

***Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula:
estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de
nivel A1***

***Impact of Anxiety in Reading Aloud Activities in the
classroom: a case study with university Thai students of
Spanish A1 level***

Leyre Alejandre Biel

Mahidol University International College

leire.ale@mahidol.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-0846>

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6592>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.219

Fecha de recepción: 09/09/2017

Fecha de aceptación: 15/02/2018



Resumen: El objetivo de este trabajo es valorar la influencia de la ansiedad en el desarrollo de la competencia lectora en clase de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), nivel A1, de una universidad pública tailandesa. A partir de la observación participativa, entrevistas semiestructuradas y la administración de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera (Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS) analizamos el reducido interés de los estudiantes tailandeses por leer en voz alta en clase. El análisis de los datos obtenidos, junto con la revisión bibliográfica, permite concluir que la baja participación en las lecturas en voz alta en clase de los estudiantes universitarios tailandeses de ELE se debe a la influencia de factores socioculturales asociados al contexto tailandés. Esto implica la inclusión de actividades de lectura en el aula que puedan contribuir a reducir los niveles de ansiedad.

Palabras clave: ansiedad, competencia lectora, estudiantes tailandeses, español lengua extranjera.

Abstract: The goal of this research work is to assess the influence of anxiety in the development of reading skills, in class, in a group of twenty-one Thai students of Spanish (Elementary Level) from a public university in Thailand. Through participative observation, semi-structured interviews, and the Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) we analyze Thai students' low interest for reading aloud in class. The data analysis and an in-depth literature review allowed us to conclude that, their low interest to read aloud in class is directly related to sociocultural factors associated to Thai context. This implies the need to introduce in class reading activities that reduce anxiety levels.

Keywords: anxiety, reading skills, Thai students, Spanish as a foreign language.

1 . Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas es distinto al de otras materias, puesto que pertenece al ámbito de lo social y es parte de la identidad de los individuos (Williams, 1994: 77). Esta materia es una de las más propensas a provocar ansiedad de las integradas en un currículo académico porque el estudiante se siente vulnerable al comunicarse con una herramienta lingüística inestable (Arnold y Brown, 2000: 26). El impacto de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras es objeto de estudio desde hace décadas. Desde 1970 un gran número de trabajos académicos han señalado la importancia del factor afectivo en el aula, concretamente, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) podemos destacar el reciente trabajo de Rubio-Alcalá (2015). La publicación editada por Arnold (2000) es de gran relevancia en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y se convierte en un documento fundamental por su rigor académico. Asimismo, este

volumen recoge un capítulo específico dedicado a la ansiedad (Oxford, 2000), emoción que situamos en el eje central de nuestro trabajo. Otras publicaciones influyentes sobre la ansiedad en la clase de lengua extranjera son los trabajos de Horwitz, Horwitz y Cope (1986 y 1991), MacIntyre y Gardner (1991), Horwitz y Young (1991) y Rubio-Alcalá (2004).

Saber detectar la ansiedad en nuestros estudiantes nos permitirá incluir cambios en nuestra metodología didáctica que reduzcan el estado de hipervigilancia y desasosiego que sienten. Los docentes pueden localizar la ansiedad de sus estudiantes, puesto que suelen mostrar una actitud recelosa, desconfiada y desafiante, síntomas que son fundamentalmente de carácter cognitivo, en otras palabras, que surgen de una distorsión de la realidad (Rubio-Alcalá, 2015: 49). La investigación de Horwitz *et al.* (1986), sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se convierte en el punto teórico de partida para nuestra investigación, no obstante, tal y como confirman sus trabajos posteriores, nuestro foco se centra en una ansiedad específica relacionada con la lectura en una lengua extranjera (Saito *et al.*, 1999: 215). Este concepto es fundamental para la presente investigación, pues consideramos que puede facilitarnos comprender la reacción de los estudiantes tailandeses universitarios de ELE que forman parte de este estudio.

La génesis de este trabajo surge de la observación informal en clase durante dos trimestres académicos de cuatro grupos de estudiantes de ELE nivel A1 sobre su predisposición para leer en voz alta en clase de forma voluntaria. En todos los grupos se observó un rechazo generalizado para ofrecerse a realizar lecturas cortas en voz alta. Teniendo en cuenta estas reacciones se diseñó el presente estudio basado en el enfoque investigación en acción. Una vez detectado el problema, realizamos una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión para poder diseñar un marco teórico y metodológico coherente que nos permitiera averiguar las razones que subyacen el comportamiento de estos estudiantes, y así, posteriormente, poder

diseñar una serie de propuestas pedagógicas que mejoren su actitud frente a la lectura en el aula de ELE. Hemos utilizado principalmente herramientas investigadoras de carácter cualitativo para poder obtener datos individualizados sobre las experiencias de cada estudiante a la hora de participar en las actividades de lectura en clase. En primer lugar, con la ayuda de un cuaderno de bitácora, hemos tomado notas de las observaciones estructuradas llevadas a cabo en clase durante el desarrollo de las actividades de comprensión lectora, además hemos incluido las respuestas a un cuestionario breve sobre los niveles de estrés durante cada actividad; seguidamente, realizamos entrevistas informales semiestructuradas con los informantes y, por último, distribuimos la Escala de Ansiedad al Leer una Lengua Extranjera (Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS) diseñada por Saito *et al.* (1999).

La codificación preliminar de la información obtenida de las diferentes herramientas investigadoras revela que el contexto tailandés influye en el comportamiento del alumno en las actividades de lectura en el aula y que la presencia de la ansiedad durante el desarrollo de estas tareas frena la mejora de la competencia lectora. También arroja importante información sobre la percepción de los estudiantes hacia la lectura en español, que, sorprendentemente, es muy positiva, dado que un 95% de los encuestados expresó que disfruta de la lectura en la lengua de Cervantes (Gráfico 1).

2. Contextualización: la enseñanza de ELE en Tailandia

La enseñanza de ELE en Tailandia es una disciplina en auge desde que en 1966 se incluyó en los planes curriculares y ocho años después se creó la especialidad en lengua y cultura española (Batalla, 2007: 155). En la actualidad la enseñanza de ELE está presente tanto a nivel escolar y universitario, como en educación no reglada. No obstante, es preciso señalar que las escuelas que incluyen el español en sus currículos son, la mayoría, privadas, lo que indica el fracaso del

proyecto que en 2005 el gobierno tailandés puso en marcha y cuyo objetivo era incluir el español en las escuelas secundarias públicas.

