ansiedade e tédio) e emoções positivas (prazer e orgulho). Inspirado pela mudança da psicologia negativa para a psicologia positiva no campo da aprendizagem de uma segunda língua, o presente estudo teve como objetivo investigar se o prazer com o uso da linguagem e a ansiedade são potenciais preditores de WTC. Um grupo de 349 alunos de graduação de inglês como língua estrangeira (EFL) (mulheres = 226, homens = 123) matriculados em universidades públicas da Arábia Saudita foram pesquisados. Os dados quantitativos foram coletados durante um mês. As análises descritivas revelaram níveis acima da média de WTC dos participantes. Análises de regressão múltipla revelaram que o prazer em falar em língua estrangeira (FLE) foi um

preditor de WTC, mas a ansiedade em sala de aula de língua estrangeira (FLA) não se correlacionou significativamente com o WTC dos alunos. Esses resultados sugerem que níveis mais elevados de prazer podem ter neutralizado os efeitos da ansiedade no WTC, indicando o papel das emoções positivas. Implicações para professores de línguas estrangeiras são discutidas.

PALAVRAS CHAVES: vontade de comunicar - ansiedade em sala de aula de língua estrangeira - prazer em língua estrangeira - Alunos de língua inglesa

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

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras (FL por sus siglas en inglés) es preparar a los estudiantes para hablar en el idioma objetivo (MacIntyre et al., 1998). Por tanto, los profesores deben ayudar a los alumnos a adquirir competencias comunicativas (Khajavy et al., 2016). Sin embargo, tener la competencia no siempre resulta en la voluntad de comunicarse (WTC por sus siglas en inglés). Una definición de WTC es que se refiere a "la disposición a entrar en un discurso en un momento particular con una persona o personas específicas" (MacIntyre et al., 1998, p. 547). Las investigaciones sugieren que varias emociones, como la ansiedad, influyen en el WTC (Elahi et al., 2019). A pesar de que los investigadores han documentado el vínculo entre la ansiedad por el idioma extranjero (FLA por sus siglas en inglés) y el WTC, el rol de las emociones positivas para fomentar o limitar el WTC, especialmente entre los estudiantes árabes de inglés como lengua extranjera, no ha recibido suficiente atención por parte de los académicos. Dörnyei y Ryan (2015) pidieron recientemente más estudios que incluyan emociones positivas en la adquisición de un segundo idioma (SLA por sus siglas en inglés). Argumentaron que "los sentimientos y las emociones juegan un rol muy importante en todas nuestras vidas, sin embargo, han sido rechazados en gran medida tanto por la psicología como por la literatura de SLA" (p. 9). Dewaele y MacIntyre (2014, 2016) hicieron un llamado similar, quienes afirmaron que las emociones positivas, especialmente el disfrute de una lengua extranjera (FLE por sus siglas en inglés), deben ser investigadas. En la misma línea, MacIntyre y Mercer (2014) sostuvieron que "los modelos del proceso de aprendizaje y comunicación están incompletos sin una consideración explícita de las emociones positivas, las fortalezas individuales y las diversas instituciones y contextos de aprendizaje" (p. 165). Más recientemente, Wang et al. (2021) argumentaron que los efectos de diversas emociones, así como las relaciones entre estas emociones y el WTC, deberían examinarse en diversos contextos lingüísticos. Por lo tanto, el presente estudio es una respuesta a este llamado a investigar la emoción positiva (disfrute) combinada con la emoción negativa (ansiedad) y su relación con el WTC.

1.1. Estado de la cuestión

El marco de esta revisión de la literatura de investigación es una discusión de los constructos de FLA y FLE, y cómo pueden influir en el WTC de los estudiantes.

1.1.1. Disfrute de una Lengua Extranjera y Ansiedad hacia el Idioma Extranjero en el Aula

Durante décadas, hubo un enfoque exclusivo en las emociones negativas en la adquisición de un segundo idioma (SLA), es decir, la ansiedad desde los años 80, especialmente después del trabajo seminal de Horwitz et al. (1986). La ansiedad hacia el idioma extranjero en el aula se define como “un complejo distintivo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de la lengua” (Horwitz et al., 1986, p. 128). Eysenck et al. (2007) argumentan que la ansiedad hace que los individuos estén sujetos a distractores que socavan su eficiencia de procesamiento cognitivo. Los distractores como la preocupación por un posible fracaso y la preocupación por las opiniones de los compañeros (Dewaele 2013) pueden resultar en una reducción del WTC. (Zhou et al., 2020). Con el surgimiento de la psicología positiva en SLA, la profesión ha sido testigo de un cambio importante de un enfoque exclusivo en las emociones negativas a considerar el rol de las emociones positivas, es decir, el disfrute de una lengua extranjera (FLE), que se refiere al estado de experimentar el disfrute al aprender un idioma extranjero (Lee, 2020).

Las emociones positivas contribuyen al bienestar de los alumnos (MacIntyre et al., 2019). Se cree que desempeñan un rol en el aumento de la motivación de los estudiantes, la mejora del proceso de aprendizaje del idioma (MacIntyre y Gregersen, 2012) y el desarrollo de la resiliencia, que es necesaria para aliviar los efectos paralizantes de las emociones negativas (Dewaele et al., 2018; MacIntyre et al., 2019).

