

## **La medida de las variables afectivas en lenguas modernas: Ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana**

José María Caridad y Ocerin<sup>1</sup>, Rachida Mohamed Amar<sup>2</sup> y Christina Holgado-Sáez<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Estadística, Econometría, Investigación Operativa, Organización de Empresas y Economía Aplicada (Universidad de Córdoba), <sup>2</sup>Departamento de Marketing y Comunicación (Universidad de Cádiz), <sup>3</sup>Department of Foreign Languages (Sam Houston State University, Texas). E-mails: <sup>1</sup>ccjm@uco.es, <sup>2</sup>rachida.mohamed@uca.es, <sup>3</sup>cxh047@shsu.edu.

**Resumen:** Numerosas investigaciones han estudiado los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, concluyendo que esta variable impacta negativamente en el proceso de aprendizaje de un idioma, así como también en el proceso cognitivo. La ansiedad está relacionada con la aprensión comunicativa, el temor a una evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes. Sin embargo, una revisión de la literatura no ha evidenciado investigaciones sobre el estudio de esta variable en el contexto universitario español donde se aprende alemán. El propósito de este estudio es analizar los sentimientos de ansiedad de tres titulaciones diferentes. Un total de 120 estudiantes participaron en el estudio. Los datos se recogieron con la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, de Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Los resultados revelan que los estudiantes presentaron una ansiedad media a alta, reflejada en elevados porcentajes respecto a la aprensión comunicativa, los exámenes y el temor a una evaluación negativa por parte del profesor y compañeros.

**Palabras clave:** variables afectivas, ansiedad, FLCAS, universidad, aprendizaje de una lengua extranjera, idioma alemán, aprensión comunicativa, evaluación negativa.

**Title:** The Measurement of Affective Variables in Modern Languages: Anxiety in Spanish University Students of German.

**Abstract:** The effects of anxiety on foreign languages learning have been studied in many publications. Researchers have concluded that this variable has a negative impact on the language learning process, as well as on the cognitive process. Anxiety is related to communicative apprehension, fear of negative evaluation and test stress. However, a literature review has shown that no research has been developed concerning the study of this variable in the Spanish university context, where German is a subject of study. The aim of this paper is to analyze the feelings of anxiety in three different degree programs. A sample of 120 students is treated in the study. Data were collected using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), Horwitz, Horwitz and Cope (1986). The results reveal that the students suffered from average to high anxiety levels, which is reflected in high rates in relation to the communicative apprehension, a negative test evaluation, and the fear of negative evaluation by the teacher and classmates.

**Keywords:** affective variables, anxiety, FLCAS, university, foreign language learning, German language, communicative apprehension, negative evaluation.

## **1. Introducción y estado de la cuestión**

Todos hemos experimentado ansiedad en algún momento de nuestras vidas o en alguna situación concreta. No obstante, una de las disciplinas más propensas a la ansiedad es el aprendizaje en lenguas extranjeras o segundas lenguas, llegando a obstaculizar con gran fuerza su proceso de adquisición (Cfr. MacIntyre, 1995) y uno de los contextos educativos que sufre con más virulencia este factor es el académico. Campbell y Ortiz (1991) muestran en su estudio que los niveles de ansiedad en las clases de idiomas resultan alarmantes en la comunidad estudiantil universitaria, de tal manera que los niveles lingüísticos adquiridos pueden verse afectados hasta tal punto que pueden llegar a deteriorarse, apuntando que probablemente la mitad de todos los estudiantes de lenguas extranjeras experimentan un nivel inicial de ansiedad. Coincidiendo con los anteriores, MacIntyre y Gardner (1991) manifiestan que la ansiedad en el campo de los idiomas, tanto si hablamos de una lengua extranjera como de una segunda, plantea potenciales problemas debido a que origina interferencias en la adquisición, retención y producción lingüística.

Ya en la década de los 80 Krashen (1985a, 1985b, citado en Von Wörde, 2003), famoso lingüista e investigador sobre la educación, sostuvo que la ansiedad no solo reprime la capacidad del estudiante en el momento de procesar la lengua entrante, sino que también cortocircuita el proceso cognitivo. Para el autor una interacción tiene lugar entre la ansiedad, la dificultad de la tarea y la capacidad, elementos que interfieren desde la recepción de la información (input), pasando por el procesamiento y la recuperación de la anterior, hasta la generación de nuevos enunciados. Por tanto, si la ansiedad afecta o perjudica a la función cognitiva, aquellos alumnos que sientan ansiedad aprenderán menos y consecuentemente serán incapaces de demostrar lo que han aprendido, de tal manera que experimentarán más casos de errores que intensificarán cada vez su ansiedad.

La presencia de la ansiedad en el mundo de las aulas se vincula a sentimientos negativos como la frustración, el miedo, la inseguridad y la tensión (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2011) y origina estados de aprensión atenuando el rendimiento hacia niveles inferiores (Gocer, 2014), provocando que los alumnos sufran interferencias cognitivas que dificultan la ejecución de una tarea determinada (Arnold, 2000). Por regla general, la ansiedad se hace patente esencialmente en situaciones de aprendizaje relacionadas con la práctica de la destreza de la producción oral, cuando el estudiante debe actuar en un idioma diferente (Arnaiz y Guillén, 2012). Si bien es preciso incidir que resulta una limitación significativa para la instrucción de idiomas, existen autores que aportan sugerencias con la finalidad de reducirlas. Oxford (2000) propone a los profesores, según las necesidades y orígenes culturales de los alumnos, los siguientes consejos: animar a los alumnos a percibir los casos de ansiedad como un episodio transitorio; promover la autoestima y la confianza en sí mismos, ofreciendo oportunidades para un óptimo rendimiento en la clase de idiomas; tolerar la ambigüedad en el seno de un escenario tolerante y en absoluto amenazador; aminorar la competitividad en las aulas; explicar con claridad el propósito de la clase y ayudar a los participantes a desarrollar estrategias para conseguirlo; permitir el uso del idioma sin una actuación perfecta; elaborar

pruebas evaluativas con ejercicios conocidos que no conduzcan a situaciones de ambigüedad; ofrecer premios o recompensas interesantes que favorezcan la utilización del idioma, entre otros.