A nivel universitario el grado de español se imparte en tres universidades: la Universidad de Chulalongkorn, la de Khon Kaen y la de Ramakhamhaeng. Por otro lado, cuatro centros universitarios ofrecen esta asignatura como optativa: la Universidad de Thammasat, Chiang Mai, Príncipe Songkla, el Instituto Asiático de Tecnología y la Universidad de Mahidol, esta última también tiene un programa de especialización compatible con cualquier grado que capacita al estudiante con un nivel B1.

El interés por estudiar la lengua de Cervantes aumenta progresivamente por varias razones. La investigación de Tongwanchai y Fuentes (2015: 1) documenta que el aumento del turismo de hispanohablantes se ha convertido en una motivación para los alumnos de ELE, puesto que consideran como posible salida profesional el mundo del turismo y la hostelería. Mientras que el trabajo doctoral de Srivoranart (2011: 167) considera el interés por conocer la cultura de los países hispanohablantes, para en un futuro poder viajar y comunicarse, una de las motivaciones fundamentales de los estudiantes para elegir esta lengua frente a otras alternativas.

Esta breve descripción del panorama de la enseñanza de ELE en Tailandia nos ayuda a contextualizar el presente trabajo que se desarrolla en la Universidad de Mahidol con un grupo de 21 estudiantes de nivel A1 durante un trimestre (48 horas lectivas en total).

3. Perfil del informante

El estudiante tailandés tiene un perfil asociado a las características socioculturales y políticas del contexto. Tailandia es un país que ha sufrido, desde 1932, diecinueve golpes de estado (siete de

ellos fallidos); el más reciente ocurrió en 2014, del que se erigió el actual jefe de estado el General Prayuth Chan-o-cha. La sociedad tailandesa es fundamentalmente colectivista, este tipo de culturas se caracteriza por evitar los enfrentamientos, promover la armonía ante la honestidad y estar habituados al silencio (Hofstede and Hofstede, 2005: 86-89); todos estos rasgos se observan en el contexto del aula.

Los alumnos prefieren expresarse en grupo y no de forma individual, puesto que no quieren destacar ni sentirse expuestos a cometer un error ante el resto de los compañeros y el profesor. El estudiante no quiere mostrar sus debilidades, por lo que su miedo a responder de forma equivocada bloquea la participación activa en clase. Por esta razón, opta por desempeñar un papel pasivo, prefiere estar en silencio escuchando que aportando sus ideas o puntos de vista que pueden ser diferentes a los del profesor o incorrectos. Este comportamiento coincide con los resultados del estudio de Srivoranart (2016), en el que trata de definir el estilo de aprendizaje de estudiantes de ELE en tres universidades tailandesas. Su trabajo demuestra empíricamente que los alumnos tailandeses prefieren aprender mediante la observación y la escucha, además piensan mucho antes de actuar (Srivoranart, 2016: 937). La distribución y posterior análisis de datos del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, le permitió concluir que podían enmarcarse en el estilo de aprendizaje reflexivo, según el Modelo de Honey y Munford, basado en la propuesta de Kolb (1985). Se caracterizan por estar atentos a las explicaciones del docente y escuchar a sus compañeros, asimismo, necesitan mucha información para asegurarse de que han entendido correctamente el contenido, por ello, prefieren no expresarse si tienen dudas (Srivoranart, 2015: 937).

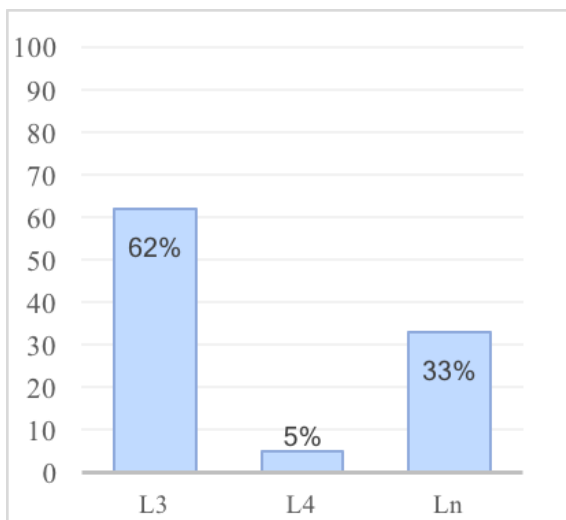
También es una sociedad jerarquizada en la que se respeta el orden preestablecido, por lo que no es posible contradecir a una persona que está en un rango superior. Esto supone que, en muchas ocasiones, los estudiantes siempre estén de acuerdo con las opiniones del docente, aunque no las compartan. La actitud de extremo respeto

crea una distancia abismal entre el docente y el discente que se ve manifestada en los hábitos de interacción en el aula.

Además, el estudiante tailandés es plurilingüe. El grupo que participó en este estudio estaba integrado por 21 informantes (11 mujeres y 10 hombres), todos ellos hablaban al menos dos lenguas más antes de empezar a estudiar español, por lo que podríamos considerar que esta lengua es su L3/4/5 o Ln. Según una encuesta distribuida al comienzo del trimestre, todos hablan tailandés como lengua materna (100%) y se consideran competentes en inglés (100%), aunque en algunos casos su competencia lingüística es más limitada de lo que ellos creen. De todos ellos, solo una estudiante demostró competencia bilingüe en inglés debido a una estancia prolongada en Estados Unidos. El 33% de los informantes habla una lengua de la India (gujarati, hindú, punjabi) y un alumno nos informó de que su lengua materna era el chino (5%). Por lo que podemos afirmar que para el 62% de los informantes el español es su L3, para 5 % es su L4 y para el 33% es su Ln (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Clasificación del español como LE según el perfil lingüístico del informante



Una de las grandes dificultades a las que se enfrenta el estudiante tailandés cuando aprende otra lengua extranjera es el aprendizaje de un sistema alfabético nuevo, sin embargo, para los informantes de este trabajo este reto será menor porque ya han estado expuestos a un sistema alfabético similar durante el aprendizaje del inglés. No obstante, tendrán que asimilar las nuevas correspondencias fonéticas entre las letras y su pronunciación. Este proceso es crucial para desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes, dado que necesitan conocer la pronunciación adecuada de cada grafía para poder, posteriormente, realizar la lectura en voz alta de palabras y frases integradas en los textos cortos que se presentan en el aula. Además, surgirán problemas relacionados con la gran distancia cultural entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua meta, que se puede considerar como una de las causas que provocan ansiedad durante la lectura en español según Saito *et al.* (1999).