El único tipo de emoción positiva que ha recibido mucha atención desde el inicio del movimiento de la psicología positiva es el disfrute, especialmente desde la publicación del estudio de Dewaele y MacIntyre (2014). Varios estudios informaron que el disfrute era una de las emociones positivas más frecuentemente experimentadas (Dewaele & Li, 2018; Elahi Shirvan & Taherian, 2018; Pavelescu & Petric, 2018). Boudreau et al. (2018) caracterizan el disfrute de una lengua extranjera como una "emoción compleja y estable" que está completamente separada de la "experiencia más superficial del placer" (p.153). FLE y FLA se han conceptualizado como dos dimensiones diferentes pero relacionadas (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016). No deben percibirse en una relación de vaivén porque un aumento en el nivel de un constructo no significa necesariamente una disminución en el otro (Boudreau et al., 2018; Dewaele & Li, 2018).

La asociación entre FLE y FLA ha sido objeto de un número creciente de estudios que se llevaron a cabo en contextos educativos tanto locales como internacionales (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016), involucrando a diferentes estudiantes de segunda lengua (L2). En un importante estudio en el que participaron 1.740 estudiantes de lengua extranjera de todo el mundo, Dewaele y MacIntyre (2014) informaron una correlación negativa significativa entre FLE y FLA. Un examen detenido de las puntuaciones de los participantes en las medidas de FLE y FLA, reveló que las dos dimensiones no son constructos opuestos. Los investigadores argumentaron que es posible que un alumno no experimente el disfrute, pero aun así no tenga FLA. En otras palabras, no es raro que un alumno experimente niveles bajos de disfrute y niveles bajos de ansiedad simultáneamente (Dewaele y MacIntyre, 2014). Además, los investigadores informaron que los estudiantes que exhibían un FLE significativamente más alto y un FLA más bajo, tenían un nivel más alto de multilingüismo y un nivel más avanzado de competencia. Estos resultados fueron corroborados por Dewaele et al. (2018). Su estudio con un grupo de 189 estudiantes de secundaria que en su mayoría estaban tomando cursos de francés, alemán o español en el Reino Unido informó una débil relación negativa entre FLE y FLA. Los estudiantes tenían niveles significativamente más altos de FLE que de FLA.

La relación dinámica entre FLE y FLA fue objeto de un estudio de Boudreau et al. (2018). Los participantes eran un pequeño grupo de 10 estudiantes de habla inglesa en edad universitaria que estaban aprendiendo francés como L2. Se requirió que los participantes completaran tareas orales mientras se grababan en video. Se utilizó software idiodinámico para evaluar la ansiedad y el disfrute de los estudiantes. Los investigadores examinaron la correlación entre FLE y FLA para cada participante y las relaciones fluctuantes entre FLE y FLA. Hubo una correlación compleja entre FLE y FLA. En algunos casos, FLE y FLA se acercaron, mientras que en otros se alejaron más. Ambos actuaron por separado.

Se llevó a cabo una serie de estudios empíricos sobre las posibles diferencias entre FLE y FLA en el contexto de las escuelas asiáticas. Por ejemplo, Jiang y Dewaele (2019) compararon el FLE y FLA de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera con sus compañeros de otros países. Los estudiantes chinos informaron niveles de disfrute significativamente más altos que de ansiedad en sus clases de inglés. Este hallazgo está en línea con los resultados de investigaciones anteriores (Dewaele et al., 2017; Dewaele y Dewaele, 2017; Dewaele y MacIntyre, 2014; Khajavy et al., 2018). Las medias de FLE y FLA fueron más altas que la media en la muestra de Dewaele y MacIntyre (2014). Los investigadores sugirieron que los altos niveles de ansiedad entre los estudiantes chinos se pueden atribuir al sistema educativo en China, que no enfatiza lo suficiente la práctica del idioma inglés (ver Shi, 2008).

La investigación de los constructos de FLE y FLA en el contexto de las escuelas sauditas ha comenzado a despertar el interés de los académicos. Dewaele y Alfawzan (2018) examinaron el efecto de FLE y FLA en el rendimiento del idioma inglés entre un grupo de 152 participantes que incluía estudiantes de pregrado y usuarios no estudiantes de inglés. Los niveles de FLE de los participantes se correlacionaron con

los puntajes de dominio del inglés, pero el FLA se relacionó inversamente con los puntajes de dominio del inglés. Los investigadores concluyeron que hubo interacciones entre la experiencia de FLE y FLA de los participantes en sus clases de inglés.

