



**Universitat**  
de les Illes Balears

**Título: *Ansiedad de los estudiantes españoles ante las pruebas orales de inglés como lengua extranjera***

**AUTORA: Catherine Duffield**

**Memoria del Trabajo de Fin de Máster**

Máster Universitario en *Lenguas y literaturas modernas*

---

(Especialidad/Itinerario *Lingüística aplicada y teórica*)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico: 2017-2018

*Fecha: El 21 de septiembre de 2018*

*Nombre Tutor del Trabajo: Marian Amengual-Pizarro*

# ÍNDICE

---

<b>Resumen</b>	<b>iii</b>
<b>Introducción general</b>	<b>1</b>
<b>1. Introducción: Concepto de ansiedad</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Definición de la ansiedad general</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Tipos de ansiedad</b>	<b>4</b>
1.2.1. Ansiedad de rasgo	4
1.2.2. Ansiedad de estado	5
1.2.3. Ansiedad en situaciones específicas	6
<b>1.3. La ansiedad que facilita versus la ansiedad que debilita</b>	<b>6</b>
<b>2. La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras</b>	<b>7</b>
<b>2.1. Definiciones de la ALE</b>	<b>9</b>
<b>2.2. Componentes de la ALE (Horwitz et al., 1986)</b>	<b>11</b>
2.2.1. La aprensión comunicativa	11
2.2.2. La ansiedad ante los exámenes	12
2.2.3. El temor ante la evaluación negativa	13
<b>3. Escalas y medidas de la ALE</b>	<b>14</b>
<b>3.1. El desarrollo de “The Foreign Language Classroom Anxiety Scale”     (FLCAS)</b>	<b>15</b>
<b>4. Variables que influyen en la ALE</b>	<b>17</b>
<b>4.1. Edad</b>	<b>18</b>
<b>4.2. Género</b>	<b>18</b>
<b>4.3. Competencia lingüística</b>	<b>19</b>
<b>4.4. Motivación</b>	<b>21</b>
<b>4.5. Auto-confianza</b>	<b>22</b>
<b>4.6. Papel del profesor</b>	<b>24</b>
<b>5. Manifestaciones de la ALE</b>	<b>25</b>
<b>6. Ansiedad del habla</b>	<b>28</b>
<b>6.1. Causas de la ansiedad del habla (<i>speaking</i>)</b>	<b>28</b>
6.1.1. Aspectos lingüísticos	29
6.1.2. Aspectos no lingüísticos	30
<b>6.2. Consecuencias provocadas por la ansiedad del habla</b>	<b>31</b>

6.2.1. <i>Willingness to communicate</i>	32
<b>7. Ansiedad en las pruebas orales</b>	<b>33</b>
<b>7.1. Causas de la ansiedad en las pruebas orales</b>	<b>33</b>
7.1.1. Feedback en las pruebas orales y actividades del habla	34
7.1.2. Actividades orales cooperativas	35
<b>7.2. Consecuencias de la ansiedad en las pruebas orales</b>	<b>36</b>
<b>8. Metodología</b>	<b>37</b>
<b>8.1. Preguntas de investigación</b>	<b>38</b>
<b>8.2. Participantes</b>	<b>38</b>
<b>8.3. Instrumentos y recopilación de resultados</b>	<b>39</b>
8.3.1. El FLCAS	39
8.3.2. Entrevista con el alumnado	40
8.3.3. Entrevista con un miembro del profesorado	41
<b>9. Resultados y discusión</b>	<b>41</b>
<b>9.1. Resultados cuantitativos (FLCAS)</b>	<b>41</b>
9.1.1. Grado de ansiedad	41
9.1.2. Principal causa de ansiedad	42
9.1.3. Correlación entre género y ansiedad	48
9.1.4. Correlación entre competencia lingüística y ansiedad	49
9.1.5. Papel del profesor	50
<b>9.2. Resultados cualitativos</b>	<b>51</b>
9.2.1. Entrevistas con los alumnos	51
9.2.2. Entrevista a un miembro del profesorado	54
<b>10. Conclusiones</b>	<b>55</b>
<b>11. Limitaciones e implicaciones pedagógicas</b>	<b>58</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>60</b>
<b>Apéndice 1</b>	<b>72</b>
<b>Apéndice 2</b>	<b>75</b>
<b>Apéndice 3</b>	<b>76</b>

## Resumen

La ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras (ALE) ha despertado un notable interés dada su influencia en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Este estudio pretende investigar el grado de ansiedad experimentado por un grupo de 60 alumnos de Inglés para Finalidades Específicas (IEF) de la Universitat de les Illes Balears. Para ello se utilizó la escala creada por Horwitz et al. (1986), “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) compuesta por tres componentes: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. Los resultados de este trabajo demuestran que los estudiantes experimentan un nivel de ansiedad moderadamente alto y muy alto. Asimismo, el estudio revela que la aprensión comunicativa es el tipo de ansiedad que mayor malestar provoca entre los estudiantes, seguida por el temor a la evaluación negativa y, por último, la ansiedad ante los exámenes. Esto demuestra que los estudiantes se sienten especialmente ansiosos e inseguros a la hora de utilizar la lengua en clase, especialmente cuando no han podido preparar su intervención con antelación. También manifiestan el temor a ser evaluados negativamente por sus compañeros, lo que incide en el nivel de participación en clase. El miedo a suspender el curso de lengua también destaca como principal causante de ansiedad. Por otra parte, los datos demuestran que la variable género influye en el grado de ansiedad experimentado asociado al temor a la evaluación negativa y, especialmente, a la aprensión comunicativa. Sin embargo, el grado de competencia lingüística relacionado con las notas de acceso a los estudios (PAU) no parece ejercer una influencia notable en el grado de ansiedad de los estudiantes. La figura del profesor tampoco constituye una variable significativa en el incremento de ansiedad del alumnado, si bien los datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas a los estudiantes y un miembro del profesorado señalan que las calificaciones de clase y el entorno de trabajo parecen ejercer una notable influencia en el grado de ansiedad experimentado por los alumnos durante la realización de las pruebas orales.

**Palabras clave:** ansiedad lingüística, FLCAS, Inglés para Finalidades Específicas (IFE), enseñanza y aprendizaje de L2.

## **Introducción general**

Desde la reconocida investigación realizada por Horwitz, Horwitz & Cope (1986), han sido muchas las investigaciones llevadas a cabo para investigar la influencia de la ansiedad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera (ALE) (Arnaiz & Guillen 2012; MacIntyre & Gardner, 1991; MacIntyre, 2017; Occhipinti, 2009; Woodrow, 2006). Dado que el aprendizaje de idiomas es una experiencia única en la que los aprendices tienen que expresarse en una lengua que no es la suya propia, pudiéndose incluso llegar a cuestionar la propia identidad o ‘true self’, es inevitable que puedan surgir, en ocasiones, sentimientos adversos (Horwitz et al., 1986; Krashen, 1982; Laine 1987). Además, el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto académico requiere la competencia de cuatro destrezas fundamentales: la producción oral (*speaking*), la producción escrita (*writing*), la comprensión oral (*listening*) y la comprensión escrita (*reading*), lo cual constituye un auténtico reto para muchos estudiantes que pueden sentirse agobiados por ello. De hecho, la ansiedad lingüística es un tipo de ansiedad específica, diferente de la ansiedad general, que presenta rasgos únicos directamente relacionados con el aula de lenguas extranjeras. La ALE se define como un tipo de ansiedad provocada por una situación específica que tiene lugar en el contexto del aula (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989). Hablar y utilizar la lengua meta en este contexto, suele ser una fuente de nerviosismo para los alumnos debido al temor que tienen a equivocarse delante de los compañeros, a hacer el ridículo o a suspender el curso académico. Dado que la destreza que produce mayor ansiedad lingüística está relacionada con el habla o la producción oral, muchos aprendices evitan participar en clase y utilizar la lengua de forma productiva. Al ser un aspecto fundamental de la comunicación, la falta de práctica en la producción oral afecta negativamente el desarrollo de dicha habilidad impidiendo el aprendizaje efectivo de esta destreza. La ALE puede, por tanto, ejercer un papel muy negativo en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Este trabajo tiene como objetivo principal examinar la naturaleza y el grado de ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de Inglés para Finalidades Específicas (IFE) de la Universitat de les Illes Balears. Asimismo, pretende analizar las posibles variables que influyen en la ansiedad y las principales causas de la ansiedad durante la realización de las pruebas orales. Para ello

se implementó la ‘Foreign Language Classroom Anxiety Scale’ (FLCAS) diseñada por Horwitz et al. (1986) y se analizaron los resultados de las entrevistas realizadas a un grupo reducido de alumnos después de la celebración de la prueba oral final, así como a un miembro del profesorado que imparte clase a uno de los grupos participantes de este estudio. Se intentó con ello complementar la parte cuantitativa del análisis de la FLCAS con un estudio más cualitativo de los resultados desde la perspectiva del alumnado y del profesorado.

La motivación para realizar este trabajo surge de mi experiencia como profesora de inglés en España. Cuento con una experiencia notable impartiendo clases particulares de inglés y actuando como auxiliar de conversación en cursos de Primaria y Secundaria. Por ello, soy consciente del profundo nerviosismo y el estado de ansiedad que experimentan muchos alumnos a la hora de comunicarse, tanto en grupos grandes como en grupos más reducidos. Los aprendices se ponen a temblar, evitan el contacto visual o se niegan a utilizar la lengua o incluso a comunicarse totalmente. Otro de los aspectos que me llama la atención es la percepción negativa que tienen los estudiantes sobre su competencia en la producción oral, lo que les lleva *casi siempre* de forma prácticamente automática a pedir perdón por ello. Es decir, los estudiantes tienden a infravalorar sus habilidades, aunque su competencia no sea tan baja como la perciben. Por supuesto, si el aprendiz necesita conseguir un certificado oficial de inglés, la preocupación por la precisión lingüística y por dominar la gramática y el vocabulario es mucho mayor ya que desean aprobar el examen y no hacer el ridículo al utilizar la lengua.

En mi tiempo como auxiliar de conversación, también he podido observar múltiples clases de inglés con profesores distintos. Cabe señalar que, en la inmensa mayoría de los casos, la práctica oral, según mis observaciones y los comentarios de los alumnos, es prácticamente inexistente. Durante las intervenciones orales, el alumno que tiene más nivel suele ser el único que participa, mientras el resto de compañeros se quedan callados. En general, no hay mucha incentivación para que hable el alumnado en este sentido. O, por otro lado, la destreza oral se centra exclusivamente en las actividades que vienen en el libro de texto, las cuales son a veces muy artificiales y forzadas. Uno de los objetivos principales de mi papel como auxiliar de conversación era la de enseñar la cultura estadounidense y la de proporcionar una experiencia “auténtica” de la lengua inglesa a los estudiantes. Sin embargo, a menudo mi trabajo (con algunas excepciones) se reducía a pronunciar palabras difíciles o a ayudar a los alumnos con las actividades del libro que se centraban más en la corrección que en la

incentivación de la práctica comunicativa. Personalmente, creo que había poco esfuerzo por crear un ambiente relajado y animar a los alumnos a utilizar la lengua meta. Me cuenta entonces de que, sin la creación de un entorno cómodo, como mínimo, en la que los aprendices pudieran hablar libremente sin preocuparse por cometer errores, difícilmente se animarían a hablar.

Como persona que ha sufrido la ansiedad lingüística, los síntomas de la ALE, tanto físicos como emociones, siempre me resultaba fácil discernir estos síntomas ya que eran en muchos casos previsible. Además, por experiencia propia, soy consciente de los efectos perjudiciales de la ansiedad. El haber observado tantos casos de aprendices con un miedo profundo a hablar en la L2 y ser testigo de cómo ello afecta el rendimiento académico y las posibilidades de demostrar el conocimiento real del idioma es lo que me llevó a escoger este tema para poder estudiarlo con más profundidad de forma empírica. Me interesaba descubrir las distintas variables y las causas principales que provocan la ansiedad, especialmente en el desarrollo de la destreza oral.

La estructura de este trabajo se divide en dos partes principales: una parte teórica y una parte práctica que contiene la investigación llevada a cabo. La parte teórica se inicia con un análisis sobre los principales estudios realizados sobre la ansiedad general y las investigaciones previas a la ALE en particular. Después, pasamos a analizar la ALE específicamente; las principales escalas que se han utilizado para medirla, las variables afectivas que influyen en ella y, por último, las principales manifestaciones (físicas, emocionales, etc.) que afectan a los estudiantes. Tras esta perspectiva amplia de la ALE, se pasa a explorar la ansiedad del habla; sus principales causas y consecuencias. La parte teórica del trabajo finaliza con una exploración de la ansiedad en la realización de las pruebas orales.

La segunda parte del estudio recoge la investigación empírica llevada a cabo: la metodología, las preguntas de investigación, la muestra de participantes y los instrumentos implementados para realizar el estudio. La parte de resultados distingue los datos cuantitativos (FLCAS) de los cualitativos (entrevistas) para facilitar su comprensión. El trabajo finaliza con un apartado de conclusiones y de limitaciones e implicaciones pedagógicas del estudio.

## **1. Introducción: Concepto de ansiedad**

### **1.1. Definición de la ansiedad: ansiedad general**

La ansiedad es una variable afectiva que se ha tratado de definir de distintas formas de acuerdo con los aspectos físicos y emocionales que provoca y en los contextos en los que sucede. Según Darwin (1872), la ansiedad es una reacción emocional que se provoca cuando un organismo se siente amenazado físicamente. En la misma línea, pero con una definición más centrada en los propios individuos, May (1977) define la ansiedad como “an emotional response to a threat to some value that the individual holds essential to his existence as a person” (p. 205). Hilgard, Atkinson & Atkinson (1971) identifican la ansiedad explícitamente como un tema psicológico que afecta a las personas. Según los autores, la ansiedad es “a psychological construct, commonly described by psychologists as a state of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object” (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1971, p. 18).

Numerosas teorías parecen señalar que la ansiedad está compuesta por distintos componentes. En su definición de la ansiedad, Horwitz, Horwitz & Cope (1986) también hacen referencia a la tensión, nerviosidad y preocupación que provoca la ansiedad y añaden, además, el concepto de aprensión, todo ello vinculado al “arousal of the nervous system” (Horwitz et al., 1986 p. 125). Sellers (2000), por su parte, expone que la ansiedad se caracteriza por cinco sentimientos desfavorables: la inquietud, la frustración, la desconfianza, la inseguridad y la aprensión. Por último, Mayer (2008) declara que a veces la ansiedad se provoca incluso cuando simplemente se percibe peligro, “anxiety is a state of intense agitation, foreboding, tension and dread, occurring from a real or perceived threat of impending danger” (p. 4).