4. La competencia lectora y la ansiedad en el marco de esta investigación

Leer es un proceso interactivo entre el texto y el lector (Ballester Bielsa, 2000: 67) con el fin de entender un mensaje (Alyousef, 2005: 144), además es un proceso cognitivo (Weir, 1993; González, 1999; Grabe y Stoller, 2002; Cassany, 2006; entre otros). Los estudiantes no solo tienen que decodificar los grafemas y fonemas, sino que tienen que entender e interpretar el significado dentro del contexto cultural específico. Aprender a leer en una lengua extranjera requiere de la transferencia de conocimientos previos para poder asimilar los nuevos conceptos de la lengua meta.

Este trabajo se desarrolla con alumnos de nivel A1, por lo que consideramos preciso describir las características de la competencia lectora en este nivel. Los objetivos curriculares de este curso están alineados con los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (MCERL) y los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Además, se ha tenido en cuenta la revisión de los parámetros del MCERL publicada en 2018 en la que se incluye, en el apartado de la comprensión lectora, una rúbrica nueva para evaluar la lectura por placer. Hay que tener presente, siguiendo las indicaciones del MCERL, que “en las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores” (MCERL, 2002: 71). El documento actualizado ofrece seis escalas ilustrativas: comprensión de lectura en general, leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos, leer instrucciones y leer por placer (Council of Europe, 2018: 59-65). En la siguiente tabla presentamos, en cursiva, las novedades sobre los niveles de competencia lectora según el objetivo de la tarea para el nivel A1 y que hemos tenido en cuenta durante este trabajo.

Tabla 1.*Novedades en los descriptores de la comprensión lectora nivel A1*

NIVEL A1	
Comprensión de lectura en general	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.
Leer correspondencia	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales. <i>Comprende mensajes cortos y sencillos enviados a través de las redes sociales o de correo electrónico</i> (Council of Europe 2018: 61). Traducción de las autoras (TA).
Leer para orientarse	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes. Puede entender guías de tiendas (información sobre la localización de las diferentes secciones) y direcciones (p. ej. dónde se encuentra el ascensor) <i>Comprende información básica de un hotel, p.ej. a qué hora se sirven las comidas (desayuno, almuerzo, cena) Puede encontrar y entender información sencilla e importante en anuncios, en el programa de una actividad y en folletos (p. ej. qué actividad se propone, cuánto</i>

	<i>cuesta, la fecha, el lugar, la hora de salida etc.)</i> (Council of Europe, 2018: 62) (TA).
Leer en busca de información y argumentos	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. <i>Puede entender textos cortos sobre temas de interés personal (p. ej. noticias de última hora sobre deportes, música, viajes, o historias, etc.) escritas con palabras simples y con apoyo visual a través de fotos o dibujos.</i> (Council of Europe, 2018: 63) (TA).
Leer instrucciones	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).
Leer por placer	<i>Comprende textos narrativos ilustrados cortos sobre actividades cotidianas, escritos con un vocabulario sencillo.</i> <i>Comprende textos cortos en historias ilustradas con ayuda de imágenes que le ayudan a adivinar el contenido.</i> (Council of Europe, 2018: 64) (TA).

El docente ha de incluir en su planificación actividades para desarrollar la competencia lectora, tanto dentro como fuera del aula y que estén alineadas a los objetivos curriculares. Una de las dificultades que emergen para trabajar la lectura en clase es la falta de tiempo, dado que para realizar actividades que realmente trabajen esta destreza, se precisa de una temporalización extensa, no basta con cinco o diez minutos porque, tal y como indicaron los informantes de este estudio, el límite de tiempo supone un aumento del estrés. A esto hay que añadir, que proponer tiempos cortos en niveles iniciales no es efectivo porque los estudiantes están más centrados en encontrar las respuestas que en comprender en el mensaje del texto. Lo ideal es proponer tiempos adecuados al nivel de la lectura y a la competencia lectora del grupo.

Por otro lado, el gran inconveniente de proponer actividades de lectura fuera del aula es que el docente no puede controlar el uso de herramientas digitales de traducción ni el tiempo que el discente emplea para completar la tarea de lectura. Además, suele ser complicado encontrar textos que sean adecuados al nivel y al

contenido curricular de niveles inferiores. Para poder asignar tareas de lectura, fuera del aula, que sean eficientes, recomendamos guiar a los estudiantes en cuanto al tiempo que tienen que dedicar a la actividad y sobre el uso de herramientas digitales para traducir, de esta forma, el alumno tendrá un patrón de trabajo que irá asimilando y el profesor podrá evaluar las actividades de los estudiantes de forma más objetiva si cumplen estas recomendaciones básicas. Este protocolo es el que hemos utilizado con los integrantes del grupo de nivel B1 y ha resultado eficaz, según la retroalimentación recibida al completar las tareas de lectura fuera del aula.

Al finalizar este curso de 48 horas lectivas los estudiantes tienen que ser capaces de leer y comprender textos cortos y sencillos sobre temas personales referidos a ellos mismos o a sus compañeros, sobre los países hispanohablantes y Tailandia. Estos textos pueden estar en formato digital o analógico. Las actividades que se realizan en el aula para desarrollar la competencia lectora se pueden enmarcar en el tipo de actividades de lectura intensiva, puesto que consisten en leer textos cortos del manual o seleccionados por el profesor en voz alta con el objetivo de encontrar o extraer una información concreta. Estas actividades son adecuadas para niveles iniciales porque los lectores se sienten cómodos con la longitud del texto y, normalmente, la retroalimentación sobre las actividades de comprensión se realiza en el aula, por lo que la ansiedad por saber si sus respuestas son correctas o incorrectas disminuye a cuando tienen que realizar la actividad fuera del aula. Además, en muchas ocasiones estas tareas se realizan en parejas o tríos, de esta forma pueden comparar las respuestas e intentar autocorregir los posibles errores. Este enfoque de trabajo en grupo encaja con el perfil del estudiante tailandés que prefiere, antes de dar una respuesta definitiva, intercambiar ideas con sus compañeros (Srivoranart, 2015: 937).