1.1.2. Voluntad de comunicarse en un idioma extranjero

El constructo de WTC se consideró inicialmente un rasgo basado en la personalidad en la primera lengua (L1) cuando fue introducido por McCroskey y Richmond (1991). Se considera que los rasgos de personalidad son consistentes en diferentes situaciones. De manera similar, Baker y MacIntyre (2000) argumentaron que el WTC es una predisposición similar a un rasgo. En otras palabras, las tendencias de las personas para comunicarse son las mismas sin importar cuán diferentes sean los contextos de comunicación. En la década de 1990, los investigadores comenzaron a examinar el WTC en un contexto L2 (ver, por ejemplo, MacIntyre, 1994). El constructo de WTC se refiere a “una disposición para entrar en un discurso en un momento particular con una persona o personas específicas, usando una L2” (MacIntyre et al., 1998, p. 547). A diferencia de WTC L1, WTC en un idioma extranjero se considera más variable porque los estudiantes de L2 tienen diferentes oportunidades de comunicación. La investigación ha proporcionado evidencia de que el WTC difiere de un estudiante de lengua extranjera a otro. Evoluciona con el tiempo y en diferentes situaciones lingüísticas (MacIntyre et al., 1998). Los estudiantes están sujetos a factores internos y externos que es posible que no puedan controlar. El entorno lingüístico donde viven los estudiantes puede afectar la motivación de los estudiantes y el deseo de comunicarse en el idioma objetivo (D’Orazzi, 2020).

Numerosos estudios han identificado una serie de variables afectivas que parecen influir en el WTC en una lengua extranjera, a saber, motivación L2 (Hashimoto, 2002; Lee & Drajeti, 2019; Wu & Lin, 2014), autoconfianza (Lee & Drajeti, 2019 ; MacIntyre et al., 1998), competencia comunicativa percibida (Baker & MacIntyre, 2003; Shirvan et al., 2019; Yu, 2008), ansiedad (Ghonsooly et al., 2012, 2013; Hashimoto, 2002; Knell & Chi, 2012; Liu, 2018; MacIntyre et al., 2002; MacIntyre y Doucette, 2010; Riasati, 2018; Wu y Lin, 2014) y determinación (Lee, 2020).

MacIntyre y Doucette (2010) examinaron el WTC entre los estudiantes de secundaria que aprenden francés como lengua extranjera en Canadá. Los autores informaron que el WTC dentro de la clase fue predicho por la competencia percibida y FLA. Los estudiantes que se percibían competentes en los idiomas de destino tendían a tener niveles más altos de WTC. Además, muchos estudiantes no pudieron completar las tareas y se abstuvieron de participar como resultado de la ansiedad. El impacto de FLA en el WTC también lo experimentaron los estudiantes de secundaria británicos en WTC en francés, alemán y español (Dewaele & Dewaele, 2018).

Varios estudios examinaron el impacto potencial del constructo FLE en el WTC entre los estudiantes de segundo idioma. Khajavy et al. (2017) demostraron que el

WTC de los estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera fue determinado tanto por la FLA como por la FLE. Aunque el disfrute ayudó a aumentar el nivel de WTC de los estudiantes, la ansiedad disminuyó el WTC de los estudiantes. En un estudio más reciente, FLE y FLA se relacionaron con el WTC de dos estudiantes rumanos de inglés como lengua extranjera (Dewaele & Pavelescu, 2019). Aunque los investigadores han comenzado a examinar el rol de las emociones negativas y positivas en el WTC, el número de estudios aún es limitado. No está claro si FLE junto con FLA influyen en el WTC L2 de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en diferentes contextos socioeducativos, especialmente en la península arábiga.

El presente estudio examina el papel de FLE y FLA en el WTC de estudiantes sauditas de inglés como lengua extranjera a nivel universitario. Es uno de los pocos estudios que involucran a estudiantes de inglés como lengua extranjera en la región poco explorada del Golfo. Los resultados de este estudio harán progresar nuestra comprensión de la relación entre las variables afectivas y L2 WTC en contextos similares junto con las implicaciones pedagógicas para ELT. Se abordan las siguientes preguntas de investigación:

PI1: ¿Cuáles son los niveles de FLA, FLE y WTC entre los estudiantes saudíes de inglés como lengua extranjera?

PI2: ¿Existe una diferencia significativa entre los niveles de FLA y FLE entre los estudiantes saudíes de inglés como lengua extranjera?

PI3: ¿En qué medida se correlacionan FLE y FLA con el WTC?

PI4: ¿FLE y FLA predicen el WTC del WTC de los estudiantes sauditas de inglés como lengua extranjera?

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Participaron en la encuesta un total de 349 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (mujeres = 226, 64,8%; hombres = 123, 35,2%) de entre 18 y 24 años de dos universidades de Arabia Saudita. Todos los estudiantes estaban matriculados en departamentos de idiomas y traducción. Entre los estudiantes, el 21,2% (n = 74) eran de primer año, el 17,8% (n = 62) de segundo año, el 21,2% (n = 74) de tercer año y el 39,8% (n = 139) de último año. Todos los estudiantes debían tomar clases de inglés en un programa de inglés preparatorio antes de inscribirse en el departamento. El programa preparatorio es una capacitación intensiva de cinco cursos (medio semestre) que tiene como objetivo desarrollar el dominio del inglés requerido en una universidad. Al final del programa, se espera que los estudiantes logren al menos un nivel intermedio de competencia en inglés. Ninguno de los participantes informó haber tenido experiencia de estudios en el extranjero.