Los propulsores en considerar la ansiedad en lenguas extranjeras o en segundas lenguas como un fenómeno aislado y diferente, particular del aprendizaje de idiomas, en la década de los 80 fueron Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Estos autores explican que este síndrome guarda una estrecha relación con tres tipos de ansiedad, definidos igualmente por Zheng (2008) en una revisión de la literatura existente sobre este factor: (1) bien la aprensión comunicativa, referida a la situación de incomodidad que experimenta un individuo cuando debe hablar ante otras personas, de tal manera que es consciente de la imposibilidad de expresarse correctamente o bien, comprender por completo lo que dice su interlocutor; (2) el temor a una evaluación negativa, que se manifiesta, en general, cuando surge la excesiva preocupación durante las evaluaciones académicas y personales en la práctica de la lengua meta, en las que la estructura de la lengua, la gramática, el vocabulario y la pronunciación quedan al descubierto (Arnaiz y Guillén, 2012) y (3) la ansiedad ante los exámenes, siendo relevante tomar en consideración un tipo de ansiedad originada en la producción lingüística, que surge por temor a la decepción porque el propio alumno entiende que el único output admisible es el output perfecto.

Convenimos con Arnaiz y Guillén (2012) en que las investigaciones que han examinado la relación entre la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas se han basado en idiomas como: el español (Casado y Dereshiwsky, 2004; Ewald, 2007; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2011; Mejía, 2014), el francés, español, alemán o japonés (Bailey, Onwuegbuzie y Daley, 2000, 1998; Von Wörde, 2003), el japonés (Aida, 1994; Kitano, 2001; Machida, 2001), el inglés en Japón (Brown, Robson y Rosenkjar, 2001; Kondo y Yang, 2003; Liu, Li, Hung y Huang, 2014; Matsuda y Gobel, 2004; Matsuoka, 2014), en Corea (Kim, 2009; Yim, 2014), en Chile (Gregersen y Horwitz, 2002), en Venezuela (Rodríguez y Abreu, 2003), en Turquía (Bekleyen, 2004, 2001; Cakir y Solak, 2014), en Polonia (Baran-Lucarz, 2014), en Tailandia (Tanielian, 2014), en China (Liu, 2007, 2006; Liu y Jackson, 2008; Young y Wang, 2014), el inglés de nivel intermedio en Irán (Mesri, 2012), el turco en la India (Işcan, 2011) y en Turquía (Göçer, 2014) y el coreano en Estados Unidos (Jee, 2014). También hay otros estudios centrados en la convivencia curricular de pares de lenguas en la educación secundaria en Hungría, como inglés-francés, inglés-alemán, inglés-italiano, alemán-francés, alemán-inglés y alemán-italiano (Piniel, 2006). La investigación en nuestro país es escasa, únicamente se hallaron trabajos que abordan el aprendizaje del inglés (Martínez, 2013; Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001) y en contextos universitarios (Arnaiz y Guillén, 2012; Casado y Dereshiwsky, 2004; Lahuerta, 2014). Otros estudios abordan el inglés como lengua extranjera y la asignatura de estadística impartida en el mencionado idioma en Taiwan (Hsiao y Chiang, 2011); también el español como segunda lengua extranjera en Estados Unidos (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2011; Tallon, 2009), el español, francés, alemán y latín en el Reino Unido (Ganschow y Sparks, 1996) y el inglés en España (Hewitt y Stephenson, 2012; Yan y Horwitz, 2008), el coreano en Estados Unidos (Jee, 2014), el turco en la India (Işcan, 2011), el turco en Turquía (Göçer, 2014) y el inglés de nivel intermedio en Irán (Mesri, 2012). Tras la extensa enumeración de trabajos académicos sobre los efectos de la ansiedad en diversos idiomas en contextos universitarios y de educación secundaria, la falta de estudios llevados

a cabo con universitarios españoles estudiantes de alemán como lengua extranjera, nos conduce a considerar necesaria la descripción de investigaciones con participantes de estas características.

## **2. Método**

### *2.1. Participantes*

En este estudio se seleccionó una muestra de 120 individuos que estudiaban alemán como segunda lengua extranjera y de carácter obligatorio en el contexto universitario español. Del colectivo de alumnos seleccionado, se realizó un sorteo para elegir los que debían responder a la encuesta, realizándose una selección del 50% de los estudiantes presentes, siendo todos voluntarios. Todos ellos dieron su consentimiento para participar en el estudio. Los niveles lingüísticos comprenden desde A1 a A2, correspondientes a la clasificación de usuario básico, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), guía que describe las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. La muestra se compone de un 31.7% de hombres y un 68.3% de mujeres. Los estudiantes proceden de tres titulaciones diferentes: (i) Grado en Turismo, (ii) Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Turismo, y (iii) Doble Titulación de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (LADE), de la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva. El total de matrículas oficiales para las asignaturas relacionadas con la instrucción de la lengua alemana (Alemán para el Turismo I, Alemán para el Turismo II, Idiomas I y II) ascendía a 152 estudiantes. Este estudio contó con el consentimiento informado de la totalidad de los sujetos y la muestra analizada se encuadra dentro de la investigación cuantitativa (Patton, 1990; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; McMillan y Schumacher, 2007).

### *2.2. Instrumentos*

La recogida de datos para el estudio de la ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana se abordó con la escala de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), titulada *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), cuya versión española se debe a Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) (Véase Anexo II). La ansiedad que sufre ante las lenguas extranjeras, y en concreto, la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras es considerada una ansiedad situacional que se experimenta en una realidad muy definida: el contexto de la clase de idiomas (MacIntyre y Gardner, 1994). La validez de la escala para la valoración de la variable de la ansiedad ha sido ratificada en numerosas investigaciones aplicadas a otros idiomas como el español, el inglés, el japonés, el francés, el turco, el coreano, el alemán, el italiano y el latín, en los contextos educativos de la enseñanza secundaria y universitaria, algunos de estos idiomas estudiados de forma individual y otros en conjunto por concurrir varias lenguas en el diseño curricular (Aida, 1994; Bailey, Onwuegbuzie y Daley, 2000, 1998; Baran-Lucarz, 2014; Bekleyen, 2004, 2001; Brown, Robson y Rosenkjar, 2001; Cakir y Solak, 2014; Ewald, 2007; Ganschow y Sparks, 1996; Göçer, 2014; Gregersen y Horwitz, 2002; Hauck y Hurd, 2005; Hewitt y Stephenson, 2012; Horwitz et al., 1986; Hsiao y Chiang, 2011; Işcan, 2011; Jee, 2014; Kim, 2009; Kitano, 2001; Kondo y Yang, 2003; Lahuerta, 2014; Liu, 2007, 2006; Liu y Jackson, 2008; Liu, Li, Hung y Huang, 2014; Machida, 2001; Martín-Llinás y Juan-Garau, 2011; Martínez, 2013; Matsuda y Gobel, 2004; Matsuoka, 2014; Mejía, 2014; Mesri, 2012; Piniel, 2006; Rodríguez

y Abreu, 2003; Tanielian, 2014; Tallón, 2009; Von Würde, 2003; Yan y Horwitz, 2008; Yim, 2014; Young y Wang, 2014). Solo los estudios de Lahuerta (2014), Arnaiz y Guillén (2012), Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) y Casado y Dereshiwsky (2004) han centrado su atención en estudiantes universitarios españoles que aprendían inglés, ya como asignatura obligatoria o como optativa. En cuanto al estudio del alemán en contextos universitarios españoles no se han hallado evidencias en una revisión detallada de la literatura pertinente.