En el plano pedagógico de la enseñanza de la lectura en español a alumnos tailandeses, se recomienda una presentación explícita de la correspondencia entre grafemas y fonemas del español,

además, es muy útil presentar las similitudes fonéticas entre su lengua materna (L1) y otras lenguas que conozcan los informantes. De esta forma, facilitamos su memorización y posterior producción durante la lectura en voz alta. Es fundamental recordar que leer no es simplemente decodificar los grafemas y fonemas, es un proceso cognitivo superior que requiere de un esfuerzo por parte del alumno, quien además de necesitar conocer las correspondencias fónicas, debe comprender el significado del contenido que lee que, en muchas ocasiones, debido a la distancia cultural puede resultarle muy difícil de entender. Saito *et al.* (1999: 2015) sostienen que en niveles iniciales la existencia de un sistema de escritura y ortografía alejado al de la L1 y un material con contenido cultural ajeno al del alumno son dos factores que afectan al aumento de la ansiedad durante la lectura. Mientras que, en niveles más avanzados, la ansiedad aparece una vez finalizada la lectura y cuando el estudiante se dispone a interpretar el texto (Saito *et al.*, 1999; Sellers, 2000; Brantmeier, 2005). No obstante, los resultados del trabajo de Saito *et al.* (1999: 203) afirman que los conceptos culturales desconocidos para el estudiante crean mayor ansiedad en el desarrollo de la lectura que la presencia de alfabetos muy distantes.

La revisión bibliográfica revela que la ansiedad que surge durante la lectura en una lengua extranjera es una variable que interfiere en el proceso de decodificación de un texto y su consiguiente comprensión (Saito *et al.*, 1999: 215). Además, esta ansiedad reduce las habilidades cognitivas e impacta al desempeño lector, lo que conlleva una autopercepción negativa ante la tarea de lectura (MacIntyre, 1999: 92). La investigación de Saito *et al.* (1999: 215) demuestra que los estudiantes con niveles menores de ansiedad completan las tareas de lectura mejor que aquellos con elevados niveles de ansiedad. El trabajo de Sellers (2000: 515), desarrollado con 89 informantes que estudiaban español, también sostiene que la ansiedad específica a la lectura en lengua extranjera es diferente a la ansiedad general que se padece durante el aprendizaje de otro idioma. Asimismo, sostiene que los estudiantes que muestran un grado mayor

de ansiedad tienen más dificultades para recordar el contenido del texto que los que sufren de un nivel menor (516). Estos resultados se asemejan a las conclusiones a las que llegó Young (2000) tras evaluar el impacto de la ansiedad lectora de los estudiantes de español universitarios de segundo año en la comprensión de cuatros textos no literarios. Descubrió que un nivel elevado de ansiedad interfiere en la comprensión de los textos en una lengua extranjera. Otra investigación a considerar es la desarrollada por Zhao (2009), que en su trabajo doctoral analizó los niveles de ansiedad durante la lectura de 125 estudiantes universitarios de chino en Estados Unidos y concluyó que los factores que más impactan en el aumento de la ansiedad durante la lectura son los alfabetos diferentes y los temas no familiares (Rajab, Far y Etemadzadeh, 2012: 363). Sus conclusiones se confirmaron años más tarde en el trabajo de Zhao, Dinia y Guo (2013) que utilizó una muestra menor (n=114) y en el que evaluó la correlación entre la ansiedad general durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y la específica a la lectura. El trabajo de Zin (2007) en Malasia evalúa la relación entre la ansiedad específica de la lectura y los resultados de las pruebas de comprensión lectora y concluye afirmando que los estudiantes malayos universitarios sufren ansiedad durante el proceso de lectura y que, a mayor nivel de ansiedad, peor grado de comprensión de textos en la lengua extranjera (Rajab *et al.*, 2012: 364). La investigación de Zhou (2017: 169) con una muestra de setenta y seis alumnos de chino en Estados Unidos es especialmente relevante a nuestro estudio, dado que concluye afirmando que los informantes muestran más ansiedad cuando tienen que leer en voz alta y sugiere que se debería investigar en trabajos futuros si las características socioculturales y personales influyen en ese comportamiento.

La mayoría de estos trabajos se realizaron con informantes de nivel inicial, por lo que es interesante mencionar la investigación de Brantmeier (2005) con 92 estudiantes de español de nivel avanzado. Los resultados distan de los presentados con informantes de nivel A1. Los informantes mostraron más ansiedad por las tareas posteriores a la

lectura en lengua extranjera que durante el acto de leer (Brantmeier, 2005: 77). Finalmente, mencionar la reciente investigación de Abreu (2016: 155) que examina la existencia de una ansiedad específica hacia la lectura en alemán como lengua extranjera de doscientos quince estudiantes universitarios. Abreu (2016) presenta evidencia adicional que confirma la existencia de una ansiedad relacionada con la lectura, que, por supuesto, está relacionada con la que se siente durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero que no es la misma y presenta como posible solución la implementación de estrategias pedagógicas específicas para tratar este tipo concreto de ansiedad.

Dados los resultados presentados en líneas anteriores, consideramos que se erigen como un marco teórico sólido para sostener el presente trabajo que pretende evaluar la influencia de la ansiedad específica a la lectura en las actividades de comprensión lectora de un grupo de 21 estudiantes universitarios tailandeses de nivel inicial de español. Teniendo en cuenta las propuestas metodológicas desarrolladas en los trabajos de (Saito *et al.*, 1999; MacIntyre, 1999; Sellers, 2000; Young, 2000; Brantmeier, 2005; Zin, 2007; Wu, 2011; Rajab *et al.*, 2012; Abreu, 2016) consideramos relevante utilizar ciertas herramientas ya validadas por los autores previamente mencionados, tales como la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999), y añadir otros recursos para profundizar en ciertos aspectos, como por ejemplo el desarrollo de entrevistas semiestructuradas. A continuación, se explica detalladamente la metodología y las herramientas investigadoras que hemos utilizado para llevar a cabo esta investigación.

5. Metodología, herramientas de investigación y resultados preliminares

Este trabajo está enmarcado en la metodología investigación en acción. Para realizarla, planteamos tres cuestiones que tratamos de responder analizando los datos recogidos con las herramientas de investigación:

1. ¿Por qué los estudiantes de ELE tailandeses de nivel inicial no se ofrecen voluntarios para leer en voz alta en clase?
2. ¿Qué emociones sienten los participantes de este estudio cuando el profesor les pide leer en voz alta en clase?
3. ¿Qué estrategias pueden favorecer un cambio de actitud de los estudiantes de ELE tailandeses frente a la lectura en voz alta en clase?

Las herramientas investigadoras que hemos utilizado son la observación participativa, las entrevistas semiestructuradas y la distribución de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999).