2.2. Instrumento

El cuestionario constaba de cuatro secciones: L2 WTC, FLA, FLE y preguntas demográficas. Se utilizaron doce elementos del WTC (p. ej., 'Ofrece una respuesta voluntaria en inglés cuando el profesor hace una pregunta en clase'), que fueron adaptados de Cao y Philp (2006) y Weaver (2005), para medir los niveles de WTC de los participantes en el aula usando inglés. Las respuestas a estas preguntas se calificaron en una escala Likert de 5 puntos que van desde "definitivamente no estoy dispuesto" a "definitivamente estoy dispuesto". El coeficiente alfa para estos ítems fue .91. Para evaluar la ansiedad de los estudiantes, ocho ítems (p. ej., 'Incluso si estoy bien preparado para mi clase de inglés, me siento ansioso por ello'), extraídos del FLAS (Horwitz et al., 1986) y adaptados de Dewaele y MacIntyre (2014), se utilizaron en este estudio con una escala Likert de 5 puntos, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Seis elementos se redactaron negativamente para indicar ansiedad. Los dos elementos restantes, que estaban redactados positivamente, se codificaron al revés. Se eliminó un ítem de la escala para asegurar un nivel aceptable de confiabilidad interna con coeficiente alfa = .71. Para medir el FLE de los participantes se utilizaron diez ítems (p. ej., "Disfruto mi clase de inglés") de Dewaele y Dewaele (2017) que se extrajeron del cuestionario FLE original de 21 ítems (Dewaele & MacIntyre, 2014). Los ítems, que fueron redactados positivamente, se basaron en opciones Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutral, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). El coeficiente alfa para estos ítems de FLE fue .76. La cuarta sección fue diseñada para obtener el sexo, edad y año de estudio de los participantes. Los participantes pudieron elegir entre responder la encuesta en inglés o en árabe. Se sintieron más cómodos respondiendo elementos escritos en su lengua materna. Se validó la versión árabe de la encuesta. Un profesor de traducción tradujo la encuesta al árabe. Luego, un segundo profesor tradujo esa versión al inglés. Ambos profesores son hablantes nativos de árabe. El investigador verificó la traducción inversa con el inglés original para asegurarse de que el significado de cada elemento de la encuesta permaneciera intacto.

2.3. Recopilación de datos

La encuesta se administró a través de Google Forms y se compartió a través de las redes sociales (grupos de Twitter y WhatsApp) para generar una muestra de bola de nieve. Los encuestados dieron su consentimiento informado antes de completar la encuesta y se les informó en la página de consentimiento sobre el propósito del estudio y que las respuestas serían anónimas y se utilizarían únicamente con fines de investigación. La encuesta se mantuvo en línea de marzo a abril de 2020 y recibió 373 respuestas. Solo 349 respuestas fueron válidas ya que el resto estaban incompletas.

2.4. Análisis de datos

Se calcularon las medias y las desviaciones típicas para resumir las respuestas de los participantes. Se utilizó rho de Spearman para analizar las relaciones de WTC con FLE y FLA. Se utilizó un análisis de regresión múltiple para determinar si FLE y FLA son predictores de WTC.

3. RESULTADOS

3.1. Datos descriptivos

Las estadísticas descriptivas sobre WTC, FLE y FLA se presentan en la Tabla 1. En general, los estudiantes tenían niveles de WTC en inglés por encima del promedio ($M = 3.40$, $DT = 1.03$) en una escala de 5 puntos (68%). Los participantes tendían a tener un WTC más alto cuando el maestro les pedía que respondieran una pregunta, hablaran con su maestro sobre su tarea o leyeran en voz alta las conversaciones en inglés del libro de texto. El disfrute ($M = 3.92$, $DT = 0.65$) (78%) obtuvo la puntuación más alta, seguido de FLA ($M = 3.48$, $DT = 0.73$) (70%). Esto sugiere que los participantes tenían niveles de disfrute generalmente más altos que de ansiedad.

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas en elementos de escala*

Constructos	Items	M	DT
WTC	1. Ofrece una respuesta voluntaria en inglés cuando el maestro hace una pregunta en clase.	3.53	1.36
	2. Responde una pregunta en inglés cuando el profesor lo solicita.	3.78	1.28
	3. Habla con su profesor en inglés antes o después de la clase.	3.44	1.42
	4. Hace una pregunta en inglés al profesor en clase.	3.3	1.6
	5. Hace una pregunta en inglés al profesor en privado.	3.21	1.67
	6. Presenta sus propias opiniones en inglés en clase.	2.90	1.66
	7. Participa en discusiones en pareja en inglés en clase.	2.25	1.82
	8. Se presenta en inglés sin mirar notas.	3.53	1.52
	9. Ayuda a otros a responder una pregunta en inglés.	3.7	1.42
	10. Habla con su maestro sobre su tarea.	3.65	1.33
	11. Lee en voz alta las conversaciones en inglés del libro de texto.	3.65	1.46
	12. Da un discurso con notas en clase.	3.15	1.50
FLE	1. No me aburro en mi clase de árabe.	3.54	1.22
	2. Disfruto de mi clase de árabe.	3.54	1.12
	3. Soy un miembro digno de mi clase de árabe.	3.27	1.29
	4. En mi clase de inglés, me siento orgulloso de mis logros.	3.58	1.15
	5. Mi clase de inglés tiene un ambiente positivo.	3.31	1.23
	6. Es genial saber inglés.	3.46	1.23
	7. Mi clase de inglés es divertida.	3.71	1.13
	8. Los compañeros de mi clase de inglés son agradables.	3.9	1.07
	9. Hay un buen ambiente en mi clase de inglés.	3.5	1.12
	10. Nos reímos mucho en mi clase de inglés.	3.83	1.07
FLA	1. Incluso si estoy bien preparado para mi clase de inglés, me siento ansioso por ello.	3.55	1.221
	2. Siempre siento que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.	3.55	1.117
	3. Puedo sentir mi corazón latiendo con fuerza cuando me van a llamar en mi clase de inglés.	3.28	1.285
	4. No me preocupo por cometer errores en mi clase de inglés.	3.56	1.151
	5. Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de inglés.	3.31	1.228
	6. Empiezo a entrar en pánico cuando tengo que hablar sin preparación en mi clase de inglés.	3.47	1.221
	7. Me da vergüenza ofrecer respuestas voluntarias en mi clase de inglés.	3.68	1.133