Esta escala está compuesta por 33 ítems, de los cuales 20 se focalizan en las destrezas de la comprensión y expresión orales, por su parte los enunciados restantes abordan la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua. En general, el conjunto de ítems que engloban la expresión y la comprensión orales recogen calificativos que conciernen al titubeo, al nerviosismo, la vergüenza, la irritabilidad, el temor, la confusión y la insuficiente autoestima. En consecuencia, ningún ítem hace referencia a las destrezas relacionadas con la expresión escrita y lectora, debido a que la FLCAS centra su atención en la ansiedad que se origina en situaciones de comunicación oral, en la que emergen sentimientos negativos como la frustración, la inseguridad, el miedo y otros, cuando el estudiante tiene que expresarse en un idioma diferente. Es preciso mencionar que el análisis de los porcentajes obtenidos, una vez administrada la escala, se fundamenta en los siguientes enunciados indicativos: (1) la aprensión comunicativa, (2) la ansiedad ante los exámenes y (3) el temor ante una evaluación negativa en la clase de lengua extranjera. Los tres apartados recogen un conjunto de ítems que se relacionan estrechamente con la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el temor ante una evaluación negativa. Los ítems han sido valorados conforme a la escala Likert con 5 opciones sobre una serie de afirmaciones que cada estudiante valora tendiendo a una dirección negativa-desfavorable o positiva-favorable. En este caso la codificación comprendería: (1) desacuerdo completo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) bastante de acuerdo y (5) total de acuerdo.

### *2.3. Procedimiento*

La toma de datos se realizó con la colaboración de los docentes de las distintas asignaturas. En primer lugar, se distribuyó un cuestionario (*Student Profile*) (véase Anexo I) compuesto por 23 ítems con información relativa a: datos personales y académicos, datos sobre aspectos cualitativos y cuantitativos respecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua alemana y datos actitudinales hacia el nuevo idioma. En segundo lugar, los alumnos recibieron el cuestionario FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), traducido al español. La tarea de los participantes consistió en cumplimentar dicho cuestionario con la finalidad de calcular sus niveles de ansiedad en relación con la lengua alemana. Por su parte, el docente les pidió que pensarán en sus experiencias previas con el aprendizaje del alemán durante el primer cuatrimestre.

Las normas de aplicación para cumplimentar adecuadamente el cuestionario en las clases tuvieron en cuenta las siguientes variables: (1) el espacio físico debía reunir las condiciones apropiadas en cuanto a capacidad, temperatura, iluminación, ventilación y silencio, (2) se aseguró la estricta confidencialidad tanto de los participantes como para las contestaciones individuales, (3) la prueba se administró cuando los participantes comenzaban su primera hora de clase para que no estuvieran cansados y en una única sesión, (4) se hizo

hincapié en la importancia de responder a todas y cada una de las cuestiones planteadas de la manera más sincera posible y (5) el investigador del estudio debía estar presente durante el desarrollo del cuestionario y aclarar individualmente cualquier duda que pudiera surgir entre los asistentes en el desarrollo de la lectura de los ítems. Los participantes contaron con 30 minutos para completar el cuestionario en horario de clase.

### 3. Análisis y resultados

Los niveles de ansiedad de los estudiantes se obtuvieron mediante la administración de la FLCAS. Según Horwitz et al. (1986) las puntuaciones directas mínima y máxima de un participante pueden oscilar entre 33 y 165. Tras el análisis de los datos cuantitativos el rango de puntuación obtenido en este estudio se tradujo entre 63 y 130. Siguiendo el criterio de Arnaiz (2012), los sujetos fueron divididos en tres grupos en función del nivel de ansiedad. Aquellos con una puntuación situada entre 63 y 85 se clasificaron como ansiedad baja, entre 86 y 108 como ansiedad media y, por último, entre 109 y 130 como ansiedad alta. La ansiedad media de los participantes fue de 96.35 puntos con una desviación típica de 14.88, dato que confirma que existe escasa dispersión de los datos de la muestra y, en consecuencia, refrenda la obtención de la fiabilidad de la información. Al menos dos tercios de los estudiantes experimentaron una ansiedad de media a alta (léase ansiedad media en 65 sujetos y ansiedad alta en 29), por otro lado, menos de la cuarta parte de los participantes muestran niveles de ansiedad baja (léase ansiedad baja en 26 sujetos), reflejándose en unos porcentajes del 78.3% y 21.66%, respectivamente. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos a través de las respuestas de los estudiantes ordenados por percentiles, así como en los diagramas en caja, en los que se puede apreciar que los resultados en ambos sexos son similares. Algo menos del 25% de la muestra ofrecen niveles bajos de ansiedad, mientras que más del 50% manifiestan una ansiedad de grado medio.

Percentiles	Valor
25%	87,00
50%	97,00
75%	106,00
Observaciones válidas: 119	
Observaciones perdidas: 1	

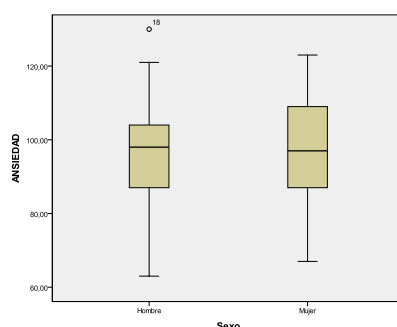


Tabla 1. Ansiedad

En la tabla 2 aparecen los valores extraídos con información relevante acerca de los niveles de ansiedad en el aprendizaje de una lengua, principalmente en cuanto a la aprensión comunicativa, el miedo de una evaluación negativa y, por último, la ansiedad ante los exámenes (Horwitz et al., 1986). Junto a los

anteriores y debido a los porcentajes obtenidos, hemos estimado incluir otro factor vinculado a la ansiedad originada por la falta de comprensión auditiva, es decir, por la dificultad que tiene el estudiante para comprender el mensaje del profesor. La distribución de la FLCAS comprende 20 ítems que se focalizan en las destrezas de la comprensión y expresión orales y 13 ítems que expresan la ansiedad en general ante el aprendizaje de una lengua.