En la observación participativa hemos tratado de dilucidar los patrones de lectura voluntaria en el aula, así como registrar las reacciones de los informantes cuando se les pedía leer en voz alta. Según los datos recogidos en el cuaderno de bitácora durante las cuarenta y ocho horas lectivas del curso que aquí se analiza, se realizaron doce actividades de comprensión lectora, una cada semana de curso. Todas las tareas estaban estructuradas y requerían de una actividad previa para familiarizarse con el vocabulario del texto y las preguntas que había que responder, seguidamente realizábamos la lectura en voz alta, y, finalmente, los estudiantes contestaban a varias preguntas sencillas sobre el texto. Los doce textos eran muy cortos y sencillos, algunos del manual y otros seleccionados por el docente para que estuvieran alienados a los contenidos curriculares. La

longitud era de entre 100 y 150 palabras y se leían en voz alta entre dos o tres estudiantes.

Durante las primeras semanas de cursos, al solicitar voluntarios para leer, ningún alumno mostraba su disposición para realizar la tarea, por lo que se decidió utilizar un orden rotatorio para que todos participaran en las tareas de lectura en clase. Estas actividades tenían una duración aproximada de treinta minutos, la tarea previa se desarrollaba en diez minutos, la lectura en voz alta en cinco minutos y la tarea final se completaba en diez minutos; los últimos cinco minutos se utilizaban para corregir las preguntas todos juntos y ofrecer retroalimentación sobre las cuestiones a responder. Al final de cada actividad de lectura se distribuía una escala de valoración del 1 al 10 para evaluar el nivel de ansiedad que habían sentido realizando cada apartado de la tarea de comprensión lectora (1 poco estrés y 10 estrés muy elevado). A continuación, se muestra una tabla con la valoración media del nivel de estrés de las 12 actividades realizadas en clase.

Tabla 2.

Distribución temporal de la actividad lectora en clase y nivel de ansiedad

Tarea	Tarea previa	Lectura en voz alta en clase	Actividades de comprensión	Retroalimentación
Tiempo	10 minutos	5	10	5
Nivel de ansiedad	6,56	6,87	5,14	6,60

Tras analizar todas las evaluaciones sobre el nivel de estrés que los estudiantes sentían en los cuatro apartados de la actividad de lectura en clase podemos observar que la lectura en voz alta es lo que más ansiedad crea a los participantes de este trabajo. De hecho, este dato se confirma en el análisis del ítem 17 de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera. Este apartado trata de evaluar cómo se sienten los estudiantes cuando leen en voz alta, 57% de los

informantes, dijeron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación (Anexo 1). Además, para contrastar los resultados obtenidos de la observación en el aula y de las escalas para medir la ansiedad, analizamos las respuestas de la entrevista semiestructurada y los datos del cuestionario con la escala Saito *et al.* (1999).

El objetivo de la entrevista semiestructurada es averiguar cómo se sienten los estudiantes durante las diferentes fases de las tareas de comprensión lectora, indagar las razones que rigen esos sentimientos y comprobar si la información coincide con la recogida en el cuaderno de bitácora y en los cuestionarios de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera.

De los 21 informantes, 17 acudieron a la entrevista y cuatro decidieron no realizarla. La cita duró alrededor de quince minutos y se planteaban cinco preguntas generales, además se invitaba a los estudiantes añadir más información si lo consideraban necesario. Las preguntas de la entrevista son:

1. ¿Te gusta leer textos en español en clase en silencio? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta leer textos en español en clase en voz alta? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te sientes cuando hacemos actividades de lectura en clase?
4. Aparte de las tareas que os pido que hagáis en casa de lectura, ¿lees textos en español por tu cuenta? ¿Por qué?
5. ¿Crees que hacemos suficientes actividades de lectura en clase? Si no lo crees, ¿cuántas crees que estarían bien?

La entrevista se desarrolló en inglés y los diecisiete informantes contestaron a todas las preguntas. A la primera pregunta, doce estudiantes (70%) contestaron que sí que les gustaba leer en

silencio en clase de español. De los doce, diez (60%) explicaron que para ellos era muy práctico leer en clase en silencio porque si no, nunca encontraban tiempo para leer fuera del aula y, si lo encontraban, no tenían textos adecuados a su nivel. Los dos estudiantes restantes dijeron que les parecía muy útil la actividad porque les daba la oportunidad de familiarizarse con el texto. Todos comentaron, de forma indirecta, que se sentían estresados con los límites de tiempo para realizar la lectura y que consideraban que el tiempo destinado para la lectura inicial solía ser demasiado corto.

A la segunda pregunta (¿te gusta leer textos en voz alta en clase? ¿Por qué?), catorce estudiantes dijeron sentirse incómodos al leer delante de sus compañeros porque les daba vergüenza pronunciar mal las palabras o no saber pronunciarlas. A lo que añadieron que preferían escuchar a otros compañeros leer porque así tenían más tiempo de procesar la información y entenderla. Tres estudiantes dijeron que les encantaba leer en voz alta porque creían que era una buena oportunidad para mejorar su pronunciación y entonación. Las respuestas a esta pregunta coinciden con el resultado del análisis del ítem 17 (“I don’t mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read Spanish aloud”), en el que un 57,15% de los estudiantes dice sentirse incómodo cuando tienen que leer en voz alta y un 28,5% dice que no les importa hacerlo.

La tercera pregunta trata de averiguar qué sentimientos experimentan los estudiantes durante las tareas de lectura en el aula. En general los estudiantes se sienten nerviosos y ansiosos cuando el profesor les pide que lean en voz alta. Los informantes comentaron que tenían miedo a cometer un error, a no saber pronunciar una palabra o, simplemente, a leer mal delante de toda la clase. Un grupo más reducido afirmó disfrutar con estas actividades porque eran útiles para aprender a pronunciar y a adquirir el ritmo prosódico. En clase, al terminar las actividades de lectura les pedíamos que nos dijeran cómo se sentían utilizando la herramienta digital *Mentimeter*

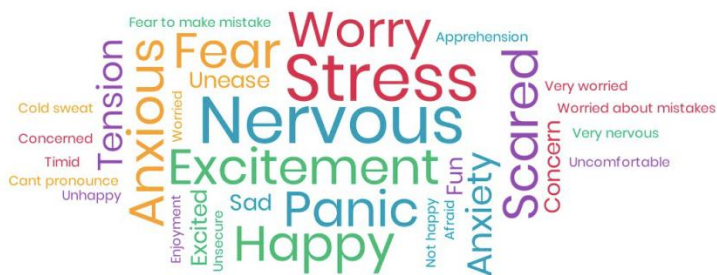
(www.mentimeter.com) para hacer una nube de palabras, a continuación, mostramos un ejemplo.