3.2. Análisis de correlación

Para examinar la normalidad de los datos de WTC, FLE y FLA, se realizaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov. Estas pruebas revelaron que la distribución de cada variable no era normal (WTC, $D(349) = 1.24$, $p < .001$; FLE, $D(349) = 0.08$, $p < .001$; FLA, $D(349) = 0.1$, $p < .001$). Por lo tanto, se utilizó la rho de Spearman para evaluar las relaciones del WTC con FLE y FLA. Los niveles de WTC se correlacionaron significativamente con FLE, $r_s(349) = .30$, $p < .001$. En otras palabras, los estudiantes con niveles más altos de WTC tendían a experimentar niveles más altos de disfrute. De acuerdo con las convenciones de Cohen (1988) para interpretar el tamaño del efecto, el coeficiente de correlación de .30 se considera una correlación moderada, esto indica un tamaño del efecto medio. WTC y FLA no se correlacionaron entre sí, $r_s(349) = .06$, $p = .811$.

Tabla 2. *Correlaciones entre variables*

	1	2	3
1. WTC	-		
2. FLE	.30**	-	
3. FLA	.06	.29**	-

** $p < 0.01$

3.3. Predictores de WTC

Se realizó un análisis de regresión múltiple para investigar si FLE y FLA eran predictores de WTC. Los resultados se presentan en la Tabla 3. Hubo una relación significativa entre las dos variables independientes (FLE y FLA) y WTC ($p = .001$; $R^2 = .12$; $R = .336$). Aproximadamente el 34% de la varianza en el WTC se explica por las variables independientes. El disfrute fue un predictor de WTC con un valor de t de 6.640, mientras que FLA no fue un predictor de WTC con un valor de t de -1.913.

Tabla 3. *Modelo de regresión para predecir el WTC*

Variable	B	Beta	T	p
FLE	.563	.355	6.640	< .001
FLA	-.146	-.102	-1.913	.057

Modelo $R = .336$; $R^2 = .12$; Equilibrada $R^2 = .108$; Error estándar = .978; $F = 22.076$; $p < .01$

4. DISCUSIÓN

En esta sección, se discuten los principales hallazgos de este estudio. La primera pregunta de investigación examinó los niveles de WTC, FLE y FLA entre los estudiantes saudíes de inglés como lengua extranjera. En este estudio, los participantes reportaron niveles superiores al promedio de WTC en inglés, que están por debajo de los niveles informados por estudiantes de inglés como lengua

extranjera de otros entornos educativos, como los estudiantes chinos que informaron niveles altos de WTC (80,33%) (Zhou et al., 2020). Estos resultados no son sorprendentes porque a menudo se informa que los estudiantes sauditas no están dispuestos a participar en conversaciones debido a una percibida falta de competencia comunicativa y confianza en sí mismos (Turjoman, 2016). La falta de calificaciones de los profesores de inglés como lengua extranjera (Al-Hazmi, 2003) podría haber contribuido a la creación de un entorno de aula en el que los estudiantes no tienen suficientes oportunidades para comunicarse en el idioma objetivo. Algunos maestros no están capacitados para implementar métodos de enseñanza centrados en el alumno. Los resultados de este estudio muestran también que los estudiantes saudíes de inglés como lengua extranjera experimentaron niveles bastante altos de disfrute, comparables a los valores informados en estudios anteriores con estudiantes sauditas, que van desde el 68% (M = 3.4) (Dewaele & Alfawazan, 2018) al 72% (M = 3,61) (Bensalem, 2021). La ansiedad de los participantes fue más baja que los niveles informados en un estudio reciente que involucró a estudiantes sauditas de inglés como lengua extranjera 74% (M = 3.70) (Bensalem, 2021) pero más alto que los niveles informados por estudios recientes con un rango entre 48% (M = 2.4) (Dewaele et al., 2017) y 62% (M = 3,1) (Jiang & Dewaele, 2019). Este resultado corrobora los hallazgos reportados en estudios anteriores, que afirman que los estudiantes saudíes de inglés como lengua extranjera tienden a experimentar niveles más altos de ansiedad en comparación con los estudiantes de otros países (Alrabai, 2015). La experiencia de los estudiantes con altos niveles de ansiedad podría atribuirse al contexto educativo en Arabia Saudita, donde los estudiantes no están suficientemente expuestos al inglés porque los profesores tienden a usar el árabe ampliamente en el aula (Alrabai, 2016).