### **1.2. Tipos de la ansiedad**

La ansiedad general está compuesta por varios elementos. Cabe señalar que cada persona no experimenta los mismos síntomas de ansiedad ni se siente ansiosa en los mismos contextos. Por eso, la ansiedad se ha dividido en tres tipos principales: ansiedad de rasgo, ansiedad de estado y la ansiedad en situaciones específicas.

#### **1.2.1. Ansiedad de rasgo**

La primera categoría que podemos distinguir se denomina ansiedad de rasgo. Este tipo de ansiedad se define como: “a general personality trait that is relevant across

several situations” (MacIntyre & Gardner, 1991, p. 87). Es decir, una persona con ansiedad de rasgo se puede sentir ansiosa en cualquier situación independientemente del estímulo en concreto que la provoque. Según Occhipinti (2009), la ansiedad de rasgo es una respuesta automática de nerviosismo que tiene una persona hacia cualquier situación *potencialmente* peligrosa (ver también Spielberger, 1996). A pesar de que este tipo de ansiedad se puede experimentar en situaciones incluso no peligrosas desde un punto de vista objetivo, las reacciones experimentadas son especialmente intensas por la percepción de situación peligrosa en ese momento. Por tanto, se puede señalar que la ansiedad de rasgo es un aspecto vinculado a la personalidad de un individuo. Los efectos secundarios de este tipo de ansiedad inciden en otros tipos de ansiedad tales como: la ansiedad de estado, la ansiedad en situaciones específicas o la ansiedad ante los exámenes (Huang, 2018). Así, por ejemplo, las personas con un grado alto de la ansiedad de rasgo tienden a experimentar también ansiedad de estado (Occhipinti, 2009).

### **1.2.2. Ansiedad de estado**

A diferencia de la primera categoría, la ansiedad de estado ocurre como respuesta a un estímulo concreto (Spielberger, 1983). Un posible ejemplo ilustrativo sería el nerviosismo o ansiedad causada por un examen ya que este tipo de ansiedad se produce ante un estímulo concreto que la provoca (Spielberger, 1983). Es decir, hay una causa y una reacción ante ella como consecuencia. Por eso, las personas acostumbradas a sentir este tipo de ansiedad pueden predecir a menudo las situaciones que les van a causar nerviosismo (Ilhem, 2015). No obstante, la ansiedad de estado no se percibe siempre del mismo modo en las mismas circunstancias o por la misma persona. Según Spielberger (1966), este tipo de ansiedad es un “transitory state or condition of the organism that varies in intensity and fluctuates over time” (Spielberger, 1966, p. 12). Así pues, volviendo al ejemplo de la ansiedad incitada por el examen, este estímulo no necesariamente tendrá los mismos efectos en futuras evaluaciones a las que se presente un individuo. Existen múltiples causas o contextos que pueden provocar la ansiedad de estado, “whether it is caused by test taking, public speaking, meeting the fiancé’s parents, or trying to communicate in a second language” (MacIntyre, 1999, p. 28).

### **1.2.3. Ansiedad ante situaciones específicas**

La tercera categoría de ansiedad es la más concreta y la más ampliamente definida. Según MacIntyre & Gardner (1991), la ansiedad ante situaciones específicas se define como: “the probability of becoming anxious in a particular type of situation, such as during tests (labeled as ‘test anxiety’), when solving mathematic problems (‘math anxiety’) or when speaking in a second language (‘language anxiety’)” (p. 92). La repetición a la exposición de estímulos concretos que provocan la ansiedad de estado previamente analizada puede desembocar y acabar convirtiéndose en ansiedad ante situaciones específicas (MacIntyre & Gardner, 1989; Wilson, 2006). Según numerosos estudios, este último tipo de ansiedad es la que presenta resultados más consistentes y significativos (Koch & Terrell, 1991; Phillips 1994; Young, 1990) y parece ser una de las principales causas de la existencia de creencias negativas hacia el aprendizaje de segundas lenguas (Horwitz, 2001). De hecho, Horwitz (2001) concluyó que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (ALE) es un tipo de ansiedad vinculada a situaciones específicas. La ALE ocurre como resultado del aprendizaje de idiomas y sucede “namely in classrooms” (Woodrow, 2006, p. 310). Así pues, a diferencia de la ansiedad de estado, este tipo de ansiedad únicamente se puede experimentar en el contexto del aula de enseñanza de la lengua meta. Estas características son las que hacen que la ALE sea tan única y específica.

### **1.3. La ansiedad que facilita versus la ansiedad que debilita**

Como se ha explicado previamente, la ansiedad, en general, provoca reacciones distintas según la persona, situación, contexto, etc. Es importante tener en cuenta que la ansiedad no siempre produce un resultado negativo. Scovel (1978) ofrece una definición detallada de ambos tipos de ansiedad, esto es, la ansiedad que facilita vs. la ansiedad que debilita. La ansiedad que facilita “motivates the learner to ‘fight’ the new learning task; it gears the learner emotionally for approach behavior” (Scovel, 1978, p. 22). En este caso, el aprendiz no se queda inmovilizado por el estrés que pueda provocar la presentación de una nueva tarea, sino que ello le motiva a trabajar y esforzarse todavía más, de modo que se aprovecha la ansiedad que produce esta situación de forma productiva. Por el contrario, Scovel (1978) comenta que la ansiedad que debilita, “motivates the learner to ‘flee’ the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behavior” (p. 22). El aprendiz se siente tan agobiado ante esta nueva situación, la tarea concreta en este caso, que la evita totalmente.

La ansiedad conlleva dos aspectos principales: la preocupación, con efectos cognitivos, y la emocionalidad, con efectos afectivos (Schwarzer, 1986). Cuando la ansiedad se hace presente en el ámbito escolar se produce una interferencia cognitiva que, inevitablemente, afecta la comprensión. Por todo ello, “the cognitive type of anxiety associated with classroom is rarely facilitative” (Pappamihel, 2002, p. 330). Por otra parte, la emocionalidad trata de los sentimientos negativos como son la tensión y la nerviosidad (Morris, Davis & Hutchings, 1981). Según Horwitz et al. (1986), la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras (ALE), el tema principal que examina este trabajo, es definitivamente un tipo de ansiedad debilitante. De hecho, son muchas las investigaciones que demuestran que la ALE debilita (Ewald, 2007; MacIntyre & Gardner, 1994; Na, 2007; Criado & Mengual, 2017). Según explica Souad (2011), en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras la ansiedad provocada por la comunicación en la lengua meta produce efectos más negativos que los que se puedan observar en el uso de la lengua materna. Este autor explica que este desequilibrio respecto a los niveles de ansiedad que se observan en la comunicación en ambas lenguas (L1 vs. L2) se debe a, “the addition of the difficulties associated with learning and speaking a foreign language” (Souad, 2011, p. 27). Dichas dificultades se deben a causas tales como la recuperación del vocabulario, la gramática, etc. Por eso, la ansiedad en este contexto debilita aún más.

En las siguientes secciones se analizarán las causas y características principales que hacen que la ALE debilite o incida negativamente en el aprendizaje de segundas lenguas.

## **2. La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

El estudio de la ansiedad dentro del aula de lenguas extranjeras no es un fenómeno nuevo, sino que ha sido investigado extensamente. Sin embargo, en las últimas décadas, la aproximación a dicho concepto ha evolucionado y cambiado sustancialmente especialmente en el ámbito de la adquisición de lenguas.

Uno de los primeros estudios sobre la ansiedad se realizó por Wittenborn, Larsen & Mogil en 1945. Este estudio consistía en un cuestionario a 70 estudiantes de francés sobre hábitos escolares. Dicha investigación no detectó una relación directa entre el grado de nerviosismo y el rendimiento de los estudiantes (Wilson, 2006). En los años 70, se produjo una transformación significativa en la investigación en la adquisición de lenguas, teniéndose en cuenta variables diversas que antes no se consideraban

(Occhipinti, 2009). Así, Shams (2006) comenta que variables como la personalidad y la motivación de los aprendices se consideraban factores decisivos en el proceso de adquisición de lenguas. Durante la segunda mitad del siglo 20 es cuando la investigación en la adquisición y aprendizaje de lenguas se alejó de la competencia lingüística y se encaminó hacia el estudio de la competencia comunicativa (Tanveer, 2007), lo que hizo necesario cambiar la aproximación hacia el estudio de la ALE.

Numerosos estudios sobre la perspectiva de la ALE defendida por Horwitz et al. (1986) han demostrado que existe una relación directa entre la ansiedad y la competencia lingüística del alumno (Chastain, 1975; Dittman, 2018; Kleinmann, 1977; Lee, 2016; Scovel, 1978; Wilson, 2006). Kleinmann (1977), por ejemplo, investigó el efecto de la ansiedad en el comportamiento frente al habla y comprobó que muchos alumnos evitan estructuras sintácticas que perciben como más difíciles o complejas. Gardner, Smythe, Clément & Glikzman (1976), por su parte, también explicaron que los alumnos más ansiosos demuestran menos competencia en el discurso oral. Ello seguramente es debido a que el desarrollo de la competencia en la lengua meta acaba viéndose afectado negativamente por la falta de práctica de estructuras gramaticales complejas (Kleinmann, 1977), las cuales son más necesarias a medida que se incrementa el nivel de competencia lingüística. Kleinmann (1977) realizó un estudio para comparar dos grupos de alumnos de inglés como segunda lengua, cada grupo con una lengua materna distinta. Planteó la hipótesis de que los participantes no utilizarían estructuras gramaticales que no existían en su idioma. Además, postuló que los participantes que tenían un nivel alto de ansiedad que facilita se atreverían a utilizar estructuras gramaticales más complejas a pesar de que dichas estructuras no existían en su lengua materna. Los resultados corroboraron ambas hipótesis del estudio.

Chastain (1975), por su parte, examinó las variables productivas relacionadas con el éxito en la adquisición de lenguas extranjeras. Descubrió que la ansiedad ante los exámenes, la ansiedad de rasgo, el grado de introversión vs. extroversión y la creatividad eran variables que incidían significativamente en el grado de ansiedad (-Horwitz et al., 1986). Tal y como se verá más adelante (apartado 2.3), una de las variables más influyentes en la ALE es la ansiedad ante los exámenes ya que puede afectar al desempeño y el éxito final del curso académico. Por otro lado, la ansiedad de rasgo y la introversión vs. extroversión son aspectos consistentes vinculados a la personalidad de un individuo. Como hemos visto anteriormente, los alumnos con ansiedad de rasgo se sienten amenazados por la presencia potencial o percibida de

peligro. Esta situación se exagera si el alumno presenta un carácter introvertido y le cuesta expresarse y comunicarse en la segunda lengua (i.e. ansiedad debilitante), lo cual constituye una práctica habitual en la clase de lenguas extranjeras. Por el contrario, si el alumno se muestra extrovertido y creativo, tiende a mostrar menos aprensión para expresarse y participar en la clase.

De entre todos los estudios sobre la ansiedad, fue, sin duda, el estudio de Horwitz et al (1986) sobre el concepto de ansiedad vinculado al aprendizaje de lengua extranjeras en un contexto o situación específica (i.e. la clase de lengua), la que más interés suscitó.

## **2.1. Definiciones de la ALE**

Según MacIntyre & Gardner (1994), la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera se puede definir como, “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the automatic nervous system” (p. 284). La ansiedad lingüística es un concepto complejo que engloba factores y contextos diferentes. La combinación de diversos aspectos es lo que hace que el estudio de la ansiedad de lenguas resulte tan complejo. MacIntyre (2017) elabora esta idea, “language anxiety is influenced by internal psychological processes, cognitive and emotional states along with the demands of the situation and the presence of other people, among other things, considered over different timescales” (p. 28). En el caso de la ALE, los componentes internos de la ansiedad vienen determinados por el propio aprendiz de forma intrínseca (Scovel, 1978). Se basa en las percepciones propias que tiene el aprendiz de sí mismo, las que tiene de sus compañeros o las que tiene sobre la lengua meta (Tanveer, 2007). Los componentes intrínsecos pueden ser psicológicos, como por ejemplo la timidez al interactuar y comunicarse en la lengua meta, o emocionales, como, por ejemplo, la vergüenza que se siente al tener que hablar delante de los compañeros (Occhipinti, 2009). Así pues, un aspecto relevante en el estudio de la ansiedad de lenguas extranjeras es el concepto de auto-percepción. Para Horwitz et al. (1986), “probably no other field implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does” (p. 128). La ALE se distingue así de otras formas de ansiedad escolares (i.e. ansiedad ante las matemáticas, etc.) que no presentan un conflicto con el “true-self”. Horwitz et al. (1986) sugieren que el aprendizaje de una segunda lengua cuestiona la autopercepción de un individuo debido a la dificultad para expresarse de la misma manera en la segunda lengua que en la lengua materna, “adult

learners' self-perceptions of genuineness in presenting themselves to others may be threatened by the limited range of meaning and affect what can be deliberately communicated" (Horwitz et al., 1986, p. 28). De hecho, Laine (1987) explica que la auto-percepción es el factor que distingue la ansiedad de lenguas extranjeras de otras variedades de ansiedad escolar.

El término "ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras" (ALE) se estableció en 1986 tras la investigación de Horwitz, Horwitz & Cope. El estudio de estos autores fue el catalizador de innumerables investigaciones subsiguientes dada su novedosa aproximación al concepto (Hewitt & Stephenson, 2011; Liu & Chen, 2013; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1999; Tsiplakides & Keramida, 2009). Horwitz et al. (1986) definen la ALE como "a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process" (p. 128). Tal y como se explicará en el siguiente punto, estos autores diferenciaron tres componentes principales en el estudio de la ALE: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. Asimismo, crearon una escala denominada "Foreign language class anxiety scale" (FLCAS) para medir el grado de ansiedad lingüística de los alumnos durante el aprendizaje de una lengua extranjera que ha sido utilizada en numerosos estudios posteriores dada su alto grado de fiabilidad empírica.

MacIntyre (1999) dividió la ansiedad de lenguas extranjeras en cuatro categorías: académica, cognitiva, social y personal. La ALE a nivel cognitivo se refiere al procesamiento del input ante la influencia de situación de bloqueo que produce la ansiedad. La ansiedad social está influida por la competición con los compañeros de clase. Tiene efectos adversos dado que promueve la comparación de las habilidades de un individuo con la de sus compañeros. La ALE personal, como indica en su nombre, depende de cada individuo y de cómo responde o se comporta ante el sentimiento de ansiedad.

Dado que existen distintas formas de ansiedad, incluso dentro del ámbito escolar (por ejemplo, ansiedad ante asignaturas como las matemáticas o las ciencias, etc.), conviene investigar y considerar los efectos de la ALE en su justa medida. Así pues, por las características únicas del aprendizaje de lenguas, las habilidades necesarias para su adquisición y el ámbito en que dicho aprendizaje tiene lugar, se ha concluido que la ALE es un tipo de ansiedad resultante de una situación específica (Aichhorn & Puck, 2017; Hewitt & Stephenson, 2011; Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989)

con un efecto principalmente debilitante o perjudicial en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas.