Imagen 1.

Nube de emociones expresadas respecto a la lectura

Feelings when reading aloud in class

Mentimeter



En lo que se refiere a la cuarta pregunta, solo 2 estudiantes reconocieron leer otros textos que no fueran los asignados como deberes, los 15 restantes dijeron que no tenían tiempo porque la carga de proyectos de otras asignaturas les impedía hacer trabajo extra para la clase de español. Además, también volvieron a decir que les resultaba difícil encontrar textos adecuados a su nivel.

Nueve estudiantes dijeron que hacíamos suficientes actividades en clase, ocho explicaron que les gustaría hacer más, una cada clase. Todos ellos mencionaron de manera indirecta que les gustaba la estructura de las actividades y que les ayudaba mucho la actividad previa a la lectura porque se familiarizaban con el texto.

La última herramienta que distribuimos fue la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999). Está compuesta por 20 ítems que incluyen las percepciones de los estudiantes sobre las dificultades que siente a leer en una lengua extranjera. Los ítems se evalúan con una escala Likert de cinco

puntos, por lo que los puntajes potenciales oscilarán entre 20 y 100 puntos (Abreu, 2016: 142). En lo que se refiere a su confiabilidad, los diferentes estudios realizados han arrojado un coeficiente alfa de Cronbach de entre 0,86 y 0,90, lo que indica una alta consistencia interna (Paredes, 2004; Saito *et al.*, 1999). Al tratarse el presente trabajo de un estudio preliminar analizaremos los datos obtenidos de cada ítem desde un enfoque descriptivo. En la actualidad estamos trabajando en el análisis estadístico que nos gustaría comparar con los resultados de la réplica que realizaremos en el próximo trimestre (enero-abril, 2018).

El análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999) muestra que existe una ansiedad específica a la lectura entre los informantes de esta investigación. Los porcentajes que presentamos a continuación corresponden al número de estudiantes que mostraron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo o en su contra, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y que hacen referencia explícitamente a la ansiedad durante la lectura en español.

El 66,66% admite que se siente enfadado cuando no están seguros de entender todo lo que leen en español (ítem 1 “I get upset when I’m not sure whether I understand what i am reading in Spanish”) (Tabla 3).

Es habitual que los estudiantes quieran entender todo lo que leen, por ese motivo, suelen recurrir a la traducción de cada palabra que no entienden en un texto, así se demuestra al analizar los resultados del ítem 9 (“I usually end up translating word by word when I’m reading Spanish”). Observamos que el 52,38% dice utilizar esta técnica y solo un 19% sostiene no traducir cada palabra (Tabla 3). También el ítem 7 (“When reading Spanish, I get nervous and confused when I don’t understand every word”) nos indica de nuevo que el 52,39% de los estudiantes se siente nervioso cuando no comprenden cada palabra (Tabla 3). Por lo que podemos deducir que

la falta de comprensión del contenido léxico provoca ansiedad a los participantes de este estudio. Para reducir este tipo de ansiedad podríamos enseñar a los estudiantes estrategias de inferencia de significados, entre otras.

Encontrarse con gramática desconocida en los textos también produce emociones negativas entre los estudiantes de esta investigación, las respuestas al ítem 6 (“I get upset whenever I encounter unknown grammar when reading Spanish”), así lo reflejan (52,39%) (Tabla 3).

Tabla 3.

Ansiedad específica mostrada durante la lectura en español

Ítem	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Strongly disagree	Disagree
1. I get upset when I'm not sure...	9,52%	57,14%	23,81%	4,76%	4,76%
2. When reading Spanish, I often understand...	4,76%	42,86%	28,57%	0%	23,81%
5. I am nervous when I am...	14,29%	57,14%	14,29%	14,29%	0%
6. I get upset whenever...	9,52%	42,86%	33,33%	9,52%	4,76%
7. When reading Spanish, I get nervous...	14%	38%	29%	5%	14%
9. I usually end up translating word...	23,81%	28,57%	28,57%	4,76%	14,29%
12. I enjoy reading Spanish	40%	55%	5%	0%	0%
17. I don't mind reading to myself...	14,29%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%
18. I am satisfied with the level of reading...	23,81%	42,86%	4,76%	14,29%	14,29%

Un factor que aumenta el nivel de ansiedad específica a la lectura de los participantes de esta investigación es no comprender el significado del texto, son capaces de entender las palabras, pero no lo que el autor quiere transmitir. El 47,6% de los estudiantes afirman

estar de acuerdo con el ítem 2 (“When reading Spanish, I often understand the words but still can’t quite understand what the author is saying”) y solo el 23,8% sostiene no tener esta dificultad (Tabla 3).

La distancia cultural entre la lengua materna de los estudiantes y la cultura de la lengua meta provoca dificultades para entender los mensajes impresos en un texto escrito, el ítem 5 (“I am nervous when I am reading a passage in Spanish when I am not familiar with the topic”) evalúa precisamente este aspecto (Tabla 3). El 71,43% de los informantes afirma sentirse nervioso cuando leen textos que contienen contenidos que no son familiares. Para reducir esta ansiedad, podemos realizar actividades previas que introduzcan el contenido cultural o elegir pasajes que contengan aspectos culturales explicados en clase previamente. Este factor ya lo analizaron Saito *et al* (1999: 215), de hecho, su trabajo comprobó que la distancia cultural y la existencia de temas desconocidos para los estudiantes produce un aumento de ansiedad durante la lectura.

Otro ítem que está directamente relacionado con las preguntas que hemos planteado en esta investigación es el ítem 17 (“I don’t mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read Spanish aloud”). El 57,15% de los informantes afirma sentirse muy incómodo cuando tienen que leer en voz alta (Tabla 3). Por otro lado, el 52,39% muestra que les molesta encontrarse con palabras que no saben pronunciar mientras leen (ítem 8: “It bothers me to encounter words I can’t pronounce while reading Spanish”). Estas cifras concuerdan con la información obtenida en las observaciones participativas, el análisis de las tablas para medir la ansiedad y en las entrevistas personales. Y confirma la recomendación realizada previamente sobre la necesidad de enseñar explícitamente las correspondencias fónicas entre grafemas y fonemas para evitar que los estudiantes se bloqueen cuando se encuentran palabras que no saben pronunciar. Sin embargo, un 28,58% de los informantes no está de acuerdo con el ítem 17 y el 28,57% con el ítem 8, por lo que dialogar

con estos estudiantes podría ayudarnos a conocer qué estrategias utilizan ellos para no sentirse nerviosos cuando leen en voz alta.