La segunda pregunta de investigación involucrada es la posibilidad de una diferencia significativa entre los niveles de FLA y FLE experimentados por los estudiantes saudíes de inglés como lengua extranjera en este estudio. El disfrute fue mayor que la ansiedad, lo que confirma los hallazgos reportados por Dewaele y MacIntyre (2014) y Khajavy et al. (2017). A pesar del diferente contexto educativo y cultural, con una media de 3,92, los estudiantes sauditas de este estudio tuvieron un nivel de disfrute similar al de sus compañeros en Irán (Khajavy et al., 2017), China (Jiang & Dewaele, 2019), y en todo el mundo (Dewaele & MacIntyre, 2014), donde las medias fueron 3,90, 3,90 y 3,82, respectivamente. Sin embargo, con una media de 3,48, los estudiantes sauditas informaron niveles más altos de ansiedad que los estudiantes chinos (M = 3,1), iraníes (M = 2,53) y otros estudiantes de todo el mundo (M = 2,75).

Los resultados relacionados con la tercera pregunta de investigación apoyan aún más el argumento de que FLE es uno de los predictores prominentes del WTC. El estudio actual proporciona evidencia de que los estudiantes que disfrutan tienden a tener un mayor WTC. Se informaron resultados similares en una investigación que involucró a estudiantes de inglés como lengua extranjera de España (Dewaele, 2019), estudiantes de escuelas secundarias iraníes (Khajavy et al., 2017) y estudiantes

coreanos de inglés como lengua extranjera de la escuela secundaria y la universidad (Lee, 2020).

Un hallazgo importante generado por el estudio actual es que no existía una asociación entre las emociones negativas (FLA) y el WTC. Aunque FLA se correlacionó significativamente con FLE, FLA no fue un predictor de WTC. Este resultado inesperado es inconsistente con investigaciones previas (Dewaele, 2019; Dewaele & Dewaele, 2018; Joe et al., 2017; Khajavy et al., 2018; Lee & Hsieh, 2019; MacIntyre & Doucette, 2010; Oz et al., 2015; Yashima et al., 2016). Dewaele (2019), por ejemplo, encontró que FLA representaba el 30% de la varianza explicada por un modelo de regresión. Una posible explicación de este resultado es que FLE y FLA son dos dimensiones de la experiencia separadas pero relacionadas que no están en una relación estricta de vaivén (Dewaele y MacIntyre, 2014). En otras palabras, los niveles de ansiedad de los estudiantes, independientemente de cuán bajos sean, no parecen resultar en un aumento en el WTC a pesar de que la experiencia de disfrute de los estudiantes está correlacionada con el WTC. En la misma línea, Dewaele y MacIntyre (2014) y Dewaele et al. (2018) sostuvieron que es posible que los estudiantes experimenten altos niveles de FLA y FLE al mismo tiempo.

Otra posible explicación es que otras variables como las actitudes hacia el idioma objetivo y el instructor (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2018), entre otras variables contextuales, pueden haber neutralizado el papel de FLA en el WTC. De acuerdo con la teoría generalizada de Fredrickson (2003), un ambiente de clase positivo donde el maestro es amigable y comprensivo ayuda a aumentar el interés de los estudiantes en explorar oportunidades para comunicarse en el idioma objetivo. En un estudio que involucró a estudiantes saudíes de nivel universitario, Bensalem (2021) informó que los estudiantes se quejaron de que el instructor recurría a técnicas de intimidación y la incapacidad de crear una atmósfera de aprendizaje agradable, lo que resultaba en malas experiencias de aprendizaje. En la misma línea, Yashima (2002) afirmó que el WTC se ve afectado no solo por reacciones psicológicas al proceso de aprendizaje sino también por elementos contextuales. El entorno de aprendizaje (Dörnyei, 1994) y la sociedad en general (Norton, 2013) pueden influir en la motivación de los alumnos para aprender una L2. Por ejemplo, en un estudio reciente en el contexto australiano, elementos contextuales como políticas inconsistentes e iniciativas políticas relacionadas con la educación de idiomas con apoyo inadecuado (Lo Bianco, 2016) pueden haber obstaculizado el deseo de los estudiantes de comunicarse en la L2 estudiada (D'Orazzi, 2020). Se informa que las escasas oportunidades para practicar las habilidades orales en el idioma objetivo afectan el WTC de los estudiantes (D'Orazzi, 2020), lo que puede ser el caso de los participantes del estudio actual. Arabia Saudita es en gran parte monolingüe y se habla inglés en situaciones muy limitadas, como hospitales, cuando se interactúa con personas que no hablan árabe.

La ausencia de un efecto visible de FLA en el WTC se puede interpretar considerando el argumento de MacIntyre y Gregersen (2012), que sostiene que las emociones positivas pueden aumentar la resiliencia de los estudiantes. En

consecuencia, los estudiantes con más perseverancia pueden sentir más WTC (Lee, 2020). Dewaele (2019) argumentó que el WTC está vinculado con varias emociones complejas que interactúan con otras variables internas y externas del alumno. Estas variables tienen un gran impacto en la extensión del WTC de los estudiantes (Boudreau et al., 2018).