ANSIEDAD EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

	Desacuerdo Completo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Total de Acuerdo	Mediana
Ítem 1	8.3%	15.8%	26.7%	<b>27.5%</b>	21.7%	BdA
Ítem 2	14.2%	<b>28.3%</b>	24.2%	19.2%	14.2%	DA
Ítem 3	5.8%	18.3%	13.3%	27.5%	<b>35.0%</b>	BdA
Ítem 4	4.2%	8.3%	14.2%	33.3%	<b>40.0%</b>	BdA
Ítem 5	4.2%	5.0%	15.8%	27.5%	<b>47.5%</b>	BdA
Ítem 6	30.8%	<b>41.7%</b>	19.2%	4.2%	4.2%	ED
Ítem 7	14.2%	24.2%	<b>34.2%</b>	15.0%	12.5%	DA
Ítem 8	7.5%	25.0%	<b>34.2%</b>	20.0%	13.3%	DA
Ítem 9	11.7%	11.7%	26.7%	21.7%	<b>28.3%</b>	BdA
Ítem 10	3.3%	8.3%	18.3%	25.8%	<b>44.2%</b>	BdA
Ítem 11	<b>30.8%</b>	26.7%	20.8%	15.8%	5.8%	ED
Ítem 12	12.5%	15.8%	<b>25.8%</b>	20.8%	25.0%	DA
Ítem 13	20.8%	16.7%	20.8%	16.7%	<b>25.0%</b>	DA
Ítem 14	22.5%	<b>31.7%</b>	22.5%	15.0%	8.3%	DA
Ítem 15	14.2%	17.5%	<b>28.3%</b>	20.0%	20.0%	DA
Ítem 16	21.7%	<b>24.2%</b>	17.5%	18.3%	18.3%	DA
Ítem 17	<b>35.0%</b>	28.3%	15.8%	13.3%	7.5%	ED
Ítem 18	19.2%	<b>35.0%</b>	27.5%	12.5%	5.8%	ED
Ítem 19	<b>32.5%</b>	30.0%	20.0%	10.0%	7.5%	ED
Ítem 20	19.2%	20.8%	<b>28.3%</b>	14.2%	17.5%	DA
Ítem 21	<b>33.3%</b>	32.5%	15.0%	11.7%	7.5%	ED
Ítem 22	<b>37.5%</b>	35.0%	20.8%	5.8%	0.8%	ED
Ítem 23	15.8%	24.2%	<b>30.8%</b>	15.0%	14.2%	DA
Ítem 24	19.2%	<b>40.0%</b>	25.8%	12.5%	2.5%	ED
Ítem 25	12.5%	20.8%	<b>30.0%</b>	18.3%	18.3%	DA
Ítem 26	20.8%	<b>25.0%</b>	23.3%	17.5%	13.3%	DA
Ítem 27	12.5%	<b>26.7%</b>	<b>26.7%</b>	21.7%	12.5%	DA
Ítem 28	10.8%	26.7%	<b>30.0%</b>	19.2%	13.3%	DA
Ítem 29	7.5%	<b>28.3%</b>	26.7%	26.7%	10.8%	DA
Ítem 30	9.2%	<b>25.8%</b>	23.3%	25.0%	16.7%	DA
Ítem 31	23.3%	21.7%	<b>26.7%</b>	15.8%	12.5%	DA
Ítem 32	17.5%	<b>30.0%</b>	28.3%	17.5%	6.7%	DA
Ítem 33	10.8%	13.3%	<b>30.8%</b>	25.0%	20.0%	DA

Tabla 2. Estadística descriptiva de la FLCAS: distribución de frecuencias de las respuestas, clase modal y mediana para cada ítem

Para cada ítem, la clase modal se ha resaltado en negrita. Por ejemplo, en el ítem 1 la moda es la alternativa “bastante de acuerdo” que, en este caso, coincide con la mediana, recogida en la última columna de la tabla con las iniciales de cada una de las alternativas. Como medida de variabilidad se puede usar el estadístico Dorval representativo de la varianza ordinal (Caridad et al. 2014) aunque, al disponer de la distribución de frecuencia en cada clase y para

cada ítem, se observa directamente la situación respecto a las medidas de posición.

Considerando la aprensión comunicativa del estudiante, y más específicamente la ansiedad individual en contextos que requieren la comunicación oral, se aprecian niveles elevados de dicha ansiedad en diversos enunciados, caracterizados por una serie de sentimientos negativos como la inseguridad, el nerviosismo, el temor, la vergüenza y la confusión, propios de la expresión oral en una lengua extranjera. En concreto, la falta de confianza en sí mismo cuando entra en juego la capacidad de hablar en la lengua meta (ítem 1) queda reflejada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "bastante de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 27.5% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 26.7% y el 21.7%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos reconoce el sentimiento de seguridad en el contexto del aula, frente a un 15.8% que está en desacuerdo y solo un 8.3% que muestra su desacuerdo total. Mostrarse desconfiados e inseguros cuando tienen que dialogar en otros idiomas (ítem 18) queda recogido en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se ubica en la opción "en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 35% de las respuestas; asimismo la respuesta "desacuerdo completo" supone el 19.2%, es decir, más de la mitad de los casos admite sentirse titubeantes en el momento de hablar en un idioma diferente al suyo y frente a otros estudiantes de la clase. Las respuestas "de acuerdo", "bastante de acuerdo" y "total de acuerdo" constituyen el 27.5%, 12.5% y el 5.8%, esto es, menos de la mitad de los encuestados afirma sentirse seguro hablando en otro idioma y cuando la práctica de dicho idioma tiene lugar ante otros estudiantes en el aula. Igualmente, la falta de seguridad al expresarse delante de otros compañeros en lengua alemana (ítem 24) se muestra en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 40% de las respuestas. Además, la respuesta "desacuerdo total" supone el 19.2%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos confiesa no sentirse seguro cuando habla el idioma en la clase, frente a un 25.8% que está de acuerdo, un 12.5% que está bastante de acuerdo y solo un 2.5% que muestra su desacuerdo total. Además, la sensación de temor (ítem 9) irrumpe en los participantes cuando deben hablar en clase sin una preparación previa mostrándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "total de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 28.3% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 26.7% y el 21.7%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos reconoce el sentimiento de miedo en el momento de expresarse oralmente sin preparación, frente a un 11.7% que está en desacuerdo y un 11.7% que revela su desacuerdo total. En cuanto al nerviosismo (ítem 33) cuando el docente pregunta sobre un tema concreto que no se ha preparado con anterioridad, la distribución de las respuestas obtenidas muestra que la mediana de las respuestas se encuentra en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 30.8% de las respuestas. Igualmente, las respuestas "bastante de acuerdo" y "total de acuerdo" constituyen el 25% y el 20%, es decir, más de las tres cuartas partes de los encuestados admite ponerse nervioso justificado por la falta de estudio de un tema concreto, frente a un 13.3% que está en desacuerdo y un 10.8% que está en desacuerdo completo. Por su parte, una tendencia al nerviosismo si el profesor pregunta al estudiante (ítem 20) se revela