## **2.2. Componentes de la ALE de Horwitz et al. (1986)**

En su estudio, Horwitz et al. (1986) identificaron tres componentes principales de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras que han sido investigados ampliamente (Agudo, 2013; Aida, 1994; Pappamihel, 2002; Tóth, 2010). Aunque la ALE es un concepto bastante complejo motivado por varias causas, se pueden observar tres componentes principales: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. La importancia de entender los tres componentes proviene de los efectos distintos que tienen estos últimos en las diferentes variables que afectan la adquisición de lenguas extranjeras, tales como la auto-percepción, el éxito, etc. (Criado & Mengual, 2017).

### **2.2.1. Aprensión comunicativa**

Horwitz et al. (1986) explican que la aprensión comunicativa es “a type of shyness characterized by fear or anxiety about communication with people” (p. 127). El concepto de timidez se observa en contextos donde el aprendiz tiene que comunicarse. La aprensión se manifiesta cuando el alumno se siente frustrado por no poder entender a otra persona o cuando no se puede hacer entender, puesto que los aprendices “will almost certainly have difficulty understanding the other person and making oneself understood” (Horwitz et al., 1986, p. 127) Según estos autores, tres situaciones ilustrativas que crean aprensión comunicativa son: hablar en público, hablar con otra persona o hablar en un grupo escuchando un mensaje hablado. La naturaleza inherente de las clases de lenguas extranjera, las cuales incorporan actividades comunicativas, exposición y énfasis en la pronunciación, etc. constituyen elementos catalizadores para la aprensión comunicativa y contribuyen a la promoción de la ansiedad en este contexto (Shams, 2006). Además, en una clase de lenguas los alumnos siempre están siendo evaluados (un tema que se va a analizar más al fondo en el tercer componente) y el hecho de utilizar la lengua extranjera puede llegar a crear mucha ansiedad. Personas que normalmente no tienen problemas para comunicarse en la L1 pueden experimentar vacilación en la lengua meta en el contexto de clase (Horwitz et al., 1986), lo que nos lleva a demostrar que la ALE está estrechamente vinculada a una situación en concreta.

En 1977 McCroskey, Daly, Richmond & Falcione manifestaron que posiblemente los individuos que tienen un auto-estima muy baja experimenten mayor ansiedad comunicativa, tanto en su lengua materna como en la lengua meta. Por eso, “anxious students tend to underestimate their ability to speak and they focus more on their failures instead of their success in the foreign language” (Occhipinti, 2009, p. 18). Como vimos, el modo en el que un alumno se percibe a sí mismo afecta en gran medida el nivel de ansiedad que posee. De hecho, Horwitz et al. (1986) explican que la aprensión comunicativa viene de una auto-percepción negativa del aprendiz. Por otra parte, como un resultado de la aprensión comunicativa, los alumnos tienen la tendencia a comparar sus habilidades lingüísticas con las de un hablante nativo, lo que crea mucha desilusión (Aichhorn & Puck, 2017) ya que los lleva a crear estándares irreales del rendimiento académico (Gregersen & Horwitz, 2002). Por su parte, MacIntyre & Gardner (1989) explican que la aprensión comunicativa ocurre cuando un alumno no entiende el input que recibe o cuando le cuesta producir output comprensible. Estos dos últimos aspectos son fundamentales en la comunicación.

La aprensión comunicativa puede tener consecuencias muy perjudiciales para el aprendizaje de lenguas (Ulupinar, 2017) porque pone en peligro el desarrollo de la capacidad de comunicarse. Precisamente, el concepto de *the willingness to communicate* (que se tratará en secciones posteriores), se refiere a la voluntad y ganas de comunicarse de los individuos y se halla estrechamente relacionado con la aprensión comunicativa pudiendo, de hecho, incidir negativamente en su desarrollo.

### **2.2.2. La ansiedad ante los exámenes**

El segundo componente principal de la ansiedad de lenguas extranjeras es la ansiedad ante los exámenes. Este componente es un “type of performance anxiety stemming from a fear of failure” (Horwitz et al., 1986, p. 127). Mandler & Sarason (1952), quienes crearon el primer cuestionario para investigar la ansiedad ante las pruebas evaluadoras, encontraron que un nivel muy alto de la ansiedad en los alumnos produce un efecto negativo en la realización de los exámenes. Como explican Horwitz et al. (1986), en las clases de lenguas extranjeras, en general, se realizan muchos exámenes y evaluaciones para medir el progreso de los alumnos en la lengua meta. Esto hace que los alumnos ansiosos se sientan bajo más presión y estrés todavía. Así pues, parece inevitable que la aprensión comunicativa y la ansiedad ante los exámenes se entremezclen en las evaluaciones comunicativas (Tanveer, 2007). Por eso, Cheng,

Horwitz & Schallert (1999) concluyen que, si el nivel de ansiedad es muy alto, el miedo de los estudiantes ante los exámenes será más elevado y preocupante.

Algunas de las causas que provocan este tipo de ansiedad son las expectativas del alumnado o sus motivaciones para conseguir una nota alta y obtener éxito en la clase (Horwitz et al., 1986). En su investigación sobre estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en China, Yang (2017) reveló que, en los exámenes de inglés, las principales causas de ansiedad ante los exámenes eran por orden de prioridad: la falta de habilidades orales en la lengua meta, la falta de técnicas comunicativas y la ansiedad producida por el proceso evaluativo. Esto es, si a un alumno le faltan las habilidades comunicativas necesarias para expresarse eficazmente, éste tiende a incrementar su nivel de ansiedad ante la realización del examen.

### **2.2.3. El temor ante la evaluación negativa**

El tercer componente, el miedo a la evaluación negativa (TEN), se centra más en las percepciones que los estudiantes consideran que el resto de sus compañeros tienen sobre ellos. Este miedo se puede definir como, “apprehension of others’ evaluations, distress over their negative evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectations that others would evaluate them negatively” (Watson & Friend, 1969, p. 448 citado en Horwitz et al., 1986). El aprendizaje de segundas lenguas pone a prueba la capacidad del aprendiz para equivocarse sin miedo incluso delante de sus compañeros (Occhipinti, 2009). A pesar de que el profesor tiende a centrarse tanto en los méritos como en las debilidades de la producción oral, esta última es la que conlleva mayores problemas a los alumnos, por lo que la evaluación suele ser principalmente negativa (Idri, 2016). De hecho, se distinguen dos tipos de síntomas potencialmente negativos del TEN: cognitivos y emocionales. Los síntomas cognitivos son los que dificultan la capacidad del alumno para prestar atención y comprender información nueva (Horwitz et al., 1986). Por su parte, los síntomas emocionales son los que provocan sencillamente sentimientos como la ansiedad (Khetam, 2013).

Akkar (2015) explica que hay tres aspectos evaluadores en las clases de lenguas extranjeras: el profesor, los compañeros y la auto-evaluación de un individuo. Los estudiantes que sufren dicha ansiedad tienen la sensación de que siempre hay alguien que les está evaluando. Dicha evaluación puede proceder de fuentes distintas y es siempre potencialmente negativa. De hecho, los alumnos pueden responder a la corrección de errores en la lengua meta de una forma menos productiva dado que

perciben las correcciones como críticas a sus habilidades en vez de aprovechar la corrección para poder mejorar su competencia (Gregersen, 2003). Además, Akkar (2015) explica que, “FL learners often have to perform in front of their peers, and in a language that they cannot present themselves as fully as in their first language. Hence, outcome in that context may lead to negative evaluation” (p. 20). Así pues, el uso de la lengua extranjera en el aula puede exacerbar el miedo o ansiedad que experimenta el alumnado en este contexto. De hecho, numerosos estudios señalan que el miedo a la evaluación negativa es un componente significativo de la ALE (Aida, 1994; Idri & Akkar, 2018; Koralp, 2005; Mak, 2011; Selami, 2008).

Como hemos visto, la mayoría de investigaciones coinciden en señalar que los tres componentes de la ALE (aprensión comunicativa, TNE y la ansiedad ante los exámenes) se manifiestan en mayor o menor medida en el aula y tienen efectos que ‘debilitan’ el aprendizaje de lenguas (Ewald, 2007; MacIntyre & Gardner, 1994; Na, 2007; Criado & Mengual, 2017).

### **3. Escalas y medidas de la ALE**

Diversas son las escalas y medidas, tanto cuantitativas como cualitativas, que se han desarrollado para medir el grado de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se ha explicado anteriormente, sin duda, una de las más ampliamente conocidas y utilizadas es la escala diseñada por Horwitz et al. (1986). En esta sección, analizaremos algunas de las escalas principales que se han utilizado para medir esta variable y cuáles han sido los principales resultados conseguidos.

Así pues, antes de pasar a analizar la escala de Horwitz et al. (1986), conviene destacar dos escalas principales dada la gran popularidad de ambas: el *Attitude and Motivational Battery Test* (AMBT, Gardner, 1985) y *The Cognitive Test Anxiety Scale* (CTAS, Cassady & Johnson, 2002).

Uno de los primeros instrumentos que se utilizó para medir la ansiedad fue el creado por Gardner en 1985. El *Attitude and Motivational Battery Test* (AMBT) se diseñó con la finalidad de medir cuatro aspectos distintos sobre la actitud y motivación en el aprendizaje de idiomas de 92 estudiantes universitarios de francés. Los cuatro aspectos que analiza dicho test son: la integración de los estudiantes en la cultura de la lengua meta, las actitudes hacia el ambiente de aprendizaje, la motivación y la ansiedad lingüística. Con esta prueba también se implementaron el *French Class Anxiety Scale*

(FCA) y el *French Use Anxiety Scale* (FUA). El FCA, utilizó 10 ítems del AMBT para evaluar la ansiedad en las clases de francés como lengua extranjera, utilizando una escala de Likert de siete puntos. Si el alumno sacaba una nota muy alta en dicha escala significaba que sentía mucha ansiedad al utilizar el francés en clase. Los resultados indicaron que los alumnos tenían un alto grado de ansiedad participando en la clase de francés. El FUA también utilizó una prueba que implementó ítems del AMBT y los midió en una escala de Likert de siete puntos, demostrando resultados similares.

Otra de las escalas que cabe señalar dentro del estudio de la ALE es *The Cognitive Test Anxiety Scale* (CTAS), que se centra en un único componente de la ansiedad: la ansiedad ante los exámenes. Cassady & Johnson (2002), autores de dicha escala, postulan que la ansiedad cognitiva ante los exámenes es distinta de la ansiedad emocional y está compuesta por, “an individuals’ cognitive reactions to evaluative situations, or internal dialogue regarding evaluative situations, in the times prior to, during, and after evaluative tasks” (p. 272). Las reacciones cognitivas en situaciones evaluativas tienen efectos perjudiciales y son las que más influyen en la disminución del trabajo o desempeño de las tareas en clase (Hembree, 1988). La CTAS consiste en 27 ítems que tratan de medir la ansiedad que se siente antes, durante y después de las pruebas evaluativas de acuerdo con una escala de Likert de 4 puntos. En concreto, este instrument trata de medir:

the tendency to engage in task-irrelevant thinking during test taking and preparation periods, the tendency to draw comparisons to others during test taking and preparation periods, the likelihood to have either intruding thoughts during examinations and study sessions or to have relevant cues escape the learners’ attention during testing (Furlan, Cassady & Pérez, 2009, p. 8).

La CTAS ha demostrado un alto grado de fiabilidad interna. En 2009 dicha escala fue traducida al español.

### **3.1. El desarrollo de “The Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS)**

Como ya se ha adelantado, una de las escalas más reconocidas y respetadas para medir el grado de ansiedad es la elaborada por Horwitz et al., (1986). Esta escala, *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) destacó la necesidad de identificar la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras como una forma de

ansiedad totalmente independiente de otros tipos o manifestaciones de la ansiedad (Horwitz et al., 1986). Tal y como se menciona en diversos estudios (Criado & Mengual, 2017; Onwuegbuzie et al., 1999; Rodríguez & Abreu, 2013; Wilson, 2006), la FLCAS estableció una base para poder medir la ansiedad ante el aprendizaje de segundas lenguas con precisión y demostrando un alto grado de fiabilidad.

La escala diseñada por Horwitz et al. (1986) consiste en 33 enunciados sobre la ansiedad lingüística en la que los estudiantes deben mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando una escala de Likert de 5 puntos. En el estudio original, 75 alumnos universitarios de español como segunda lengua completaron el cuestionario. Algunos ejemplos de los ítems incluidos son los siguientes:

1. “It frightens me when I don’t understand what the teacher is saying in the foreign language”
2. “Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it”
3. “I would probably feel uncomfortable around native speakers of the foreign language”

(Horwitz et al. 1986, p. 129-130)

Los resultados del estudio de Horwitz et al. (1986) demostraron que el aspecto que induce más ansiedad en los aprendices es el tener que hablar en la lengua meta (ver también Price, 1991). Otros de los aspectos relevantes que destaca el estudio y que incentivan la ansiedad son: la preocupación por no entender lo que dice el profesor (consecuencia de la aprensión comunicativa), la posible superioridad lingüística de los compañeros, la necesidad de mantener el nivel del resto de los compañeros de clase y la preocupación por provocar la risa de los compañeros.

Philips (1992) también realizó un estudio en dos clases universitarias de francés, utilizando el FLCAS. Las dos preguntas de su investigación se centran en el efecto de la ansiedad en los resultados del examen oral y las actitudes y reacciones de los alumnos en relación a las pruebas orales. Por lo que afecta los resultados de la primera pregunta, Philips (1992) encontró que los alumnos más ansiosos sacaron notas más bajas que los compañeros menos ansiosos. En general, los alumnos más ansiosos hablaron menos y utilizaron un menor número de unidades comunicativas y de cláusulas dependientes o estructuras gramaticales necesarias para la comunicación. Tanto los participantes con habilidades lingüísticas altas como aquéllos con menos habilidades lingüísticas encontraron que la experiencia del examen oral fue desagradable. De hecho, para

describir el examen oral utilizaron adjetivos como; nervioso, confundido, con pánico, etc. (Philips, 1992, p. 19).