4.1. Implicaciones

Los hallazgos actuales tienen algunas implicaciones pedagógicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Para mejorar el WTC de los estudiantes, los maestros deben crear un entorno de aprendizaje positivo en el aula donde se toleren los errores y se fomente el WTC (Dewaele et al., 2018) para mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes (Lee, 2020). La inclusión de actividades en el aula que aumentan la autonomía del alumno se convierte en una práctica importante porque se percibe que tales actividades son bastante agradables (Dewaele y MacIntyre, 2014). Además, los maestros deben hacer un esfuerzo para introducir más actividades basadas en el desempeño que brinden a los estudiantes oportunidades para hablar inglés (Lee, 2020). Esto se puede lograr seleccionando temas de conversación de interés para los estudiantes (Cao, 2014). Temas interesantes y actividades de clase variadas hacen que los estudiantes disfruten de los contenidos, lo que potencia su comunicación (Wang et al., 2021). Quizás una de las medidas más importantes que los docentes deben considerar es brindar a los estudiantes retroalimentación correctiva multimodal que incluya recursos semióticos verbales y no verbales como gestos, miradas y expresiones faciales (Bayat et al., 2020). Cada elemento de retroalimentación proporcionado a los estudiantes durante las sesiones interactivas podría ir acompañado de extractos de video de las sesiones y grabaciones de audio (Vidal & Thouësny, 2015). En un estudio reciente, Bayat et al. (2020) encontraron que la retroalimentación correctiva multimodal amplió las principales dimensiones del disfrute entre los estudiantes al llamar su atención sobre los errores que cometieron y aumentar su enfoque en la forma correcta. Estudios anteriores han sugerido que involucrar los sentidos de los estudiantes y llamar su atención durante las correcciones podría causar un efecto positivo como el disfrute (Boudreau et al., 2018; Dewaele, 2017; Saito et al., 2018). Por último, es importante que los profesores sean amables y solidarios con los estudiantes (Zarrinabadi, 2014). Su continuo estímulo para todos los estudiantes, especialmente aquellos que tienen dificultades, puede llevar a un aumento de su WTC.

4.2. Limitaciones e investigaciones futuras

El presente estudio tiene limitaciones. Primero, WTC, FLE y FLA fueron auto-informados y posiblemente no reflejen los niveles reales de cada constructo entre los participantes porque los autoinformes tienen cierto grado de generalización (Dewaele, 2018). Por lo tanto, los resultados de este estudio deben interpretarse con cautela. En segundo lugar, se recopilaron datos de dos universidades. Por lo tanto, los resultados del estudio actual no se pueden generalizar a todos los estudiantes universitarios sauditas de inglés como lengua extranjera. En tercer lugar, el estudio

no tuvo en cuenta variables importantes que podrían haber influido en los hallazgos. Más específicamente, el WTC de los estudiantes podría haber sido el resultado de la interacción de una serie de características individuales del alumno, como la motivación (Yashima, 2002), la confianza en L2 (Ghonsooly et al., 2012), las creencias del alumno (Peng y Woodrow, 2010) y la postura internacional (Yashima, 2002), así como factores situacionales que incluyen las experiencias de los estudiantes en el aula (Peng, 2012, Wang et al., 2021). Por lo tanto, los estudios futuros deben examinar los efectos interactivos de las emociones positivas y negativas, así como una serie de factores individuales y situacionales en el WTC de los estudiantes. Dichos estudios pueden ayudar a representar una imagen de cómo la interacción simultánea de múltiples factores afecta las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Zhou et al., 2020).

Investigaciones futuras también podrían involucrar el examen del rol de la determinación como una variable interna en el WTC de los estudiantes sauditas de inglés como lengua extranjera en diferentes condiciones educativas que involucren universidades prestigiosas y menos prestigiosas. Finalmente, los datos del estudio actual se recopilaron antes de la pandemia de Covid-19. Las investigaciones futuras pueden examinar si existe una diferencia significativa entre el impacto de las emociones negativas y positivas en el WTC de los estudiantes en clases presenciales y virtuales.

5. CONCLUSIÓN

El presente estudio ha involucrado una investigación de la emoción positiva (disfrute) combinada con la emoción negativa (ansiedad) y su relación con el WTC entre estudiantes de nivel universitario en Arabia Saudita, que es un contexto poco explorado. Los hallazgos mostraron que los participantes tenían niveles más altos de disfrute que ansiedad. Además, el estudio confirmó el rol activo del disfrute como una emoción positiva importante en el constructo de WTC. Sin embargo, el impacto de la ansiedad en el WTC no fue sobresaliente porque no predijo el WTC de los estudiantes. Los altos niveles de disfrute pueden haber neutralizado el impacto de la ansiedad en el WTC junto con los efectos potenciales de los factores individuales y situacionales del alumno, que no se han tenido en cuenta en este estudio. Por lo tanto, investigaciones futuras podrían usarse para examinar el rol potencial de otros constructos, como la determinación, combinados con otras emociones negativas como el aburrimiento, en el WTC de los estudiantes en varios contextos.

Declaración de intereses:

El autor declara que la investigación se realizó en ausencia de relaciones comerciales o financieras que pudieran interpretarse como un potencial conflicto de intereses.

6. REFERENCIAS

Bensalem, E.