en la distribución de las respuestas recibidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 28.3% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 14.2% y el 17.5%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos reconoce la sensación de nerviosismo al ser preguntados por el instructor, frente a un 20.8% que está en desacuerdo y un 19.2% que muestra su desacuerdo total. El nerviosismo de los estudiantes por no comprender un mensaje en otro idioma (ítem 3) se evidencia en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "bastante de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 35% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "de acuerdo" suponen el 27.5% y el 13.3%, es decir, más de las tres cuartas partes de los encuestados afirma su intranquilidad en un contexto de falta de comprensión del mensaje, frente a un 18.3% que está en desacuerdo y solo un 5.8% que muestra su desacuerdo total. Hablar en el contexto del aula origina situaciones de confusión y ansiedad (ítem 27) manifestándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 26.7% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 21.7% y el 12.5%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos admite la intranquilidad que les provoca expresarse oralmente en la clase, frente a un 26.7% que está en desacuerdo y un 12.5% que muestra su desacuerdo total. La participación voluntaria en la clase de lengua extranjera, tan apreciada por los profesores de idiomas, genera vergüenza (ítem 13), característica que se muestra en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "total de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 25% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "de acuerdo" suponen el 16.7% y el 20.8%, es decir, más de las tres cuartas partes de los participantes reconocen que les asalta la timidez cuando voluntariamente desean hablar en otro idioma, frente a un 16.7% que está en desacuerdo y un 20.8% que muestra su desacuerdo total. Otro aspecto relevante en las clases de idiomas incluye la participación de los alumnos teniendo como público a sus compañeros (ítem 31), situación que origina temor ante el posible ridículo. La distribución de las respuestas obtenidas ofrece que la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 26.7% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 15.8% y el 12.5%, es decir, más de las dos cuartas partes de los casos contempla su desasosiego por las risas probables de los estudiantes, frente a un 21.7% que está en desacuerdo y un 23.3% que muestra su desacuerdo total.

Respecto al temor ante una evaluación negativa llama la atención que a los encuestados no les importe cometer errores en la clase de idiomas (ítem 2), hecho que se recoge en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 28.3% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo", "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 24.2%, 19.2% y el 14.2%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos afirma no importarles la tasa de errores cometidos, frente a un 14.2% que está en desacuerdo completo. Del mismo modo, tampoco les provoca miedo (ítem 19) si el profesor corrige cada error que aparece en la conversación, así lo muestra la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza

en la opción "en desacuerdo", valor que coincide con su moda, con un 32.5% de las respuestas. Por su parte, la respuesta "en desacuerdo" supone el 30%, esto es, más de las tres cuartas partes de los encuestados reconoce no sentir pavor ante una continua corrección, frente a un 20% que está de acuerdo, un 10% que está bastante de acuerdo y un 7.5 que está total de acuerdo. Por su parte, el sentimiento de inferioridad frente a otros compañeros que se expresan mejor en lengua alemana (ítem 7) queda grabada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 34.2% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 15% y el 12.5%, esto es, más de las tres cuartas partes de los casos cree que sus compañeros son mejores que ellos en el idioma, frente a un 24.2% que está en desacuerdo y un 14.2% que muestra su desacuerdo total. En esta misma línea, el sentimiento de inseguridad de los encuestados se manifiesta en una sensación permanente de infravaloración ante compañeros mucho mejores que ellos en la expresión oral (ítem 23), así queda reflejada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 30.8% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 15% y el 14.2%, es decir, más de la mitad de los estudiantes carece de la suficiente autoestima como para dejar de subestimarse ante otros compañeros, frente a un 24.2% que está en desacuerdo y un 15.8% que revela su desacuerdo total.

En cuanto a la ansiedad ante los exámenes los datos revelan que para una gran mayoría es preocupante el hecho de no aprobar el idioma (ítem 10) manifestándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "bastante de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 44.2% de las respuestas. Además, las respuestas "de acuerdo" y "bastante de acuerdo" suponen el 18.3% y el 25.8%, es decir, más de las cuatro cuartas partes de los participantes contempla su preocupación si suspende la asignatura, frente a un 8.3% que está en desacuerdo y solo un 3.3% que muestra su desacuerdo total. Por otro lado, la sensación de comodidad durante la realización de los exámenes de idiomas (ítem 8) queda reflejada en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 34.2% de las respuestas. También, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 20% y el 13.3%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos reconoce que no les preocupa el momento de las pruebas escritas aula, frente a un 25% que está en desacuerdo y solo un 7.5% que muestra su desacuerdo total. Relacionado con la ansiedad dentro de la clase de lengua, resulta llamativo que los participantes confiesen que el aula les provoca tanto nerviosismo que olvidan lo que ya saben (ítem 12), expresándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 25.8% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" suponen el 20.8% y el 25%, es decir, más de las tres cuartas partes de los sujetos sienten intranquilidad en el aula, frente a un 15.8% que está en desacuerdo y un 12.5% que está en desacuerdo total. Como contraposición, sentirse tranquilos y relajados cuando asisten a la clase de alemán (ítem 28) queda patente en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción "de acuerdo", valor que coincide con su moda, con un 30% de las respuestas. Además, las respuestas "bastante de acuerdo" y

“totalmente de acuerdo” suponen el 19.2% y el 13.3%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos manifiestan su estado de serenidad en el momento de ir al aula, frente a un 26.7% que está en desacuerdo y un 10.8% que muestra su desacuerdo total. Sorprendentemente, una gran mayoría de los participantes no tiene ningún inconveniente en tener más clases del idioma (ítem 5), lo cual se recoge en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción “total de acuerdo”, valor que coincide con su moda, con un 47.5% de las respuestas. Además, las respuestas “de acuerdo” y “bastante de acuerdo” suponen el 15.8% y el 27.5%, es decir, más de las cuatro cuartas partes de los encuestados estarían interesados en incorporar más horas a su horario académico, frente a un 5% que está en desacuerdo y solo un 4.2% que muestra su desacuerdo total. Por su parte, la adecuada preparación de la clase de lengua alemana es imprescindible (ítem 22) presentándose en la distribución de las respuestas obtenidas: la mediana de las respuestas se localiza en la opción “desacuerdo completo”, valor que coincide con su moda, con un 37.5% de las respuestas. Además, la respuesta “en desacuerdo” supone el 35%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos confirma que sin una correcta planificación de la asignatura difícilmente puede seguirse el idioma, frente a un 20.8% que está de acuerdo, un 5.8% que está bastante de acuerdo y solo un 0.8% que manifiesta su total de acuerdo. Respecto al ritmo de la clase de lengua alemana (ítem 25) la distribución de las respuestas obtenidas señala que la mediana de las respuestas se localiza en la opción “de acuerdo”, valor que coincide con su moda, con un 30% de las respuestas. Además, las respuestas “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” suponen el 18.3% y el 18.3%, es decir, más de las tres cuartas partes de los casos reconoce su descontento por la rápida progresión de la asignatura, ya que puede provocarles un retraso en el transcurso de los contenidos y, como consecuencia, empeorar su evaluación final, frente a un 12.5% que está en desacuerdo completo y un 20.8% que está en desacuerdo.