No todas las cifras muestran emociones negativas hacia la lectura en español, el 95% contesta al ítem 14 afirmando que una vez que te habitúas a leer en español, no es tan difícil (ítem 14: “Once you get used to it, reading Spanish is not so difficult”). Por otro lado, el 66 % de los estudiantes dicen estar satisfechos con el nivel de competencia lectora que han desarrollado hasta el momento (ítem 18: “I am satisfied with the level of reading ability in Spanish that I have achieved so far”) (Tabla 3).

Finalmente, un 40% está totalmente de acuerdo con el ítem 12 (I enjoy reading Spanish) y un 55% afirmó estar de acuerdo, por lo que el 95% de los informantes disfrutaban leyendo en español, un dato muy positivo, que indica que la ansiedad que padecen los estudiantes de esta investigación no frena su interés por leer en la lengua meta (Tabla 3).

6. Limitaciones

El tamaño de la muestra (n=21) es una de las limitaciones del presente estudio, por este motivo, replicaremos el estudio el trimestre que viene con un mayor número de informantes. Además, realizaremos un análisis estadístico en profundidad que nos permita comprobar la fiabilidad de los resultados, para ello, compararemos los datos estadísticos de este trabajo con los que obtengamos al finalizar la réplica. También consideramos una limitación no prestar más atención al perfil lingüístico de los participantes, dado que podemos conjeturar que los estudiantes con competencia avanzada en más de dos lenguas, pueden distorsionar algunos datos de esta investigación.

Aunque hemos propuesto una serie de intervenciones pedagógicas a lo largo del estudio, creemos que es necesario ampliar

este contenido, por lo que, con los datos que obtengamos en el próximo trimestre trataremos de proponer una batería de propuestas para implementar en el aula más extensa y específica.

7. Conclusiones y nuevas líneas de investigación

Presentamos las conclusiones respondiendo, brevemente, a las tres preguntas que planteamos al comienzo de esta investigación.

1. ¿Por qué los estudiantes de ELE tailandeses de nivel inicial no se ofrecen voluntarios para leer en voz alta en clase?

El análisis de los datos obtenidos con las herramientas investigadoras confirma que los estudiantes de ELE tailandeses que han formado parte de este estudio sufren ansiedad específica a la lectura, por lo que podemos afirmar que esta es una de las razones por las que no se presentan como voluntarios para leer en clase. Además, el análisis contextual también nos ofrece información relevante para entender este comportamiento. Estos alumnos pertenecen a una sociedad colectivista, por lo que prefieren hacer las actividades en grupos que individualmente. Además, el miedo a defraudar al profesor, figura más respetada en el aula, y quedar en invidencia ante sus compañeros, también bloquea su participación espontánea. Por último, las dificultades que encuentran para codificar el nuevo alfabeto y las correspondencias fónicas provoca que algunos estudiantes se sientan inseguros cuando tienen que leer en voz alta algo porque no saben cómo pronunciar algunas palabras.

2. ¿Qué emociones sienten los participantes de este estudio cuando el profesor les pide leer en voz alta en clase?

La mayoría de los participantes sostiene sentir emociones negativas cuando el profesor le pide que lea en voz alta. El miedo a no leer bien las palabras, a no entender lo que están leyendo, porque no

comprenden el mensaje del texto o porque los temas culturales son muy distantes a ellos, y a no poder responder las tareas post-lectura provoca un aumento de la ansiedad. Los estudiantes prefieren leer en silencio que en voz alta porque no quieren posicionarse en el centro del acto de enseñanza y aprendizaje, porque se sienten observados y muy incómodos.

3. ¿Qué estrategias pueden favorecer un cambio de actitud de los estudiantes de ELE tailandeses frente a la lectura en voz alta en clase?

El 95% de los participantes de esta investigación afirma disfrutar leyendo en español, por lo que tenemos que aprovechar este sentimiento generalizado y conseguir, con la implementación de diversas intervenciones pedagógicas, que ese sentimiento positivo se extienda a la lectura en voz alta. Leer en voz alta permite poner en práctica la mecánica lingüística y la equivalencia graffa-sonido. El alumno gana soltura y adquiere una mayor seguridad en la lengua oral. El discente puede observar “la capacidad lectora del aprendiz. [...] Al escuchar cómo alguien dice un texto, averiguamos si el lector lo procesa correctamente o no, si reconoce la sintaxis y las palabras” (Cassany, 2007: 26).

A lo largo de las líneas previas, hemos insistido que la distancia de alfabetos y de la cultura entre la lengua meta y la L1 aumenta la ansiedad de los alumnos, por lo que debemos incluir actividades en la planificación didáctica que trabajen concretamente estos aspectos. De esta manera, probablemente, reduciremos los niveles de ansiedad de este grupo de estudiantes. Además, debemos intentar transformar los patrones relacionales presentes en el aula debidos a la influencia del contexto tailandés, para ello, podemos comenzar mostrando que el error no supone una deshonra ni una falta de respeto al docente. Además, también podemos tratar de cambiar el contexto de aula para que se sientan más cómodos. Tal vez, esto puede ser una de las líneas de investigación futuras, el uso de elementos que mejoren el ambiente del aula y, consecuentemente, reduzcan la

ansiedad a leer en voz alta. Una posibilidad sería la inclusión de la música, para crear un ambiente más relajado, no obstante, esto se erige como una línea de investigación nueva. Son varios los estudios que han evaluado el uso de la música en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero podemos destacar el trabajo de Tapiador y Fonseca-Mora (2015) que analiza concretamente el impacto en la fluidez lectora.

La lectura en voz alta es una destreza muy importante para desarrollar los patrones prosódicos de la lengua meta, debemos intentar integrar actividades de este tipo en los programas curriculares de curso de ELE, sobre todo, en contextos donde existe una gran distancia fonética y cultural. Nuestro objetivo debería ser la inclusión de estas tareas de tal forma que no provoquen una ansiedad extra al estudiante, de ahí la necesidad imperativa de continuar investigando sobre cómo reducir la ansiedad específica a la lectura en lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Abreu, O. (2016). Ansiedad general y ansiedad específica a la lectura de estudiantes de alemán como lengua extranjera. *Legenda*, 20(23), 134- 160. Obtenido el 17 de noviembre de 2017, desde <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9095/9056>.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alyousef, H. S. (2005). Teaching Reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (págs. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Ballester Bielsa, M. P. (2000). Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela*, 48, 65-74.
- Batalla Candás, C. (2007). El español en Tailandia. *Anuarios Cervantes 06-07*. Obtenido el 5 de diciembre de 2017, desde http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_29.pdf.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 Reading or L2 Reading Tasks? A Study with Advanced Language Learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67-85.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza*, 82, 21-32.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume with new descriptors (Provisional edition). Obtenido el 7 de octubre de 2017, desde <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.
- González Gutiérrez, M. C. (1999). La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revista de Ciencias humanas*, 19, 94-100.
- Grabe, W., y Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Hofstede, G. y Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.).