En 1994, Aida realizó un estudio para comprobar la fiabilidad del FLCAS y observar la conexión entre la influencia de la ansiedad en el aprendizaje del japonés como segunda lengua en alumnos que tenían el inglés como lengua materna. El estudio se realizó en dos partes. En la primera parte, que tuvo lugar el primer semestre, los alumnos completaron el FLCAS para comentar la ansiedad que sentían en las clases de japonés realizadas el año anterior. En la segunda parte del estudio, realizada en el segundo semestre del mismo año, los participantes completaron el FLCAS de nuevo. Se hizo para medir si había diferencia en el grado de ansiedad. Los resultados de fiabilidad del test-retest demuestran que el FLCAS “measures a person’s level of anxiety with high accuracy at different times” (Aida, 1994, p. 159). Para poder determinar la fiabilidad del FLCAS se quiso observar si los resultados eran igualmente estadísticamente significativos cuando se aprendía un idioma no europeo. Los resultados así lo confirmaron. Los cuatro factores ligados al concepto de ansiedad que se detectaron en el estudio de Aida (1994) fueron los siguientes:

1. Speech anxiety and fear of negative evaluation
2. Fear of failing in class
3. Comfortableness in speaking with Japanese people
4. Negative attitudes toward the Japanese class

(p.159)

Como se verá, dichos factores no aparecen únicamente en la investigación de Aida (1994) sino que siguen siendo muy prevalentes en los estudios de la ALE.

Las escalas y medidas anteriormente analizadas representan las investigaciones llevadas a cabo para lograr medir el grado de ansiedad que se experimenta en las clases de lenguas extranjeras. Estos estudios nos permiten identificar las principales causas de la ALE y su influencia en la comprensión y el aprendizaje de la lengua meta en clase.

#### **4. Variables que influyen en la ALE**

Esta sección analiza las variables más relevantes en la investigación sobre la ALE: la edad, el género, la competencia lingüística, la motivación, la auto-confianza y el papel del profesor.

#### **4.1.Edad**

Indiscutiblemente, una de las variables independientes más analizadas en el estudio de la ansiedad es la edad. Para ello se examina si la edad, y las distintas emociones y cambios cognitivos que conlleva (i.e. variable independiente), influye en una variable dependiente concreta. Por ejemplo, Onwuegbuzie et al. (1999) revelaron que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la ALE y la edad. Cuanto más mayor es una persona, mayor grado de ansiedad experimenta. Los autores explican que algunos de los motivos potenciales que explican el incremento de la ansiedad en alumnos más mayores son, por una parte, las habilidades inherentes relacionadas con la pronunciación, que disminuyen con la edad o, por otra parte, la importancia percibida de la necesidad de precisión. Dewaele (2007) también demostró en su estudio que los estudiantes más mayores se mostraban más ansiosos. Su investigación tuvo lugar en un contexto universitario con alumnos que presentaban un amplio rango de edad, de 18 a 75 años, destacándose la correlación entre la edad y la ALE. Por su parte, Lileikiene & Danilevičiene (2016) concluyeron que, en general, la edad se relaciona estadísticamente con la ansiedad y la actitud. Sin embargo, en su investigación, los estudiantes más jóvenes (entre 18-20) fueron los que exhibieron más ansiedad y menos auto-confianza de entre los tres grupos investigados. Estos alumnos se preocupaban más por el miedo ante la evaluación negativa de sus compañeros y por las consecuencias de suspender la clase de L2.

Cabe decir que no todos los resultados con respecto a la conexión entre la ALE y la edad fueron significativos. Afiqah (2015) realizó en Malasia una investigación con alumnado universitario de inglés como lengua extranjera de entre 21 y 40 años. Analizó la relación entre la ALE y factores como la edad, el género, el número de años estudiando inglés, etc. Los resultados de su estudio no mostraron una relación significativa entre la edad y la ansiedad. Del mismo modo, Donovan & MacIntyre (2005) no observaron una relación significativa entre la ALE y la edad al comparar alumnos de la ESO/bachillerato con alumnos universitarios. Así pues, a pesar de ser una variable extensamente estudiada, los resultados de las investigaciones que vinculan al ALE a la edad no son concluyentes.

#### **4.2.Género**

Al igual que en el estudio de la edad, se han llevado a cabo numerosas investigaciones intentando determinar si existe una correlación significativa entre el

género y la ansiedad (Cheng, 2002; Cakici, 2016; Lileikiene & Danilevičiene, 2016; Padilla, Cervantes, Maldonado & García, 1988). En general, los estudios revelan resultados contradictorios. Por ejemplo, en un estudio de Krohne, Schmuckle, Burns, Egloff & Spielberger (2001) se observó el modo en el que las mujeres y los hombres respondían a distintas situaciones incómodas. Los resultados revelaron que las mujeres y los hombres exhiben reacciones cognitivas distintas. Así, las mujeres se mostraron más decididas a afrontar las distintas situaciones mientras que los hombres tendieron a evitarlas. Del mismo modo, Kitano (2001) realizó un estudio entre alumnos universitarios de japonés. Se encontró que los chicos se sentían más ansiosos que las chicas cuando sus compañeros los perciben como menos competentes. Por otra parte, un estudio realizado por Pappamihel (2002) sobre la ansiedad de estudiantes adolescentes de México, viviendo en los EEUU y aprendiendo inglés como segunda lengua, ilustró que las chicas, en general, se mostraban más nerviosas en las clases generales de contenido delante de los alumnos nativos de inglés. En el estudio de Lileikiene & Danilevičiene (2016) se reveló también que las chicas mostraban más ansiedad a pesar de su preparación como resultado de su escasa falta de confianza. Karatas, Alci, Bademcioglu & Ergin (2016), en su estudio sobre la ansiedad del habla en estudiantes universitarios, determinaron que el género era una variable significativa y que, de nuevo, las chicas sufrían más ansiedad que los chicos, especialmente en los exámenes orales. Del mismo modo, Cheng (2002) en su estudio de la ALE en el desarrollo de actividades escritas descubrió que las chicas se ponían más nerviosas que los chicos.

Sin embargo, no todos los estudios que investigan la influencia del género en la ALE han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres. Por ejemplo, dos de las investigaciones más relevantes sobre la ALE, realizadas por Aida (1994) y Onwuegbuzie et al. (1999), no encontraron ninguna correlación entre el género y la ansiedad. En los últimos años, se ha continuado investigando la relación entre la ALE y el género con participantes en un contexto universitario. No obstante, en la mayoría de los casos, no parece observarse una correlación directa entre estas dos variables (Campbell, 1999; Huang, 2018; Souad, 2011; Woodrow, 2006).

### **4.3. Competencia lingüística**

Numerosos autores han tratado de averiguar si el grado de ansiedad se incrementa o disminuye según la competencia lingüística de los alumnos. Por ejemplo, el estudio de Gardner, Smythe, Clément & Gliksman (1976) demuestra que la ansiedad está

relacionada con la competencia lingüística cuando los alumnos pertenecen a cursos superiores (por ejemplo, secundaria, universidad etc.). Saito & Sammy (1996) realizaron un estudio de alumnos de japonés como segunda lengua. Este estudio intentaba medir en cuál de los tres niveles: básico, intermedio o avanzado los estudiantes presentaba un grado de ansiedad más alto. Los resultados demostraron que el alumnado de nivel avanzado era el más ansioso, seguidos por el de nivel básico y, por último, el de nivel intermedio. Los autores explican que los alumnos que tienen un nivel intermedio del idioma, han adquirido las herramientas para poder comunicarse y se han adaptado a las exigencias de la lengua. Sin embargo, cuando ascienden al siguiente nivel, se les presenta un nuevo reto con la incorporación de la comprensión lectora, etc., lo que incrementa su ansiedad. MacIntyre (2002) explica estos resultados desde otra perspectiva. Según este autor, muchos alumnos empiezan con un grado de entusiasmo muy alto para aprender algo nuevo. Después, a medida que ascienden a niveles superiores, el entusiasmo se estanca hasta conseguir la competencia deseada. Así pues, la competencia lingüística, la actitud, y la auto-percepción están estrechamente vinculadas. Un estudio algo más reciente, de Marco-Llinás & Garau (2009), sobre estudiantes universitarios en los EEUU matriculados en el primer, segundo o tercer año de español como lengua extranjera, también observó que los alumnos más avanzados de español se mostraban más ansiosos. Las autoras vinculan la presión de la asignatura al incremento de la ALE en los cursos superiores. Para muchos alumnos en dicho estudio, el aprendizaje de español era una asignatura obligatoria de la carrera por lo que sentían mucha presión para poder aprobarla y conseguir una nota alta (Amengual, 2017).

Onwuegbuzie et al. (1999) investigaron la correlación entre la ALE y diferentes variables. Con respecto a la competencia lingüística, los autores explican que la ALE se incrementa según el número de años de estudio, pero no según nivel que poseen los alumnos. Es decir, puede que un alumno lleve muchos años estudiando el idioma, pero no haya alcanzado un nivel muy alto (lo contrario también es posible), lo que incrementa su ansiedad. La investigación de Rodríguez & Abreu (2003) también produjo resultados interesantes y, en este caso, contradictorios. Los participantes eran alumnos universitarios de inglés y francés y tuvo lugar en dos universidades distintas. En una de las universidades, los alumnos avanzados se mostraban más ansiosos y en la otra, por el contrario, experimentaban menor ansiedad. Otros estudios, por el contrario, no han encontrado una relación directa entre la competencia lingüística del alumnado y su nivel de ansiedad. Así, cuando investigaron un grupo de adolescentes de español

estudiando inglés como L2, Criado y Mengual (2017) concluyeron que la competencia lingüística del alumnado no estaba relacionada con su grado de ansiedad. (Ver también: Karatas et al., 2016).

Cabe señalar que, los alumnos de lenguas extranjeras, aunque tengan un buen nivel lingüístico, tienden a infravalorar su competencia lingüística. Es por ello importante tener en cuenta cuál es la competencia lingüística *percibida* por el alumno. Según Occhipinti (2009), “once a student perceives his L2 to be developed, his sense of insecurity and anxiety in the L2 will tend to decrease, both inside and outside the classroom” (p. 29). Estos resultados vienen avalados en el estudio de Aichhorn & Puck (2017). Los participantes con una competencia intermedia o baja, mostraban más ansiedad a la hora de utilizar y hablar en la L2 porque pensaban que no tenían un nivel adecuado. Price (1991), por su parte también explica que, a menudo, cuanto más baja se percibe la competencia lingüística, más alto es el grado de ansiedad.

#### **4.4. Motivación**

La motivación es un tema muy relevante en el campo de la educación (Dörnyei, 1994; Gardner, 1985; Gardner & Smythe, 1975) dado que, “motivation provides a sense of energy that is responsible for why learners decide to make an effort, how long they are willing to sustain an activity, how hard they are going to pursue it, and how connected they feel to the activity” (Rost, 2006, p. 1). Gardner (1985) distingue dos tipos principales de motivación: la integradora y la instrumental. La motivación integradora se refiere al deseo de interactuar con la comunidad de la lengua meta. La motivación instrumental por su parte, explica que el aprendiz está motivado por motivos pragmáticos como puede ser un trabajo, aprobar un examen o conseguir un sueldo más alto. Otra distinción que se ha realizado es la distinción entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. En la motivación intrínseca, “the rewards are internal (e.g., the joy of doing a particular activity or satisfying one’s curiosity” (Dörnyei, 1994, p. 275). En la motivación extrínseca, por el contrario, el esfuerzo se vincula a aspectos externos. Los comportamientos de la motivación extrínseca que se muestran por los alumnos, “are the ones that individual perform to receive some extrinsic reward (e.g., good grades) or to avoid punishment” (Dörnyei, 1994, p. 275). A diferencia de la motivación intrínseca, Dörnyei (1994) propone que la motivación extrínseca existe en un continuo que oscila entre formas que son “self-determined” (p. 276) y las que son controladas.

En 2005, Dörnyei elaboró el “Motivational self-system model”, el cual mantiene una gran relevancia en la actualidad dado que resulta más fácilmente aplicable a los contextos multilingües actuales. Este modelo consiste en tres dimensiones principales, *the ideal L2 self*, *the ought-to L2 self* y *the L2 learning experience*. *The ideal L2 self* es “the L2-specific of one’s ideal self” (Dörnyei, 2005, p. 106). Esta dimensión representa la imagen que tiene un individuo de él mismo como hablante de una lengua extranjera. *The ought-to L2 self* trata de los deberes y obligaciones que se perciben por el aprendiz durante la adquisición de la segunda lengua. La tercera dimensión, *the L2 learning experience*, está relacionada con la actitud hacia el aprendizaje de la lengua. Esta dimensión en particular puede venir determinada por experiencias previas, tanto buenas como malas.

Es importante considerar la motivación como una variable afectiva porque contribuye mucho al éxito en la lengua meta (Amengual, en prensa; Occhipinti, 2009). Según Lileikiene & Danilevičiene (2016), “foreign language anxiety is a powerful predictor for demotivation in foreign language achievement which that FLA has debilitating effects on learners’ achievement” (p. 19). Así pues, la ansiedad y la motivación son aspectos estrechamente relacionados. De hecho, la ansiedad puede disminuir el grado de motivación y comprometer los logros y el éxito en la lengua meta. Por eso, el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) en el ámbito escolar tiene mucha importancia. Si la clase trabaja cooperativamente para conseguir un objetivo, se reduce la presión experimentada por los individuos. Dörnyei (1994) declara que esta aproximación crea motivación intrínseca y, al final, se logra reducir la ansiedad. En un estudio más reciente, Papi (2010) pretendió corroborar las conclusiones del “Motivational self-system model” de Dörnyei (2005) y establecer las conexiones entre la ansiedad del inglés y el “intended effort” (el esfuerzo que el alumno tiene intención de demostrar). Su investigación reveló que, “anxiety is closely related to students’ motivational regulations-without exploring the anxiety-specific impact of the approach/avoidance tendencies inherent in the students’ motivational self-system we cannot obtain a full picture of the students’ emotional state.” (Papi, 2010, p. 476). Así pues, la ansiedad puede influir en la motivación y viceversa.

#### **4.5. Auto-confianza**

La auto-confianza, según Dörnyei (1994), es “the belief that one has the ability to produce results, accomplish goals or perform tasks competently” (p. 277). Dicha

variable, se ha estudiado como un aspecto significativo de la ALE. Uno de los primeros estudios que analizó la correlación existente entre estas dos variables es el de Clément (1980). Según este autor, en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, la auto-confianza está formada por dos componentes principales: la ansiedad provocada en el uso de la lengua meta (el aspecto afectivo) y la auto-evaluación de la competencia lingüística en la lengua meta (el aspecto cognitivo). Clément (1980) argumenta que la auto-confianza puede determinar la motivación por aprender la lengua meta, el grado de confianza en las habilidades lingüísticas que tiene un individuo y la presencia o falta de ansiedad. Parece claro que la auto-confianza tiene la capacidad de afectar cómo un aprendiz se percibe y, por lo tanto, cómo éste percibe sus habilidades. En 1997, Gardner, Tremblay & Masgoret realizaron una investigación empírica para determinar si existía una relación directa entre variables como: la ALE, la motivación, la auto-confianza y la aptitud lingüística, entre otras. El estudio se hizo con un grupo de estudiantes universitarios de francés a través de un cuestionario. De entre todas las variables, la auto-confianza, la ALE y las afirmaciones (“can-do”) sobre la competencia lingüística percibida mostraron correlaciones positivas significativas.