Por último, en relación con la ansiedad ante la falta de comprensión auditiva y cuyos ítems únicamente ascienden a 3 enunciados, destaca un 68.3% de la muestra que afirma irritarse cuando no entiende lo que corrige el profesor (ítem 15), ya por un uso elevado de la lengua meta o por evitar explicar qué está corrigiendo y por qué motivo; a pesar de que a más de la mitad de los participantes, un 57.6%, no les importe incurrir en errores (ítem 2). Una gran mayoría de los encuestados, un 87.5%, se sienten preocupados si no entienden lo que dice el profesor (ítem 4) y más concretamente, un 64.2%, si no entienden cada una de las palabras que este pronuncia (ítem 29). En consecuencia, los ítems 4, 14 y 29 están claramente relacionados con el temor de los alumnos a no entender a su docente.

Anunciado *supra*, la ansiedad en el proceso del aprendizaje de un idioma ha sido constatada por la literatura revisada como una de las variables afectivas que mejor puede predecir el éxito o el fracaso de un estudiante durante su evolución por dominar una lengua extranjera, principalmente en situaciones relacionadas con la comunicación oral. No obstante, y considerando los resultados de Martínez (2013) relativos a estudiantes españoles del idioma inglés en Bachillerato, con un promedio de 14 años de estudio del idioma, se ha considerado reflejar en la tabla 3 aquellos ítems de nuestro estudio que coinciden con su investigación y que ofrecen los valores máximos de ansiedad en el aula, precisando que el idioma alemán de la muestra experimental oscila entre un año y un semestre de estudio en el contexto universitario analizado.

Clasificación	Ítems de la FLCAS
1	Ítem 10 (88.3%). Me preocupan las consecuencias de suspender el idioma.
2	Ítem 4 (87.5%). Me preocupo si no entiendo lo que dice el profesor en el idioma.
3	Ítem 9 (76.7%). Me asusta tener que hablar en la clase sin haberlo preparado antes.
4	Ítem 1 (75.9%). Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas.
5	Ítem 3 (75.8%). Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en la clase.
6	Ítem 33 (75.8%). Me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad.

Tabla 3. Valores máximos de ansiedad en lengua alemana con la FLCAS

La tabla 3 muestra la clasificación de los seis ítems con mayores porcentajes en la FLCAS. Aquéllos que coinciden con Martínez (2013) se circunscriben a 1, 9 y 33 y están relacionados con uno de los tres factores provocadores de la ansiedad, esto es, la aprensión comunicativa; también el ítem 10 que hace referencia a la ansiedad que surge ante los exámenes. Con todo, en nuestra muestra aparecen también dos nuevos ítems, el 3 y el 4. El primero relativo al temor a hablar ante otras personas; el segundo, a otro factor que hemos tenido a bien incluir en este estudio, el cual hace referencia a la ansiedad originada cuando tienen lugar situaciones de falta de comprensión auditiva por parte del docente. Los porcentajes del estudio mencionado oscilan entre 92.02% y 70.75%, en nuestra muestra entre 88.3% y 76.7%. En definitiva, las diferencias entre el estudio del inglés y del alemán no se alejan demasiado, a pesar de la diferencia en el número de años o meses de estudio que existe entre ambos idiomas.

#### **4. Discusión y conclusiones**

El principal objetivo del presente estudio radica en convertirse en una contribución pionera a la literatura existente sobre la ansiedad en lenguas extranjeras en el contexto de la clase, por tratarse del único trabajo que ha focalizado su atención en universitarios españoles estudiantes de lengua alemana. Tras la exposición y análisis de los ítems que revelaban altos niveles de ansiedad, y atendiendo a la clasificación de Horwitz et al. (1986), ha quedado reflejado y confirmado que la aprensión comunicativa, el temor ante los exámenes, y a una evaluación negativa por parte del docente destacan por los porcentajes más allá de la media de la muestra experimental. Junto a los anteriores se ha considerado interesante incluir la ansiedad que provoca el hecho de no entender un mensaje, con valores muy significativos, así como situaciones de elevada ansiedad cuando el proceso de corrección es continuo. Teniendo en cuenta una de las investigaciones más recientes, atribuida a Martínez (2013), sobre el idioma inglés en el Bachillerato español y con un recorrido de estudio de 14 años, podemos confirmar que no existen diferencias sustanciales de niveles de ansiedad en lo que a la experiencia del idioma se refiere. Por lo que, tanto principiantes como alumnos experimentados no escapan de situaciones de ansiedad en el aula.

Los estudios sobre la ansiedad en la clase de idiomas han demostrado que corresponde al profesor, en gran medida, crear ambientes de aprendizaje que no

intimidan al estudiante e intensificar aquellos que supongan una sensación de alivio a su ansiedad. El docente tiene que saber qué síntomas pueden ocurrir y estar presentes en su clase, en general, y en sus alumnos, en particular, con la finalidad de detectar señales de ansiedad. En tal caso, Oxford (2000) y Roncel (2008) aportan una serie de síntomas fácilmente reconocibles, tanto en el plano físico (evitación general, acciones físicas y síntomas físicos) como social (factores culturales) que proporcionarían al profesor de idiomas una mayor competencia frente a su público y podría mejorar sin duda alguna el rendimiento académico. MacIntyre (1995) aporta además correlatos psicofisiológicos de la ansiedad, los cuales afectan o provocan conflictos en el procesamiento cognitivo de los contenidos. Otros estudiosos de esta variable han ofrecido sugerencias para que los profesores ayuden a sus discentes a aminorar sus niveles de ansiedad, inculcándoles que para convertirse en un hablante competente en una lengua extranjera son precisos en la mayoría de los casos muchos años de estudio y práctica (Casado y Dereshiwsky, 2004). Por su parte, Ewald (2007) apuesta por convencer a los alumnos de sus habilidades para aprender y mejorar, así como transmitirles que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje de lenguas.

En realidad, una opción para ayudar a nuestros estudiantes a reducir la ansiedad consistiría en valorarlos a priori, así el profesor obtendría información para rediseñar su plan de intervención en el aula, con el propósito de adiestrar a los estudiantes a superar su ansiedad. Completar la FLCAS por parte de los estudiantes debería servir como señal para demostrarles que el profesor es consciente de esos sentimientos negativos y preocupaciones, y de esa manera, este podría incluirlos como elementos útiles en la aventura del aprendizaje.