- Language anxiety. From theory and research to classroom implications* (págs. 27-39). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. y Young, D. J. (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Obtenido el 10 de septiembre de 2017, desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Kolb, D. (1985). *Learning style inventory*. Boston: McBer and Company.^{[1][SEP]}
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 75, 513-534.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En D. J. Young (Ed.). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (págs. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- MCERL - Dirección Académica del Instituto Cervantes. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Coeditan Secretaría General Técnica del MCED- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Paredes, D. (2004). *La ansiedad al leer en inglés y en francés en los estudiantes de lenguas extranjeras del núcleo universitario Rafael Rangel*. Tesis de Pregrado. Universidad de Los Andes-NURR: Trujillo.

- Rajab, A., Far, H. R. y Etemadzadeh, A. (2012). The Relationship Between L2 Motivational Self- System and L2 Learning among TESL Students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 419–424.
- Rubio Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rubio Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoEle. Número monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 47-61. Obtenido el 15 de septiembre de 2017, desde <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. y Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá. Obtenido el 16 de diciembre de 2017, desde <https://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/17041>.
- Srivoranart, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds). *Actas de XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 933-942). La Rioja: ASELE. Obtenido el 7 de noviembre de 2017, desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0933.pdf.
- Tapiador B. y Fonseca-Mora, M. C. (2015). El uso de la música para el desarrollo de la fluidez lectora: motivación y cognición. *MarcoEle. Número monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 27-46. Obtenido el 15

- de septiembre de 2017, desde <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>.
- Tongwanchai, F. y Fuentes, M. (2015). La enseñanza del español para el turismo en Tailandia. En *Actas del V Congreso Internacional FIAPE* (págs. 1-13). Cuenca: Fiape. Obtenido el 13 de diciembre de 2017, desde <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6bfd567-cbf9-4cd5-89c4-12c129446640/12--la-ensenanza-del-espanol-para-el-turismo-en-tailandia--tongwanchaifuangket-pdf.pdf>.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 13(2), 273-307. Obtenido el 18 de octubre de 2017, desde <http://asian-efl-journal.com/PDF/Volume-13-Issue-2-wu.pdf>.
- Young, D. (2000). An Investigation into the relationship between L2 Reading Anxiety and Reading Comprehension, and Self-Reported Level of Comprehension Topic Familiarity Features of an L2 Text and Reading Ability in L1 and L2. En R. Leow y C. Sanz (Eds.). *Current reseearch on the Acquisition of Spanish*, (págs. 15-33). Summerville: Cascadila Press.
- Zhao, A. (2009). *Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English-Speaking University Students Learning Chinese as a Foreign Language in the United States*. PhD Dissertation. Florida State University. Obtenido el 10 de septiembre de 2017, desde <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:168683/datastream/am/PDF/view>.
- Zhao, A., Guo, Y. y Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97, 764-778. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x

- Zhou, J. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language*, 9(1), 155–173. Obtenido el 30 de septiembre de 2017, desde <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2017/articles/zhou.pdf>.
- Zin, M. Z. (2007). *The relationship between reading anxiety and academic reading performance among ESL learners*. Master's thesis, Selangor: University Putra Malaysia.
- Zin, M. Z. y Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58. Obtenido el 10 de octubre de 2017, desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920517.pdf>.

Anexo 1. Resultados de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera

	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
1. I get upset when I'm not sure whether I understand what I am reading in Spanish	9,52%	57,14%	23,81%	4,76%	4,76%
2. When reading Spanish, I often understand the words but still can't quite understand what the author is saying.	4,76%	42,86%	28,57%	23,81%	0,00%
3. When I'm reading Spanish, I get so confused I can't remember what I'm reading.	9,52%	19,05%	28,57%	33,33%	9,52%
4. I feel intimidated whenever I see a whole page of Spanish in front of me.	5,00%	25,00%	25,00%	30,00%	15,00%
5. I am nervous when I am reading a passage in Spanish when I am not familiar with the topic.	14,29%	57,14%	14,29%	14,29%	0,00%
6. I get upset whenever I encounter unknown grammar when reading Spanish.	9,52%	42,86%	33,33%	4,76%	9,52%
7. When reading Spanish, I get nervous and confused when I don't understand every word.	14,29%	38,10%	28,57%	14,29%	4,76%
8. It bothers me to encounter words I can't pronounce while reading Spanish.	14,29%	38,10%	19,05%	23,81%	4,76%
9. I usually end up translating word by word when I'm reading Spanish.	23,81%	28,57%	28,57%	14,29%	4,76%
10. By the time you get past the funny letters and symbols in Spanish, it's hard to remember what you're reading about.	4,76%	28,57%	23,81%	33,33%	9,52%
11. I am worried about all the new symbols you have to learn in order to read Spanish.	14,29%	28,57%	19,05%	23,81%	14,29%
12. I enjoy reading Spanish.	40,00%	55,00%	5,00%	0,00%	0,00%
13. I feel confident when I am reading in Spanish.	14,29%	28,57%	47,62%	9,52%	0,00%

14. Once you get used to it, reading Spanish is not so difficult.	61,90%	33,33%	0,00%	4,76%	0,00%
15. The hardest part of learning Spanish is learning to read.	4,76%	9,52%	33,33%	28,57%	23,81%
16. I would be happy just to learn to speak Spanish rather than having to learn to read as well.	14,29%	9,52%	28,57%	23,81%	23,81%
17. I don't mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read Spanish aloud.	14,29%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%
18. I am satisfied with the level of reading ability in Spanish that I have achieved so far.	23,81%	42,86%	4,76%	14,29%	14,29%
19. Spanish culture and ideas seem very foreign to me.	14,29%	19,05%	28,57%	19,05%	19,05%
20. You have to know so much about Spanish history and culture in order to read Spanish.	4,76%	19,05%	23,81%	33,33%	19,05%