Asimismo, numerosos estudios demuestran que la ansiedad, “has been found to be exacerbated by students’ feeling of low proficiency or lack of confidence in general linguistic knowledge, the evidence of which students do not want to display” (Tanveer, 2007, p. 61). Ello indica que tanto la competencia lingüística como la competencia percibida influyen significativamente en la ALE. En cuanto a las distintas destrezas, el habla o destreza oral es la que parece provocar un mayor grado de ansiedad. La auto-confianza ejerce un papel prominente en este sentido. Criado & Mengual (2017) explican que a los aprendices a los que les falta auto-confianza, pueden mostrar más temor a la hora de hablar en clase porque saben que inequívocamente lo que dicen no es 100% correcto. La auto-confianza se resiente cuando el alumno “thinks of oneself as deficient and limited in the target language” (Park & Lee, 2005, p. 197). Como veremos posteriormente (sexto apartado), el tipo de feedback correctivo que produce el profesor juega también un papel fundamental en este sentido

En cualquier caso, los estudios demuestran que un nivel bajo de confianza puede aumentar el grado de ansiedad y tener efectos negativos en el aprendizaje de la L2.

#### 4.6. Papel del profesor

La última variable que se analiza en este apartado es el papel del profesor en el aula. El profesor es quien supuestamente tiene el nivel más alto de dominio de la lengua meta en la clase y cuenta con la responsabilidad de crear actividades que faciliten la adquisición del idioma. Las clases más tradicionales que se centran en el profesor y que se alejan de la implementación de trabajos comunicativos en grupo/parejas parecen provocar un mayor nivel de ansiedad (Young, 1991). Cuando los aprendices tienen la oportunidad de hacer actividades en pareja o trabajo cooperativo, se disminuye el grado de ansiedad (Hashemi & Abbasi, 2013). Por eso varias investigaciones observan el papel del profesor en el desarrollo de la clase. Stephenson & Hewitt (2007), por ejemplo, remarcan que el profesor en su estudio se esforzaba por crear el ambiente ideal para conseguir estimular el aprendizaje de la lengua extranjera. Se creó por ello un ambiente tranquilo con amplias oportunidades para trabajar en actividades cooperativas. El profesor también avisaba a los alumnos con antelación de las fechas de las pruebas de las destrezas productivas, lo que influyó en el menor grado de ansiedad experimentado por el alumnado. En su estudio, Kayaoğlu & Sağlamel (2013) pidieron a los participantes proponer ideas para disminuir al nivel de ansiedad en clase y lograr crear un ambiente más relajado. Los participantes citaron entre otras, “teachers’ gentle attitude in attending mistakes, creation of a supportive environment, assignment of tasks beforehand and encouragement of group work” (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013, p 152).

En cuanto a las tareas de corrección y evaluación, los profesores deberían considerar su aproximación y su impacto a la hora de llevarlas a cabo en el aula. Cuando los profesores insisten en corregir cualquier error, por pequeño que sea, en vez de animar y proveer sugerencias de mejora a los alumnos, se tiende a incrementar la ALE (Brandl, 1987). En este contexto, los alumnos están más pendientes de los profesores que de lo que están haciendo bien. Por eso, Horwitz et al. (1986) enfatizan que los profesores deberían tener en cuenta su comportamiento en el aula ya que los alumnos necesitan “a supportive teacher who will acknowledge students’ feelings of isolation and helplessness and offer concrete suggestions for attaining foreign language confidence” (Horwitz et al., 1986, p. 132). Ello permitirá disminuir la ALE experimentada en el aula.

El presente apartado hemos destacado seis variables significativas que influyen en el grado de ALE experimentado por un aprendiz: la edad, el género, la competencia lingüística, la motivación, la autoconfianza y el papel del profesor. En la parte empírica

de la investigación, se analizarán dichas variables para examinar su relevancia en el estudio de la ALE.

## **5. Manifestaciones de la ALE**

En este apartado analizaremos cómo se manifiesta la ALE y las consecuencias que conlleva. Los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras que se observan en el aula pueden categorizarse en 4 grupos: físicos, psicológicos, cognitivos y conductuales (Aichhorn & Puck, 2017).

Dado que la ansiedad es algo que intrínseco que no se manifiesta siempre externamente, sus efectos, por graves que sean, son a menudo difíciles de observar. No obstante, algunas de las manifestaciones físicas son claramente visibles para el profesor. Algunas de ellas incluyen: la transpiración, la inquietud, el aumento del pulso, etc. (Aichhorn & Puck, 2017; Gregersen, 2005; Horwitz et al., 1986; Karima, 2013; Tanveer, 2007; Tóth, 2010). Cuando los estudiantes se ponen nerviosos por tener que hablar en la lengua meta o por la anticipación de tener que comunicarse en dicha lengua, se mueven incómodamente en las sillas o juegan con objetos que tienen en el pupitre (Occhipinti, 2009). Los efectos secundarios de las manifestaciones físicas pueden ser tan adversos que pueden ejercer una influencia muy negativa en el aprendizaje de la lengua. Occhipinti (2009) explica que, “even distortions of the sound, inability to reproduce the intonation and rhythm of the language may be interpreted as manifestations of anxiety in speaking” (p. 42). Shirvan & Talebzadeh (2017) observaron en su estudio la influencia de distintos interlocutores en la ansiedad de las alumnas universitarias. El comportamiento de las alumnas estaba relacionado con la familiaridad y comodidad con cada interlocutor. Se descubrió que un aspecto de la manifestación física de la ansiedad en el habla es el contacto ocular. Cuando las participantes estaban menos nerviosas realizaban más contacto ocular. Las más nerviosas lo evitaban o el contacto realizado duraba muy poco tiempo. Ello demuestra que los síntomas físicos de la ALE aparecen tanto en el momento de recibir input en clase como en el momento de producir output.

Otro tipo de síntomas relacionados con la ALE son de naturaleza cognitiva. Tobias (1986) fue el primero en diseñar un modelo que subraya las etapas del aprendizaje que se ven principalmente afectadas por la ansiedad para explicar los efectos cognitivos de esta variable. Dichas etapas, en orden de prioridad, son: el input (cuando el alumno recibe estímulos o información en la lengua meta), el procedimiento

(cómo se organiza y dónde se guarda en la memoria) y el output (la producción del input adquirido en la lengua meta) (Tobias, 1986). Cuando el bloqueo provocado por la ansiedad ocurre en la etapa inicial, el input, se produce un efecto en, “all subsequent stages, unless the missing input can be recovered” (MacIntyre & Gardner, 1994, p. 286). Es importante señalar que estas manifestaciones tienen efectos negativos en la habilidad de reproducir lo que se ha aprendido en la L2. Por eso, MacIntyre & Gardner (1989) comprobaron que los alumnos con más ansiedad tienen más dificultad para aprender vocabulario y recordar el contenido enseñado en clase. La falta de precisión gramatical observada en el output también se constató en los resultados de Hewitt & Stephenson (2011) y Tóth (2010).

No obstante, no se puede hablar de las manifestaciones de la ALE sin mencionar la vertiente psicológica del *affective filter* creada por Krashen (1982). Esta hipótesis explica hasta qué punto variables como la motivación, la auto-confianza y la ansiedad pueden influir en el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La relevancia del *affective filter* se explica porque,

those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, they will also have a high or strong Affective Filter—even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition or the language acquisition device (Krashen, 1982, p. 31).

El filtro afectivo (*affective filter*) puede ser alto o bajo. Si el aprendiz tiene un *affective filter* alto, representa que las variables afectivas previamente comentadas tienen un claro impacto en la adquisición de la lengua meta. Si, por el contrario, tiene un *affective filter* bajo, las variables afectivas no afectan sustancialmente el aprendizaje de la lengua. En este sentido, es importante tener en cuenta las creencias y predisposición del alumnado hacia la L2. Por ejemplo, si un alumno tiene una predisposición negativa hacia el aprendizaje de idiomas, su comportamiento puede ejercer un efecto negativo en el desarrollo y éxito de la adquisición de la lengua meta (Tanveer, 2007). En el estudio de Horwitz et al. (1986) se observan ejemplos de perspectivas negativas comunes de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, un alumno dijo “I just know I have some kind of disability: I can’t learn a foreign language no matter how hard I try” (Horwitz et al., 1986, p. 125). Una perspectiva tan negativa como la citada

puede afectar de forma muy negativa el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de la clase en general.

Como hemos visto, la ansiedad consiste en sentimientos adversos como el miedo, la vergüenza, la aprensión y la duda que “affect the psychological state of the foreign language learner which affects his performance, hence his achievement” (Karima, 2013, p. 13). Sin embargo, los efectos psicológicos de la ALE son difíciles de observar y medir, y no son tampoco necesariamente consistentes (Occhipinti, 2009). En cualquier caso, los sentimientos son angustiosos e imposibilitan el rendimiento académico. Uno de los participantes españoles del estudio de Wilson (2006) ilustra dichos efectos, “...siempre, es que es lo de siempre, nervios, miedo a que no sea capaz de hacerlo y ya está” (p. 267) durante la realización de una prueba oral. Cuando el alumno se encuentra en esta situación, experimenta automáticamente sentimientos de miedo y nerviosismo, que le hacen imposible demostrar sus habilidades de forma efectiva. Los resultados de este último estudio demuestran, además, que los estudiantes son a menudo conscientes de su ansiedad y que ello les desanima bastante. Psicológicamente, la ansiedad ejerce una relevancia extrema en la predisposición hacia el aprendizaje de la L2. En consecuencia, según Philips (1992), “their affective reactions and attitudes are likely to influence their decision to continue studying a foreign language” (p. 20).

Cuando se combinan los efectos cognitivos y los psicológicos de la ALE, el comportamiento de los alumnos se ve claramente afectado. Alguno de los efectos que se observan en el comportamiento de los estudiantes ansiosos es: evitar la participación en clase, la asistencia a cursos de la L2 o la participación en los trabajos asignados (Gregersen, 2005; Horwitz et al., 1986; Mandaci, 2018; Young, 1990). Según Leary (1982), estas acciones demuestran que los estudiantes evitan el uso de la lengua meta, lo cual apoya el papel debilitador que ejerce la ALE (Onwuegbuzie et al., 1999) en el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto, las manifestaciones de la ALE inciden sobre el filtro afectivo (Krashen, 1982) e impiden y bloquean la entrada del input (Tobias, 1986). Ello se manifiesta en sentimientos adversos, incomodidad física y comportamiento inadecuado para la adquisición óptima de las habilidades lingüísticas fundamentales.

## **6. Ansiedad del habla (*speaking*)**

La destreza oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras se entiende como, “the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols” (Chaney & Burk, 1998, p. 13). Horwitz et al. (1986) defienden que, “difficulty speaking in class is probably the most frequently cited concern of the anxious foreign language students” (p. 126). Los estudiantes pueden experimentar nerviosismo simplemente por saber que en algún momento tendrán que comunicarse en la lengua meta (MacIntyre et al., 2002). En general, el alumnado tiene sentimientos adversos por “the great discrepancy between effort and results” (Karima, 2013, p. 21). Si se compara el habla con la otra destreza productiva, la escritura, se observa que los alumnos no suelen experimentar tanta ansiedad en el aprendizaje de esta última dado que disponen de mayor tiempo para pensar con tranquilidad antes de producir el output de forma escrita (Brown & Yule, 1983). No obstante, el habla (al igual que ocurre con la comprensión auditiva), “demand high levels of concentration in a time frame not controlled by the student” (Ay, 2010, p. 84), lo que produce mayor ansiedad.

En la siguiente sección se tratarán los aspectos que afectan la ansiedad que exhiben los alumnos hacia la expresión oral como destreza comunicativa.

### **6.1. Causas de la ansiedad del habla**

La comunicación requiere que el aprendiz implemente dos destrezas a la vez, el habla y la comprensión auditiva, un proceso complejo que incide profundamente en la ansiedad. La comunicación oral en el aprendizaje de segundas lenguas tiene características inherentes únicas. Es la que permite que los aprendices utilicen herramientas, como el vocabulario y la gramática, para expresarse verbalmente. A pesar de los beneficios que eso conlleva, para muchos alumnos la práctica de esta destreza hace que se sientan especialmente nerviosos. Horwitz et al. (1986) explican las razones para ello:

Because complex and non-spontaneous mental operations are required in order to communicate at all, any performance in the L2 is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic (p. 128).

El auto-concepto descrito por Horwitz et al. (1986) se vincula a la inteligencia que una persona cree que posee. Cuando se expresan en la lengua meta, los alumnos en ocasiones tienen la sensación de que pierden una parte de su personalidad que les hace parecer infantiles (Simensen, 2007). No se pueden expresar con el vocabulario adecuado o con la rapidez a la que están acostumbrados, lo que lleva a incrementar el nivel de ansiedad. El habla se concibe como una comunicación normalmente espontánea que requiere velocidad, pero sin tiempo para pensar en la respuesta que el hablante sinceramente quiere aportar (Criado & Mengual, 2017). La necesidad de hablar sin tener la oportunidad de preparar una respuesta ocurre muy a menudo en el aula. Ay (2010) explica que los aprendices se sienten más ansiosos cuando no disponen de la oportunidad para poder preparar y desarrollar la respuesta deseada. La falta de tiempo para poder construir la frase con el vocabulario que quieren utilizar contribuye a aumentar el grado de aprensión comunicativa de los estudiantes.

#### **6.1.1. Aspectos lingüísticos**

Una de las causas de la ansiedad del habla es la preocupación por los aspectos lingüísticos de la L2. La pronunciación, un elemento del output que suele provocar dudas en los aprendices, tiende a producir ansiedad en muchas personas (Price, 1991). La *precisión* en la pronunciación en particular hace que los estudiantes eviten hablar cuando creen que no pueden pronunciar una palabra o frase lo suficientemente bien (Gynan, 1989; Horwitz, 1988; Kayaoğlu & Sağlamel, 2013; Szyszka, 2011; Woodrow, 2006). Entre otros aspectos, los estudiantes se ponen nerviosos porque saben que la pronunciación puede afectar la producción del output y obstaculizar la comprensión de lo que se comunica y de lo que dice el interlocutor (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013).

La gramática es otra fuente que provoca ansiedad y nerviosismo en el habla. Tanveer (2007) argumenta que los estudiantes piensan que el uso del vocabulario y la gramática debería ser preciso. Ay (2010) realizó una investigación para determinar si existían diferencias en el nivel de ALE vinculado al dominio de distintos aspectos lingüísticos relacionados con el aprendizaje de idiomas con alumnos de 11, 12 y 13 años. Todos los participantes dijeron que el uso de la gramática les provocaba mucha ansiedad. Por su parte, Kayaoğlu & Sağlamel (2013) encontraron que la falta de información (por ejemplo, vocabulario) era también una de las principales causas de la ALE en su estudio. Mandaci (2018) defiende que a los aprendices les cuesta comunicarse cuando no conocen las palabras necesarias para comunicar sus ideas. Esta

idea apoya la teoría de Horwitz (2001) que defiende que el conocimiento insuficiente de la lengua meta puede afectar el output y el aprendizaje del idioma.