El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés

- Alrabai, F. (2016). Factors underlying low achievement of Saudi EFL learners. *International Journal of English Linguistics*, 6(3), 21-37. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n3p21>
- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Al-Hazmi, S. (2003). EFL teacher preparation programs in Saudi Arabia: Trends and challenges. *TESOL Quarterly*, 37(2), 341-344. <https://doi.org/10.2307/3588509>
- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Baker, S., & MacIntyre, P. (2003). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Journal*, 53(1), 65-96.
- Bayat, M., Shirvan, M. E., & Barabadi, E. (2020). A teacher's multimodal corrective feedback: Exploring its enjoyment building capacity. *Polish Psychological Bulletin*, 51(2), 71-88. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.133766>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170.
- Cao, Y. K. (2014). A Sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48, 789-814.
- Clément, R., Baker, S. C., & Macintyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190e209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003>
- Dewaele, J. M. (2013). The link between FL classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal* 97 (3), 670-684.
- Dewaele, J. M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.

Bensalem, E.

El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés

- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behaviour on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38, 523-535. <https://doi.org/10.1177/0261927X19864996>
- Dewaele, J. M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? In J.-M. Dewaele (Guest Ed.), Special issue Emotions in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 21-45. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>
- Dewaele, J. M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1, 12-22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- Dewaele, J. M. y Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2, 24-37. <https://doi.org/10.22599/jesla.37>
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2018). Editorial Special Issue Emotions in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 15-19 <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.1>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018) Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22, 676-697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- D’Orazzi, G. (2020). Influences of willingness to communicate and foreign language enjoyment on second language learners’ motivation. *Konin Language Studies*, 8(3), 263-293. <https://doi.org/10.30438/ksj.2020.8.3.3>

Bensalem, E.

El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Elahi Shirvan, M., & Taherian, T. (2018). Longitudinal examination of university students' foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in the course of general English: latent growth curve modeling. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441804>
- Elahi, M., 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>
- Eysenck, M. W. N., Derakshan, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional Control Theory. *Emotion*, 7 (2), 336-353.
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions. *American Scientist*, 91, 330-335. <https://doi.org/doi.org/10.1511/2003.4.330>
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(2), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0261927x12438538>
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: *The Japanese ESL context*. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Jiang, Y., & Dewaele, J. M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>
- Joe, H. K., Hiver, P., & 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>
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277e292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>

Bensalem, E.

El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés

- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini, A., y Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL Classroom Context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180.
- Knell, E., Chi, Y. (2012). The roles of motivation, affective attitudes, and willingness to communicate among Chinese students in early English immersion programs. *International Education*, 41(2), 66-87
- Lee, J. S. (2020). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746319>
- Lee, J. S., & Drajati, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 168-182. <https://doi.org/10.14742/ajet.5177>
- Lee, J. S., & Hsieh, J. C. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, 82, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.002>
- Liu, M. (2018). Interactive effects of English-speaking anxiety and strategy use on oral English test performance of high- and low-proficient Chinese university EFL learners. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1562410>
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589e608. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153-172.

Bensalem, E.

El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés

- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp.19-37). Newbury park, CA: Sage
- Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Blackwell.
- Oz, H. (2015). Investigating pre-service English teachers' metacognitive awareness. In H. Oz (Ed.), *Language and Communication Research around the Globe: Exploring Untested Ideas* (pp.35-58). New York: Untested Ideas Research Center.
- Peng, J., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834e876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Riasati, M. J. (2018). Willingness to speak English among foreign language learners: A causal model. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/1080/2331186x.2018.1455332>
- Lee, J. S., & Hsieh, J. S. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, 82, 63-73.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171 <https://doi.org/1016/j.system.2009.12.013>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., Mercer, S. y Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System* 82, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Pavelescu, L. M., & B. Petrić. (2018). Love and Enjoyment in Context: Four Case Studies of Adolescent EFL Learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-101.
- Shi, L. H. (2008). Study of Metacognitive Strategies in Computer-assisted Cooperative Learning Environment. *Teaching English in China*, 31(1), 69-79.
- Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & 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.

Bensalem, E.

El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés

- Turjoman, M. O. A. A. (2016). Willingness to communicate in English among Saudi female university students. *International Education Studies*, 9(7), 170. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n7p170>
- Vidal, J., & Thouësny, S. (2015). Computer-mediated synchronous and asynchronous corrective feedback provided by trainee teachers to learners of French: a preliminary study. *Critical CALL - Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000389>
- Wang, H., Peng, A., & Patterson, M. M. (2021). The roles of class social climate, language mindset, and emotions in predicting willingness to communicate in a foreign language. *System*, 99, 102529. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102529>
- Wu, C. P. y Lin, H. J. (2014). Anxiety about speaking foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills*, 119(3), 785-798. <https://doi.org/10.2466/22.PMS.119c32z74>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54e66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119e152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2016). 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>
- Zhou, L., Xi, Y., & Lochtman, K. (2020). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697>

AUTOR

Dr. Elias Bensalem

Actualmente profesor titular en NBU. Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje de un segundo idioma, tecnología educativa, TEFL. Es autor de varios artículos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. El Dr. Bensalem es revisor de varias revistas en Europa y Estados Unidos.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-0897>