## **Referencias**

Aida, Y. (1994). Examination of the Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.

Arnaiz, P. y Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 5-26.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. y Daley, C. E. (2000). Study habits and anxiety about learning foreign languages. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1151-1156.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. y Daley, C. E. (1998). Anxiety about foreign language among students in French, Spanish and German. *Psychological Reports*, 82 (3), 1007-1010.

Baran-Lucarz, M. (2014). The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign Language Classroom: The Polish EFL Context. *Canadian Modern Language Review*, 70 (4), 445-473.

Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi (Language Journal)*, 123, 49-66.

Bekleyen, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 8 (8), 70-82.

Brown, J. D., Robson, G. y Rosenkjar, P. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second language acquisition* (pp. 361-398). Honolulu: University of Hawai'i Press.

Cakir, R. y Solak, E. (2014). Exploring the Factors Influencing E-Learning of Turkish EFL Learners through TAM. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13 (3), 79-87.

Campbell, C. M. y Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety. A foreign language anxiety workshop. En E. K. Horwitz y D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Caridad Ocerin, J. M., Hanclova, J. y Cerny, J. (2014). An empirical analysis of the risk factors on the frequency and impact of severe events on the supply chain in the Czech Republic. *Quality Innovation Prosperity*, 18 (2), 1-28.

Casado, M. A. y Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An exploratory study between U.S. and Spanish first-semester university students. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.

Ewald, J. D. (2007). Foreign language anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142.

Ganschow, L. y Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women. *The Modern Language Journal*, 80 (2), 199-212.

Gocer, A. (2014). The Relationship between Anxiety and Attitude of Students Learning Turkish as a Foreign Language and Their Achievement on Target Language. *Educational Research and Reviews*, 9 (20), 879-884.

Gregersen, T. y Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.

Hauck, M. y Hurd, S. (2005). Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *European Journal of Open Distance and E-Learning*, 2. ([http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam\\_Hauck.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm)) (28. 02. 2014).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill. ([http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod\\_invest.pdf](http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf)) (25.02.2014).

Hewitt, E. y Stephenson, J. (2012). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96 (2), 170-189.

Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.

Hsiao, T. Y. y Chiang, S. (2011). Gender differences in statistics anxiety among graduate students learning English as a foreign language. *Social Behaviour and Personality*, 39 (1), 41-42.

Işcan, A. (2011). The effect of language learning anxiety on the learner of Turkish as a foreign language: The case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 586-591.

Jee, M. J. (2014). Affective Factors in Korean as a Foreign Language: Anxiety and Beliefs. *Language, Culture and Curriculum*, 27 (2), 182-195.

Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 138-157.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 549-566.

Kondo, S. y Yang, Y. L. (2003). The English Language Classroom Anxiety Scale: Test construction, reliability, and validity. *JALT Journal*, 25, 593-598.

Lahuerta, A. C. (2014). Factors Affecting Willingness to Communicate in a Spanish University Context. *International Journal of English Studies*, 14 (2), 39-55.

Ling, M. H., Li, J. J., Hung, P. Y. y Huang, H. W. (2014). Blogging a Journal: Changing Students' Writing Skills and Perceptions. *ELT Journal*, 68 (4), 422-431.

Liu, M. (2007). Language anxiety in EFL testing situations. *International Journal of Applied Linguistics*, 153, 53-75.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34 (3), 301-316.

Liu, M. y Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learner's Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92 (1), 71-86.

Machida, S. (2001). The Test Anxiety in Japanese-Language Class Oral Examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138.

MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 91-99.

MacIntyre, P. D. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.

MacIntyre, P. D. y Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.

Marcos-Llinás, M. y Juan-Garau, M. (2011). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency –Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 94-111.

Martínez Agudo, J. D. (2013). An investigation into Spanish EFL learners' anxiety. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13 (2), 829-851.

Matsuda, S. y Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.

Matsuoka, R., Matsumoto, K., Poole, G. y Matsuoka, M. (2014). Japanese University Students' Willingness to Communicate in English: The Serendipitous Effect of Oral Presentations. *Journal of Pan-Pacific association of Applied Linguistics*, 18 (1), 193-218.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson/Addison Wesley.

Mejía, G. (2014). A Case Study of Anxiety in the Spanish Classroom in Australia. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 11 (3), 1-13.

Mesri, F. (2012). The Degree of Iranian Foreign Language Anxiety. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. (<http://mjltm.com/index.php?option=content&t=co&i=58>) (25-01-2014).

Oxford, R. L. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 77-86). Madrid: Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Pérez-Paredes, P. y Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada. RESLA*, 14, 337-352.

Piniel, K. (2006). Foreign language Classroom Anxiety: A Classroom Perspective, 1-20. ([www.pte.hu/uprt/1.3 Piniel.pdf](http://www.pte.hu/uprt/1.3/Piniel.pdf)) (20-02-2014).

Rodríguez, M. y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 365-374.

Roncel Vega, V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 7. (<http://marcoele.com/autoconcepto-ansiedad-y-motivacion-en-el-aula-de-idiomas/>) (10-02-2014).

Tallon, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 112-137.

Tanielian, A. R. (2014). Foreign Language Anxiety in a New English Program in Thailand. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13 (1), 60-81.

Von Würde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 1-14.

Yan, J. X. y Horwitz, E. K. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning*, 58 (1), 151-183.

Yim, S. Y. (2014). An anxiety model for EFL Young learners. *System*, 42, 344-354.

Young, S. S. C. y Wang, Y. H. (2014). The Game Embedded CALL System to Facilitate English Vocabulary Acquisition and Pronunciation. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 239-251.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does foreign language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-437.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), 1-12.