Cabe señalar que, en cualquier aula de lengua extranjera, el profesor suele diseñar actividades normalmente centradas en aspectos formales que revisan los aspectos lingüísticos aprendidos en clase. Las actividades comunicativas que más inducen la ansiedad son las presentaciones orales, los juegos de rol y las definiciones de palabras (Koch & Terrell, 1991). A estas dos primeras, Woodrow (2006) añade las conversaciones formales, las respuestas a las preguntas del profesor y las conversaciones informales con el profesor como actividades especialmente inductoras de la ansiedad.

### **6.1.2. Aspectos no lingüísticos**

La competición entre los compañeros ejerce mucha influencia en la ansiedad del habla. Bailey (1983) descubrió que los aprendices se perciben en un continuum vinculado al rendimiento académico de sus compañeros en lugar del suyo propio. La competencia percibida junto al grado de auto-confianza provoca que los alumnos comparen su nivel con el de sus compañeros. La inclinación a compararse con los compañeros de clase puede provenir de una baja auto-estima (Onwuegbuzie et al., 1999). En el estudio de Kayaoğlu & Sağlamel (2013) sobre las percepciones de ansiedad experimentada en clases de producción oral, un participante dijo que, “just look at those who are inferior. You will feel happy then” (p. 153). Este ejemplo demuestra el deseo de compararse con los niveles de dominio lingüístico de los demás (peores o mejores) en vez de concentrarse en el suyo propio. Los participantes de la investigación de Tsiplakides & Keramida (2009) también presentaban la tendencia a infravalorar sus habilidades orales en favor de la de sus compañeros y expresaban su temor a expresarse delante de estos últimos cuando hablaban en la lengua meta.

Por otra parte, los participantes de Woodrow (2006) atribuyen su ansiedad al miedo a hablar con un hablante nativo de la L2. Este aspecto se ha investigado ampliamente (Aida, 1994; Pappamihel, 2002; Phongsa, Ismail & Low, 2018). En el caso del estudio de Pappamihel (2002), se menciona la bajada de auto-estima en presencia de hablantes nativos. Destaca también el temor ante la posible evaluación negativa por parte de los compañeros como factor significativo en la ALE. Cuando los alumnos son conscientes de que están siendo evaluados, se ponen nerviosos y se vuelven olvidadizos, posiblemente por el miedo o temor a equivocarse (Young, 1990).

Por otra parte, Kayaoğlu & Sağlamel (2013) encontraron que algunos retos cognitivos como el temor ante la situación comunicativa, el miedo a suspender el curso académico o a romper la comunicación eran factores significativos en el estudio de la ansiedad del habla. Los retos cognitivos se relacionan con el temor ante la evaluación negativa y la aprensión comunicativa. Por último, la evaluación del rendimiento o éxito de la participación en actividades orales, tanto con el profesorado como con el alumnado, puede aumentar el grado de ansiedad de los aprendices (Dittman, 2018). Ello se debe al miedo a hacer el ridículo delante de los compañeros o de parecer menos competente (Baran-Lucarz, 2014).

Como hemos visto, la ansiedad del habla tiene un origen bastante complejo que engloba distintas variables. Esta manifestación de la ansiedad es el resultado de las características propias de la comunicación en la lengua meta, especialmente su espontaneidad, así como los innumerables aspectos lingüísticos que deben dominarse. Además, los contextos en los que los aprendices tienen que comunicarse (i.e. las conversaciones o en presentaciones orales) provocan el temor de recibir una posible evaluación negativa, lo que aumenta el grado de ansiedad.

En el siguiente apartado, se elaborarán las principales habilidades afectadas por la ansiedad del habla.

## **6.2. Consecuencias provocadas por la ansiedad del habla**

Existen distintas habilidades lingüísticas dentro del dominio de la producción oral. En su investigación, Criado & Mengual (2017) encontraron que los, “length of turns, types of spoken discourse and dimension of accuracy vs. fluency” (p. 32) fueron las habilidades orales específicas más afectadas por la ansiedad. En esta misma línea, Young (1991) observó que la ansiedad influye negativamente en el habla afectando la producción al igual que se demostró también en el estudio de Philips (1992). Como se explicó previamente, los alumnos ansiosos tienden también a evitar estructuras sintácticas que consideran demasiado complejas (Kleinmann, 1977). Sin la práctica de dichas estructuras sintácticas, se hace muy difícil poder dominarlas.

Gardner et al. (1976) concluyeron que la mayoría de estudiantes ansiosos suelen ser los menos competentes en el dominio de las habilidades relacionadas con el habla. Woodrow (2006) comenta, “anxiety experienced in communication in English can be debilitating and can influence students’ adaptation to the target environment and

ultimately the achievement of their educational goals” (p. 309). La adaptación al entorno de la lengua meta se hace aún más complicada cuando el estudiante tiene una percepción de su competencia lingüística muy baja porque, “it can override actual competence in communicative situations” (MacIntyre et al., 2002, p. 540). Así pues, como vemos, es imprescindible tener una imagen amplia de las variables afectivas porque todas ellas están relacionadas y se influyen mutuamente.

### **6.2.1. Willingness to communicate**

MacIntyre et al. (2002) definen el *willingness to communicate (WTC)* como la “predisposition toward or away from communication” (p. 538). El WTC depende de la personalidad de cada individuo, pero no se puede negar que la comunicación en la lengua meta es fundamental en la adquisición de idiomas (MacIntyre & Doucette, 2010). Un rasgo fundamental en este sentido es la autoconfianza a la hora de comunicarse en la lengua meta (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004). Como este último aspecto se abordó en secciones anteriores, nos centraremos en los factores externos que influyen en el WTC.

Las experiencias previas en situaciones comunicativas ejercen una gran influencia en la WTC. Liu & Jackson (2008) realizaron una investigación sobre el WTC y la ansiedad en alumnos chinos de inglés como lengua extranjera. La falta de WTC en un tercio de los participantes provenía del miedo a la evaluación negativa. Parece que dicho miedo es simplemente el resultado de experiencias formativas previas adversas (Baker & MacIntyre, 2000; MacIntyre & Doucette, 2010), como malentendidos, ridículo escénico, etc. Lo contrario, es decir, experiencias positivas en la comunicación, reducen el grado de ansiedad (Yashima, 2002). Otro aspecto relevante es la tendencia a preocuparse por no saber la palabra *exacta* que se quiere expresar en un momento determinado. Esto puede despistar a los alumnos cuando hablan, como es el caso de los participantes del estudio de Kayaoğlu & Sağlamel (2013). Para resolver esta dificultad, algunos alumnos buscan palabras más sencillas, aunque no son las que más claramente expresan lo que quieren decir (Cameron, 2015). MacIntyre & Legatto (2011) postulan que el vocabulario es un factor clave para entender las causas del WTC que determina como los aprendices se comunican. Otro aspecto lingüístico que ha recibido una amplia atención en la investigación de WTC en lenguas extranjeras (Baran-Lucarz, 2014; Gregersen & Horwitz, 2002; Philips, 1992) es la pronunciación. Al provocar mucha

ansiedad en el habla, la pronunciación puede influir en la voluntad del alumno para comunicarse o negarse a hacerlo en el aula.

A pesar de las numerosas investigaciones llevadas a cabo en torno a la ansiedad del habla, MacIntyre & Doucette (2011) consideran que este aspecto no parece recibir la atención adecuada:

In the domain of second language learning, there is a concern for students who study the language but are reluctant to use it. Imagine a similar result in other domains: the engineer who refuses to build a bridge, the surgeon who is unwilling to enter the operating room, or the chef who sits quietly in the corner of the kitchen (p. 162).

Esta cita expone claramente las ramificaciones del WTC y las consecuencias de la falta de práctica oral. No obstante, la comunicación es vital en el aprendizaje de idiomas y la falta de WTC dificulta su práctica y aprendizaje. Por eso, es vital que los profesores consideren la aproximación más adecuada en el desarrollo y práctica de las actividades orales.

## **7. Ansiedad en las pruebas orales**

La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y su presencia en el aula se han analizado detalladamente en las secciones previas del presente estudio. Esta sección pretende explorar cómo se vinculan estos dos tipos de ansiedad y cómo se presentan en una prueba oral. En muchos casos, la ALE produce efectos perjudiciales y, como explicó Endler (1980), existen situaciones específicas que promueven la ansiedad. Usualmente son situaciones comunicativas como la participación y el rendimiento o participación en actividades orales. Este apartado demostrará hasta qué punto el rendimiento académico y el éxito en las pruebas orales se ven afectados por el nivel de ansiedad.

### **7.1.Causas de la ansiedad en las pruebas orales**

Un alumno que sufre ansiedad ante los exámenes inevitablemente tendrá problemas durante la realización de una prueba oral en la L2. En su estudio con 251 alumnos universitarios, Huang (2018) descubrió una correlación positiva entre este tipo de ansiedad y la ALE, concluyendo que, “as test anxiety increases, so does second

language anxiety” (p. 50). Así pues, ambos aspectos parecen estar inversamente relacionados. La necesidad percibida de lograr el éxito académico también crea ansiedad en muchos estudiantes. Karatas et al. (2016) concluyeron, “because learners give more importance to achievement and want to be successful, it may cause them to be more anxious especially in oral exams” (p. 386). Al igual que la ansiedad lingüística, la necesidad de conseguir éxito académico puede ser debilitante. Además, si otras variables afectivas relacionadas con la ansiedad tales como la motivación y la autoconfianza disminuyen, el éxito académico también se ve afectado (Wilson, 2006).

Cuando se habla del éxito, se debe tratar el tema del perfeccionismo. Una idea común entre los alumnos es que el éxito se determina por la precisión lingüística. Como se explicó en el apartado 6.1.1, dos aspectos lingüísticos que los alumnos consideran relevantes en este sentido son la gramática y la pronunciación (Tanveer, 2007). El perfeccionismo puede producir efectos negativos en alumnos muy ansiosos sobre todo a nivel de rendimiento académico (Gregersen & Horwitz, 2002).

En la siguiente sección exploraremos el papel que juega el feedback correctivo y el agrupamiento de los estudiantes en los niveles de ansiedad durante la realización de las pruebas orales.

### **7.1.1. Feedback en las pruebas orales y actividades del habla**

Cuando los estudiantes participan en actividades o pruebas orales los profesores suelen darles algún tipo de feedback respecto a su rendimiento. Si un alumno percibe el feedback correctivo como algo positivo, dicha percepción puede mejorar el rendimiento en un examen (Sheen, 2007). Existen muchas investigaciones sobre las maneras más adecuadas de corregir los errores de los aprendices (Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Ellis, Sheen, Murakami, Takashima, 2008; Lyster & Saito, 2011; Russell & Spada, 2006). Cuando los profesores estudian la manera más adecuada de proporcionar feedback, deberían tener en cuenta que el alumnado suele entrar al aula con el conocimiento y el miedo de cometer errores en algún momento. Lo que provoca ese miedo o temor es precisamente el saber que se les van a corregir (Tanveer, 2007).

En cuanto al feedback no-verbal, Shirvan & Talebzadeh (2017) llegaron a la conclusión de que los estudiantes prefieren que el feedback sea lo más parecido al que se recibe en una conversación natural en la que el interlocutor simplemente escucha el mensaje que se transmite. Los autores intentaron medir la ansiedad de estudiantes universitarios de inglés vinculada al interlocutor en diversas actividades orales. Un

hallazgo interesante fue descubrir que una forma de feedback no-verbal que provoca mucha ansiedad es precisamente el silencio. Faraco & Kida (2008) añaden que cuando el profesor no mantiene el contacto ocular mientras habla un alumno durante la realización de actividades en el aula, puede ser percibido como una reacción negativa con respecto a su output, lo cual puede provocar nerviosismo.

Así pues, el tipo de feedback recibido puede incrementar o disminuir el nivel de ansiedad del alumnado. Los aprendices no necesariamente se preocupan por la corrección en sí misma sino por cómo se corrigen los errores y con qué frecuencia (Young, 1991). En su investigación, Lee (2016) examinó la relación del feedback correctivo que los profesores utilizaban en las actividades comunicativas con alumnos de postgrado. Los resultados muestran la influencia positiva que tiene el feedback sobre las variables afectivas de los alumnos. Sin embargo, aspectos concretos del feedback como el uso de ciertas expresiones tales como, “¿Cómo?” o “¿Perdona?” parecen subir los niveles de ansiedad porque son en sí mismas desalentadores. Si el profesor no se esfuerza para suavizar la aproximación al feedback, evitando que los alumnos se queden pensando que lo que han dicho es incomprensible, la auto-confianza del alumno puede verse también afectada e incrementarse la ALE (Lee, 2016).

### **7.1.2. Actividades orales cooperativas**

Cuando los profesores hacen sus planificaciones anuales, muchos de ellos se decantan por un estilo más “tradicional” de la enseñanza en el que la clase se centra en su papel como profesor. Sin embargo, Young (1991) enfatizó en su trabajo que las clases que se centran demasiado en la figura del profesor en vez de en actividades cooperativas (en parejas o en grupos) pueden incitar a la ansiedad. Por su parte, Occhipinti (2009) trató de determinar el tipo de actividad que provoca más ansiedad en el aula. Los resultados demostraron que las actividades en las que los estudiantes se sienten más cómodos, “are those where the students are given the opportunity to work in small groups, or as a whole with the class, or individually without being spotlighted in front of the class” (Occhipinti, 2009, p. 59). Es decir, en contextos donde se les ofrece la oportunidad de trabajar con sus compañeros o en un ambiente en el que no se sienten directamente juzgados. Esto indica que el miedo a la evaluación negativa influye bastante en la opinión del alumnado.

Cabe señalar que, la realización de tareas cooperativas en clase se ha propuesto como una buena medida para *reducir* la ansiedad del habla (Kitano, 2001; Nagahashi,

2007; Tsiplakides & Keramida, 2009). Si el profesor crea más tareas cooperativas, “it can provide anxious and non-anxious students alike with abundant opportunities to use language in a non-threatening context” (Tsiplakides & Keramida, 2009, p. 43). Además, si los aprendices pueden practicar la destreza comunicativa a través de actividades en las que se sientan cómodos, es más probable que exhiban un WTC y, por lo tanto, demuestren más confianza a la hora de hablar. Suwantarahip & Wichadee (2010) intentaron analizar si el aprendizaje cooperativo tenía la capacidad de disminuir la ALE efectivamente. Como instrumentos de medida, en su investigación implementaron el FLCAS para evaluar el nivel de la ALE, dos pruebas de competencia escrita y lectora y una entrevista. Los autores compararon el grado de ansiedad y el nivel de competencia lingüística antes y después de la realización de tareas cooperativas. Asimismo, entrevistaron a los alumnos para examinar su opinión hacia el aprendizaje cooperativo. La investigación reveló que las fuentes más influyentes de la ALE (FLCAS) disminuyeron después de las tareas cooperativas. Los alumnos además sacaron notas más altas en competencia lingüística y mostraron perspectivas unánimes a favor del aprendizaje cooperativo.

Así pues, tal y como proponen muchos autores (Occhipinti, 2009; Suwantarahip & Wichadee, 2010; Tsiplakides & Keramida, 2009; Young, 1991) se podrían incorporar un mayor número de tareas cooperativas para mejorar el ambiente de clase y conseguir con ello disminuir el grado de ansiedad lingüística.

## **7.2. Consecuencias de la ansiedad en las pruebas orales**

En este apartado se intentará demostrar como la ALE, la ansiedad del habla y la ansiedad antes los exámenes se combinan en muchas ocasiones produciendo resultados muy negativos en los exámenes orales. Un largo número de estudios ha intentado determinar la correlación existente entre la ansiedad de lenguas extranjeras, específicamente en el habla, y el rendimiento y éxito académico en las pruebas orales. Criado & Mengual (2017) revelaron que cuanto más alto es el nivel de ansiedad de los participantes, más baja es la nota obtenida en la prueba oral, un descubrimiento consistente con estudios previos (Phillips, 1992; Tóth, 2012; Yang, 2017). Las variables independientes significativas relacionadas con las malas calificaciones fueron: la aprensión comunicativa, el miedo ante la evaluación negativa y el resultado global obtenido en la FLCAS. Por otra parte, Huang (2018) exploró las interacciones de los tres tipos de ansiedad (ansiedad de rasgo, ansiedad de estado y ansiedad ante situaciones

específicas) y la ansiedad ante los exámenes. Pretendía con ello averiguar qué tipo de ansiedad afecta el dominio de la L2, sobre todo en relación a las pruebas orales a gran escala en Taiwán. Los resultados demostraron que la ansiedad de rasgo y la ansiedad de lenguas extranjeras afectan claramente la realización del examen oral.

Como vemos, las conclusiones de la mayoría de estudios son claras. Si un aprendiz experimenta un alto grado de ansiedad, tanto su rendimiento como su nota se van a ver afectados negativamente. Dichas conclusiones son las que motiva en parte la presente investigación.

En esta primera sección del trabajo se ha destacado la complejidad de la ansiedad y, concretamente, el papel de la ALE y sus efectos en el aula. Para poder obtener una imagen exacta de la ALE, se ha explorado la importancia de las variables afectivas para lograr entender cómo la ALE se manifiesta y cómo se desarrolla en el aprendizaje de ciertas destrezas como es el habla en nuestro caso en particular. Asimismo, se han destacado las principales causas de la ansiedad del habla, así como sus consecuencias. También se ha enfatizado la importancia de implementar actividades que disminuyan la ansiedad del habla, como son las actividades cooperativas. Por último, se ha examinado la presencia de la ansiedad del habla en los exámenes orales y los efectos debilitantes de la misma.

En la segunda sección del trabajo, se desarrollarán la metodología, los resultados y las conclusiones del presente estudio.

## **8. Metodología**

Esta investigación incluye una parte cuantitativa y otra cualitativa. La parte cuantitativa analiza los resultados de un grupo de participantes que cumplimentó la 'Foreign Language Classroom Anxiety Scale' (FLCAS) diseñada por Horwitz et al. (1986) para medir el grado de ansiedad lingüística asociado al aprendizaje de una lengua extranjera. Se eligió este instrumento por su alto grado de fiabilidad y validez para medir la ansiedad en el contexto específico de aprendizaje de lenguas extranjeras. La FLCAS consiste en 33 ítems asociados a tres componentes de la ansiedad lingüística (i.e. la aprensión comunicativa, el temor ante la evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes) que deben puntuarse en una escala de Likert de 5 puntos que oscila entre 1 ('totalmente en desacuerdo') y 5 ('totalmente de acuerdo').

La FLCAS se complementó con la realización de una entrevista a los dos agentes principales que participaban en la prueba oral de inglés: cuatro alumnos y una profesora para obtener una visión más completa de la ansiedad desde diversas perspectivas.

### **8.1. Preguntas de investigación**

El principal objetivo de este trabajo es investigar la naturaleza y el grado de ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los estudiantes matriculados en los cursos de IFE, Asimismo, también se pretenden explorar las principales causas de la ansiedad ante las pruebas orales. Concretamente, el trabajo intenta responder las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué grado de ansiedad experimentan los estudiantes de IFE ante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
- 2 ¿Cuál es la principal causa de ansiedad entre los estudiantes?
3. ¿Existen diferencias significativas en el grado de ansiedad lingüística entre hombres y mujeres?
4. ¿Qué relación tiene el nivel de competencia lingüística en el grado de ansiedad lingüística?
- 5 ¿Qué papel ejerce la figura del profesor en la ansiedad lingüística de los estudiantes?

### **8.2. Participantes**

Un total de 60 estudiantes participaron en este estudio. Todos los participantes eran estudiantes matriculados en clases de inglés para fines específicos (IFE) en la Universidad de las Islas Baleares. Los cursos que se analizaron fueron: *English for Science*, *Business English* y dos grupos de *English for Engineering* impartidos todos ellos por distintos profesores. El objetivo de estos cursos de inglés es facilitar la obtención del nivel B2 (MECR) en inglés, requisito previo a su graduación. Todos los participantes son hablantes nativos del español o catalán. Se descartó la posibilidad de participación de posibles hablantes de inglés nativos en este estudio. La investigación se realizó en el segundo semestre del año escolar 2017-2018.

La siguiente Tabla (Tabla 1) muestra el número total de participantes divididos por género. Como puede apreciarse, la mayoría de los alumnos son hombres (T = 65%)

frente a un total de 34,5% de mujeres. Cabe señalar que este tipo de titulaciones tienden a disponer de un porcentaje mucho mayor de hombres que de mujeres matriculadas.

**Tabla 1. Participantes: género**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Hombre	38	65,5%
	Mujer	20	34,5%
	Total	58	100,0%
Perdidos		2	
Total		60	

En cuanto a la edad de los participantes, la mayoría de ellos (78%) tiene entre 18 y 24 años, seguido por participantes de entre 25 y 30 (15,3%), participantes de entre 31-35 años (5,1%) y, por último, por un único participante (1,7%) de más de 35 años.

### **8.3. Instrumentos y recopilación de resultados**

#### **8.3.1. El FLCAS**

Los 60 participantes de este estudio completaron el FLCAS de Horwitz et al. (1986) traducido al español y validado por Pérez-Paredes & Martínez Sánchez (2001) (Ver Apéndice 1). El FLCAS consiste en 33 ítems relacionados con distintas variables que potencialmente contribuyen en la ALE. Cada uno de los 4 profesores repartieron las encuestas en cada grupo y explicaron las instrucciones, enfatizando la importancia de contestar todos los ítems de acuerdo con las instrucciones proporcionadas por la investigadora de este trabajo. Antes de cumplimentar la FLCAS, los alumnos contestaron algunas preguntas previas para recabar información sobre su demografía, estudios previos, experiencias de aprendizaje en inglés, estancias en países de habla inglesa, etc.

Como se ha mencionado anteriormente, la FLCAS consiste en 33 ítems evaluados en una escala de Likert de 5 puntos que va desde 1 ('totalmente en desacuerdo') a 5 ('totalmente de acuerdo'). La escala intenta medir los tres tipos de ansiedad lingüística vinculadas a la ansiedad general en el aprendizaje de la lengua extranjera: aprensión comunicativa (ítems 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30 y 32), ansiedad ante los exámenes (ítems 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26 y 28) y temor a la evaluación negativa (ítems 2, 7, 13, 19, 23, 31 y 33). Cada participante obtiene un resultado sobre su nivel de ansiedad específico a partir de la suma de sus

puntuaciones en la escala. Los resultados globales se mueven entre 33 (grado de ansiedad muy bajo) y 165 (grado de ansiedad muy alto). Se asignaron valores invertidos a 9 enunciados (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 y 32) que expresaban opiniones negativas. Por tanto, en todos los casos, un valor alto en la escala representa un alto grado de ansiedad. La fiabilidad interna de la escala para la muestra específica (60 participantes) en este estudio es de ( $\alpha = .901$ ) lo que indica un nivel de consistencia interna muy alto. Los datos de las encuestas se analizaron con el SPSS (versión 21).

El análisis cualitativo de la FLCAS se complementó con dos entrevistas de carácter cualitativo dirigidas a 4 alumnos y un miembro del profesorado, tal y como se explica a continuación

### **8.3.2. Entrevista con el alumnado**

Un alumno voluntario de cada uno de los 4 grupos realizó una entrevista con la investigadora (T = 4). Este pequeño grupo de alumnos procedía de tres especialidades de IFE distintas (*English for Science*, *Business English* y *English for Engineering*). Los profesores eligieron los participantes voluntarios, asegurándose de que hubiera una mezcla de habilidades lingüísticas representativa de tres niveles académicos distintos (alto, medio y bajo), de acuerdo con las calificaciones obtenidas en clase.

La entrevista a los estudiantes estaba compuesta por 6 ítems (Ver Apéndice 2), además de información demográfica previa, que trataban de medir: la percepción de dominio en la destreza oral, la frecuencia con la que hablan y participan en clase, el nivel de confianza respecto al dominio de la lengua inglesa, sus pensamientos durante la prueba oral, el grado de nerviosismo durante la prueba oral y opiniones sobre cómo reducir su grado de ansiedad. Las tres primeras preguntas eran cerradas (debían elegir entre distintas opciones que se facilitaban) y las últimas tres eran de naturaleza abierta.

Los participantes realizaron las entrevistas justo después de acabar su intervención durante la celebración de las pruebas orales finales. Las entrevistas las realizó la investigadora individualmente con cada uno de los participantes y todas ellas fueron grabadas. Los participantes explicaron el grado de ansiedad que sintieron durante la prueba oral y cómo pensaban que dicho estado les afectó durante el examen. Asimismo, reflexionaron sobre distintos métodos o estrategias para lograr reducir la ansiedad en los exámenes orales que pudiera servirles de ayuda. Las entrevistas duraron en torno a los 10 minutos cada una. Las entrevistas a los alumnos se pilotaron

previamente con 4 alumnos de universidad voluntarios. Ello permitió incluir pequeñas modificaciones y refinar las preguntas de la entrevista.

Estas entrevistas nos permitieron profundizar en las razones principales de la ansiedad lingüística, especialmente la provocada por los exámenes durante la realización de la prueba oral desde la perspectiva del alumnado.

### **8.3.3. Entrevista con un miembro del profesorado**

El estudio incluía una última entrevista (Apéndice 3) dirigida al profesorado de IFE. Una profesora voluntaria de uno de los 4 grupos accedió a realizar una entrevista con la investigadora. La entrevista contenía 4 ítems principales que indagaban sobre: el tipo (formal o informal) de actividades orales realizadas en clase, las principales técnicas utilizadas para incentivar la participación del alumnado el grado de ansiedad observado y su efecto en los estudiantes durante la realización de las pruebas orales, y, por último, el grado de motivación de este último. La primera pregunta, que no se grabó, era cerrada y presentaba distintas opciones que se debían marcar y las 3 últimas eran de naturaleza abierta y fueron grabadas. La entrevista se realizó en la hora de tutoría de la profesora en el campus de la universidad y tuvo una duración de 11 minutos. Previamente, se había pilotado la entrevista con una profesora de universidad para subsanar posibles errores.

Esta última entrevista con un miembro del profesorado permitió obtener información valiosa sobre la percepción de la ansiedad observada en los estudiantes y sobre las estrategias que se utilizan en el aula para reducirla la ALE.

## **9. Resultados y discusión**

### **9.1. Resultados cuantitativos (FLCAS)**

Los resultados cuantitativos se han organizado en un primer apartado de acuerdo con las 5 preguntas de investigación planteadas inicialmente.

#### **9.1.1. ¿Qué grado de ansiedad experimentan los estudiantes de IFE hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?**

Para intentar responder a esta pregunta se calculó la suma total de cada una de las respuestas de los participantes en la FLCAS. Los valores extremos de la escala que se obtuvieron oscilaron entre 68 (grado de ansiedad muy bajo) y 150 (grado de ansiedad muy alto). Siguiendo las orientaciones de Arnaiz & Guillen (2012), se clasificó a los

participantes en 3 grupos de acuerdo con el nivel de ansiedad obtenido. Los candidatos cuyos resultados fueron de entre 150 y 123 puntos fueron clasificados como alumnos muy ansiosos. Aquellos participantes que obtuvieron puntuaciones entre 122 y 95 se identificaron como participantes con ansiedad media o moderada y, finalmente, aquellos candidatos cuyas puntuaciones oscilaron entre 94 y 68 puntos fueron clasificados como poco ansiosos. Tal y como se demuestra en la Tabla 2, la mayoría de los participantes del estudio mostró un grado de ansiedad moderado (51,7%). Cabe señalar que, a pesar de que un 30% de los candidatos declaró sentirse poco ansioso, un 18,3% manifestó un alto grado de ansiedad en las clases de inglés. Así pues, el 70% de los alumnos manifestó un grado de ansiedad moderadamente elevado o muy elevado.

**Tabla 2. Grado de ansiedad de los participantes.**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido Muy ansioso	11	18,3
Moderadamente ansioso	31	51,7
Poco ansioso	18	30,0
Total	60	100,0

### 9.1.2. ¿Cuál es la principal causa de ansiedad entre los estudiantes?

Para responder a esta pregunta se analizaron las puntuaciones obtenidas en los ítems que miden los tres tipos de ansiedad especificados por Horwitz et al (1986): la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el temor a la evaluación negativa.

Los resultados relativos a la aprensión comunicativa se presentan en la Tabla 3. Los datos se han organizado en orden descendiente para facilitar su lectura y comprensión. Tal y como se observa en la Tabla, los tres ítems que puntúan más alto son: “Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien” (ítem 9,  $\bar{x} = 3,62$ ), seguido por “Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.” (ítem 1,  $\bar{x} = 3,57$ ) y, finalmente, “Me siento seguro a la hora de hablar en clase” (ítem 18,  $\bar{x} = 3,55$ ). Como se puede apreciar, los tres aspectos hacen referencia al temor que sienten los alumnos al tener que utilizar la lengua oral en clase, especialmente cuando el profesor les pregunta algo sin haberse preparado (ítem 1).