## Anexos

**Anexo I:** Perfil personal y académico del alumnado (*Student Profile*): ¿Quién soy yo?

SEXO	HOMBRE <input type="checkbox"/>	MUJER <input type="checkbox"/>	
INDICA TU EDAD			
¿HAS TENIDO LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR ALEMÁN EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA NO UNIVERSITARIA?		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
EN CASO DE QUE TU RESPUESTA SEA POSITIVA, POR FAVOR, INDICA LA DEDICACIÓN A ESTA ASIGNATURA (EN AÑOS):			
¿HAS ACUDIDO O ACUDES A ACADEMIAS PRIVADAS O A CLASES PARTICULARES DE LENGUA ALEMANA?		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
¿TIENES CONOCIMIENTOS DE OTROS IDIOMAS?		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
SI TU RESPUESTA ES AFIRMATIVA, POR FAVOR, COMENTA CUÁLES; INTENTA INDICAR SI SABES QUÉ NIVEL POSEES EN BASE A EXÁMENES OFICIALES.			
¿CON QUÉ NOTA ACCEDISTE A LA UNIVERSIDAD?			
¿HAS REALIZADO ALGUNA ESTANCIA RELACIONADA CON LA LENGUA ALEMANA?		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
EN CASO DE QUE TU RESPUESTA SEA AFIRMATIVA, ¿PODRÍAS INDICAR DÓNDE Y SI GOZASTE DE ALGUNA BECA O TUS FAMILIARES TE COSTEARON LA ESTANCIA?			
¿TIENES INTENCIÓN DE REALIZAR ALGUNA ESTANCIA RELACIONADA CON LA LENGUA ALEMANA?		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
EN CASO DE HABER CONTESTADO AFIRMATIVAMENTE, ¿EN QUÉ OPCIONES HAS PENSADO?			
¿CUÁNTO TIEMPO TE IRÍAS AL PAÍS DE DESTINO? PUEDES INDICAR LA CANTIDAD EN MESES O EN AÑOS.			
¿CUÁNTO TIEMPO DE ESTUDIO DIARIO CREES QUE TENDRÁS QUE DEDICARLE A ESTA ASIGNATURA?			
¿DÓNDE CONSIDERAS QUE RADICA LA COMPLICACIÓN PARA APRENDER ESTE IDIOMA?			
¿CREES QUE HAS DE DEDICAR EL MISMO TIEMPO DE ESTUDIO DIARIO A OTRAS ASIGNATURAS DE IDIOMAS, POR EJEMPLO, INGLÉS O FRANCÉS?		SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
EN CASO DE HABER CONTESTADO NEGATIVAMENTE, ¿PODRÍAS INDICAR LAS RAZONES?			

COMENTA CUÁLES HAN SIDO LAS RAZONES POR LAS QUE HAS DECIDIDO APRENDER ALEMÁN.					
OBSERVACIONES QUE ESTIMES RELEVANTES (POR EJEMPLO: SI ALGUIEN DE TU FAMILIA HABLA ALGÚN IDIOMA, SI HA VIVIDO EN EL EXTRANJERO, SI TIENES ALGÚN FAMILIAR EN EL EXTRANJERO, ETC.)					
MI FAMILIA CONSIDERA QUE EL DOMINIO DE OTRO IDIOMA ES...	NO NECESARIO <input type="checkbox"/>	POCO IMPORTANTE <input type="checkbox"/>	IMPORTANTE <input type="checkbox"/>	BASTANTE IMPORTANTE <input type="checkbox"/>	ESENCIAL <input type="checkbox"/>
¿PODRÍAS INDICAR QUÉ CALIFICACIÓN HAS OBTENIDO EN LA ASIGNATURA "ALEMÁN PARA EL TURISMO I"/"IDIOMAS I Y II"/"ALEMÁN PARA EL TURISMO II"?					
EN CASO DE NO HABER APROBADO LA ASIGNATURA MENCIONADA, ¿PODRÍAS SEÑALAR CUÁLES, SEGÚN TU OPINIÓN, HAN SIDO LAS RAZONES POR LAS QUE NO HAS SUPERADO LA MATERIA?					
¿QUÉ HAS ECHADO EN FALTA EN LA ASIGNATURA CITADA?					

**Anexo II:** Escala sobre la ansiedad. Horwitz, Horwitz y Cope (1986): Mi actitud en el aula (ítems 1 a 33)

(VALORA CON 1, 2, 3, 4 Y 5 CADA UNO DE LOS ENUNCIADOS SIGUIENTES: 1 = DESACUERDO COMPLETO, 2 = EN DESACUERDO, 3 = DE ACUERDO, 4 = BASTANTE DE ACUERDO, 5 = TOTAL ACUERDO.)					
	1	2	3	4	5
NUNCA ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EN LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO ME IMPORTA COMETER ERRORES EN LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO CUANDO SÉ QUE ME TOCA HABLAR EN LA CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PREOCUPO SI NO ENTIENDO LO QUE DICE EL PROFESOR EN EL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO ME IMPORTARÍA TENER MÁS CLASES DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EN CLASE ME PONGO A PENSAR EN COSAS DISTINTAS A LO QUE SE ENSEÑA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CREO QUE LOS DEMÁS ESTUDIANTES SON MEJORES QUE YO EN IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EN GENERAL, ME SIENTO CÓMODO CUANDO HAGO LOS EXÁMENES DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME ASUSTA TENER QUE HABLAR EN LA CLASE SIN HABERLO PREPARADO ANTES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PREOCUPA LAS CONSECUENCIAS DE SUSPENDER EL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO COMPRENDO POR QUÉ ALGUNOS SE PONEN TAN NERVIOSOS EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A VECES ME PONGO TAN NERVIOSO EN CLASE QUE SE ME OLVIDA LO QUE SÉ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME DA VERGÜENZA RESPONDER VOLUNTARIAMENTE EN EL AULA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO ME PONDRÍA NERVIOSO HABLANDO EL IDIOMA CON NATIVOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME IRRITO CUANDO NO ENTIENDO LO QUE CORRIGE EL PROFESOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO INCLUSO CUANDO ME HE PREPARADO BIEN LA CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A MENUDO NO ME APETECE ASISTIR A LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EN OTROS IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME DA MIEDO QUE EL PROFESOR CORRIJA CADA ERROR QUE COMETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SE ME DISPARA EL CORAZÓN CUANDO ME PREGUNTAN EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CUANTO MÁS ESTUDIO PARA UN EXAMEN MÁS CONFUSO ME SIENTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO TENGO NECESIDAD DE PREPARAR MUY BIEN LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SIEMPRE CREO QUE LOS DEMÁS HABLAN EL IDIOMA MEJOR QUE YO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EL IDIOMA DELANTE DE LOS OTROS EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LA CLASE DE IDIOMAS SE DA TAN DEPRISA QUE ME PREOCUPA QUEDARME ATRÁS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO MÁS TENSO Y NERVIOSO EN ESTA CLASE QUE EN CUALQUIER OTRA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME CONFUNDO Y PONGO NERVIOSO CUANDO ESTOY HABLANDO EN EL AULA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO TRANQUILO Y RELAJADO CUANDO VOY A LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO SI NO ENTIENDO CADA PALABRA QUE DICE EL PROFESOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME AGOBIA APRENDER TANTAS REGLAS PARA PODER HABLAR UN IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEMO QUE SE RÍAN DE MÍ CUANDO HABLO EN EL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CREO QUE ME SENTIRÍA A GUSTO ENTRE HABLANTES NATIVOS DEL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO SI EL PROFESOR DE IDIOMAS ME PREGUNTA ALGO QUE NO HE PREPARADO CON ANTERIORIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>