Por lo que se refiere a los ítems que puntúan más bajo, estos son los siguientes: “Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo” (ítem 15,  $\bar{x} = 3,00$ ), seguido por “Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio” (ítem 32,  $\bar{x} = 2,98$ ) y, finalmente “Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice” (ítem 29,  $\bar{x} = 2,95$ ), que es el ítem que menor puntuación obtiene. Estos resultados demuestran que no entender las correcciones del profesor es uno de los aspectos que provoca menos grado de aprensión comunicativa. Asimismo, los participantes admiten que se sentirían moderadamente cómodos hablando entre hablantes nativos de la lengua meta. Por último, no comprender todo el output producido por el profesor es el aspecto asociado a este tipo de ansiedad que menos aprensión produce. Así pues, a pesar de que los alumnos admiten que les pone muy nerviosos el uso imperfecto de la lengua (output) y por eso prefieren preparar lo que quieren decir antes de hablar, curiosamente, no se sienten tan preocupados por entender todo el input, una parte vital de la comunicación. Eso explica quizás, su menor preocupación por no entender todas las correcciones ofrecidas por el profesor. Parece que, durante el proceso de comunicación, los alumnos valoran más el habla que la comprensión auditiva. El otro ítem que obtiene puntuaciones más bajas relacionado con este tipo de ansiedad (ítem 32) corrobora estudios previos que hablan de la ansiedad asociada a la presencia de hablantes nativos (Aida, 1994; Pappamihiel, 2002; Phongsa et al., 2018; Woodrow, 2006). Los datos parecen demostrar que los estudiantes se muestran más ansiosos hablando con el profesor que comunicándose en presencia de un hablante nativo, lo cual señala la importancia de la ansiedad que se produce en el contexto específico de la clase.

En cualquier caso, cabe tener en cuenta que ninguno de los ítems asociados a la aprensión lingüística obtiene una puntuación inferior a 2,5 en una escala de 5 puntos. Esto indica que todos los ítems contemplados provocan todos ellos un alto grado de ansiedad por lo que podemos afirmar que el nivel de ansiedad relativo a la aprensión comunicativa es muy alto. De hecho, la media global de este tipo de ansiedad es la más elevada de entre los tres distintos tipos de ansiedad asociados a la ALE: 3.26 en una escala de 5 puntos.

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos: aprensión comunicativa**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	60	1	5	3,62	1,136
1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	60	1	5	3,57	1,280
**18R. Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	60	1	9	3,55	1,294
27. Me pongo nervioso mientras hablo en clase.	60	1	5	3,52	1,334
24. Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros.	60	1	5	3,37	1,340
**14R. Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	60	1	5	3,30	1,212
30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	60	1	5	3,08	1,266
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	60	1	5	3,00	1,262
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	60	1	5	3,00	1,135
**B32R. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	60	1	5	2,98	1,269
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	60	1	5	2,95	1,156
N válido (por lista)	60				

\*\* Valores invertidos (reversed values).  $t = 35.94 / 11 = 3.26$

La Tabla 4 muestra los resultados relativos al segundo tipo de ansiedad: la ansiedad ante los exámenes. Como puede apreciarse, los valores más altos se registran en los ítems: “Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender” (ítem 10,  $\bar{x} = 3,63$ ), seguido por “A menudo no me apetece ir a clase” (ítem 17,  $\bar{x} = 3,52$ ), y, finalmente, “En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé” (ítem 12,  $\bar{x} = 3,37$ ). Estos resultados demuestran que los participantes están muy

preocupados por todo lo que puede conllevar suspender el curso. Dado que muchos candidatos están matriculados en la asignatura de inglés para poder cumplir con los requisitos de acreditación lingüística de la carrera, el grado de presión que sufren es muy alto y, por consiguiente, también su nivel de ansiedad (Marco-Llinás & Garau, 2009). Cabe destacar la falta de motivación del alumnado por asistir a clase según se desprende de estos resultados, lo cual puede asociarse al miedo a suspender. En cualquier caso, los valores del ítem 12 demuestran que el grado de ansiedad es tan elevado que produce consecuencias psicológicas en los alumnos como lo son el hecho de olvidarse de los aspectos o temas que ya conocen o han sido tratados en clase.

Por lo que se refiere a los tres ítems que puntúan más bajo relacionados con la ansiedad ante los exámenes, podemos destacar los siguientes: “Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado” (ítem 8,  $\bar{x} = 2,60$ ) seguido por “Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado” (ítem 25,  $\bar{x} = 2,45$ ), y “Cuanto más estudio, más me lío” (ítem 21,  $\bar{x} = 2,18$ ), que obtiene los resultados más bajos. Así pues, aunque los alumnos no consideran que la clase vaya demasiado rápida respecto al tratamiento de los temas, no parecen encontrarse ni cómodos ni confiados al entrar en el aula. Por último, los alumnos no opinan que estudiar les afecte negativamente. De hecho, este ítem es el que obtiene la menor puntuación en la escala general (FLCAS).

La puntuación media de este tipo de ansiedad es de 3,05 puntos sobre una escala de 5, por lo que se demuestra que la ansiedad ante los exámenes produce menos inquietud que la aprensión comunicativa.

**Tabla 4. Estadísticos descriptivos: ansiedad ante los exámenes**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
10. Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	60	1	5	3,63	1,426
17. A menudo no me apetece ir a clase.	60	1	5	3,52	1,214
12. En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	60	1	5	3,37	1,207
26. Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	60	1	5	3,37	1,414

**B22R. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	60	1	5	3,28	1,209
6. Durante la clase, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	60	1	5	3,20	1,205
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	60	1	5	3,15	1,219
**B11R. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idioma extranjero.	60	1	5	3,15	1,117
**B8R. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en la clase.	60	1	5	3,07	1,177
16. Aunque vaya con la clase preparada, me siento nervioso.	60	1	5	3,03	1,207
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	60	1	5	2,93	1,364
**B5R. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	60	1	5	2,82	1,282
**B28R. Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	60	1	5	2,60	1,153
25. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	60	1	5	2,45	1,307
21. Cuanto más estudio, más me lío.	60	1	5	2,18	1,157
N válido (por lista)	60				

$$t = 45.75 / 15 = 3.05$$

Por último, la tabla 5 nos muestra los resultados relativos a la ansiedad relacionada con el temor a la evaluación negativa. Los tres ítems que puntúan más alto son: “Me da corte salir voluntario en clase” (ítem 13,  $\bar{x} = 3,85$ ), seguido por, “No me preocupa cometer errores en clase” (ítem 2,  $\bar{x} = 3,48$ ), y, por último, “Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo” (ítem 23,  $\bar{x} = 3,30$ ). Estos valores ilustran claramente el temor de los alumnos a la evaluación negativa. Además, el ítem 13 está relacionado con el ítem 9, “Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien”. En este último caso, el temor a la evaluación negativa y la aprensión comunicativa están claramente asociados. La media del ítem 13 demuestra que los alumnos temen hacer el ridículo en clase, muy

posiblemente por el temor a cometer errores (ítem 2) y por la necesidad percibida de utilizar la lengua meta con precisión. Finalmente, el ítem 23 es un buen ejemplo de la competitividad presente en la clase de lenguas extranjeras. En vez de centrarse en sus propias habilidades y competencia, los estudiantes instintivamente las comparan con la de los demás e infravaloran su propia competencia.

Los ítems relacionados con el temor a la evaluación negativa que puntúan más bajo son: “Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar” (ítem 33,  $\bar{x} = 3,20$ ), seguido por “Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo” (ítem 19,  $\bar{x} = 2,83$ ) y, por último, “Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en otro idioma” (ítem 31,  $\bar{x} = 2,80$ ). Todos estos ítems subrayan el temor que demuestran los estudiantes a hacer el ridículo por no haberse podido preparar bien y ser corregidos en público. A pesar de ello, a los estudiantes parece preocuparles más la posibilidad de que sus compañeros sean más competentes que ellos en la lengua meta que no de que estos últimos se rían de ellos.

Como puede observarse, ninguno de los ítems puntúa por debajo de los 2,5 puntos en una escala de 5 puntos por lo que todos los aspectos asociados a la evaluación negativa producen un alto grado de ansiedad. De hecho, la media global de este tipo de ansiedad es de 3,24 en una escala de 5 puntos, por lo que este aspecto es el segundo que más ansiedad produce después de la aprensión comunicativa. Estos resultados coinciden con los de las investigaciones que afirman que los estudiantes se muestran especialmente ansiosos al utilizar la lengua en clase y verse expuestos delante de sus compañeros por temor a la impresión o imagen que la falta de competencia lingüística puede transmitirles a estos últimos (Aida, 1994; Horwitz et al, 1986; Kayaoğlu & Sağlamel; Kitano, 2001; Lileikiene & Danilevičiene, 2016; Tsiplakides & Keramida, 2009; Woodrow, 2006; Young, 1990).

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos:** temor a la evaluación negativa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
13. Me da corte salir voluntario en clase.	60	1	5	3,85	1,147
**B2R. No me preocupa cometer errores en clase.	60	1	5	3,48	1,157
23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	60	1	5	3,30	1,253

7. Pienso que a los otros compañeros se les da mejor los idiomas que a mí.	60	1	5	3,25	1,114
33. Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	60	1	5	3,20	,971
19. Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	60	1	5	2,83	1,355
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en otro idioma.	60	1	11	2,80	1,685
N válido (por lista)	60				

$$T = 22.71 / 7 = 3.24$$

### 9.1.3. ¿Existen diferencias significativas en el grado de ansiedad lingüística entre hombres y mujeres?

Para comprobar los efectos de la variable género en el grado de ALE, se recurrió a la prueba del T- test. Los resultados de este test demuestran que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al temor o ansiedad ante los exámenes. Es decir, ambos grupos se muestran igualmente ansiosos a la hora de realizar las pruebas evaluativas. Sin embargo, los datos señalan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los otros dos tipos de ansiedad: temor ante la evaluación negativa y, especialmente, en el grado de aprensión comunicativa. Respecto a este último tipo de ansiedad, se observan diferencias entre ambos grupos de participantes en los ítems 9, 24 y 30 donde las mujeres se muestran claramente más ansiosas que los hombres. Los resultados de los ítems 9 ( $t = -2,242$ ;  $p = 0,029 < 0.05$ ), 24 ( $t = -2,139$ ;  $p = 0,037 < 0.05$ ), y 30 ( $t = -2,188$ ;  $p = 0,033 < 0,05$ ), “Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien” ( $\bar{x} = 4,05$  vs.  $\bar{x} = 3,37$ ) y 24, “Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros” ( $\bar{x} = 3,85$  vs.  $\bar{x} = 3,08$ ) señalan que las chicas se preocupan más por hablar con precisión y, por lo tanto, priorizan la preparación antes de hablar. También les preocupa más que a los chicos los posibles juicios negativos de sus compañeros. Cabe tener en cuenta que, tal y como se demuestra en la muestra seleccionada para este estudio, la mayoría de estas titulaciones posee una mayor matrícula de alumnado masculino. Ello puede provocar una mayor inseguridad en las chicas por estar en una situación de clara minoría. Por su parte, el ítem 30, “Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma,” ( $\bar{x} = 3,55$  vs.  $\bar{x} = 2,82$ )

demuestra que las mujeres tienen expectativas más irreales sobre la adquisición de idiomas, lo que provoca que sientan un mayor grado de ansiedad que los hombres.

Asimismo, los datos también señalan que las mujeres demuestran un grado de ansiedad más elevado en algunos ítems relativos al temor ante la evaluación negativa, concretamente los ítems 23 ( $t = -2,341$ ;  $p = 0,023 < 0,05$ ), “Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo” ( $\bar{x} = 3,80$  vs.  $\bar{x} = 3,03$ ) y 33 ( $t = -2,242$ ;  $p = 0,029 < 0,05$ ), “Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar” ( $\bar{x} = 3,55$  vs.  $\bar{x} = 3,03$ ). Ello puede ser debido a que la mayoría de los estudiantes de estas titulaciones son hombres y, por tanto, como se ha señalado antes, el contexto puede ejercer una mayor presión en las mujeres que se ven en clara desventaja numérica. Este hecho puede explicar también el nivel de competitividad y, quizás también el sentimiento de inferioridad que pueden llegar a sentir respecto a sus compañeros masculinos.

Teniendo en cuenta estos resultados, y de acuerdo con las investigaciones de otros autores (Cheng, 2002; Cakici, 2016; Lileikiene & Danilevičiene, 2016; Padilla et al., 1988), la variable género afecta el grado de ansiedad de la ALE especialmente en referencia al temor ante la evaluación negativa y la aprensión comunicativa.

#### **9.1.4. ¿Qué relación tiene el nivel de competencia lingüística en el grado de ansiedad lingüística?**

Para medir la relación entre el grado de competencia lingüística y la ALE, se tomaron como referencia las puntuaciones obtenidas por los participantes en la materia de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) o Selectividad. Como se ilustra en la tabla 6, la calificación más frecuente del inglés en las pruebas de Selectividad se sitúa entre los 5 y 6,9 puntos sobre 10. Dicho resultado no demuestra un nivel lingüístico muy alto, pero tampoco especialmente bajo. Después de superar la etapa de bachillerato, los alumnos en teoría poseen un nivel B1 de inglés (MCER). No obstante, los resultados de la tabla 7 señalan que muy pocos participantes (13,3%) poseen un certificado oficial que avale dicha competencia lingüística. Los profesores de los participantes de este estudio señalan, además, que se observa una mezcla de niveles muy dispar que se mueve entre el A1-C2 (MECR) en el aula.

A pesar de todo, los resultados de ANOVA señalan que no hay diferencias significativas en el grado de ansiedad asociado a los participantes que obtuvieron distintas puntuaciones en las pruebas de Selectividad (ver Tabla 6). Los resultados del

T-test también demuestran que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que poseen certificados oficiales en inglés (T = 13,3%) y los que no lo poseen (T = 86,7%) en cuanto a su impacto en el grado de ansiedad que se observa en la clase de inglés.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos: puntuaciones PAU (Selectividad)**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	menos de 5	9	16,4
	entre 5 y 6.9	23	41,8
	entre 7 y 8.9	19	34,5
	entre 9 y 10	4	7,3
	Total	55	100,0
Perdidos		5	
Total		60	

### 9.1.5. ¿Qué papel ejerce la figura del profesor en la ansiedad lingüística de los estudiantes?

Los datos de la Tabla 7 nos muestran las puntuaciones medias del grado de ansiedad general (FLCAS) del alumnado distribuido por grupos de clase. Como vemos, todos los grupos parecen experimentar un grado de ansiedad moderado (entre 122 y 95 puntos) en clase. Curiosamente, las clases que registran la media más alta ( $\bar{x} = 112$ ) y la más baja ( $\bar{x} = 98,53$ ) son los que demuestran un mayor grado de dispersión de valores con respecto a la media ( $SD = 24,585$  y  $SD = 21,669$  respectivamente). En cualquier caso, los resultados de ANOVA no detectan diferencias significativas entre los distintos grupos de IFE en cuanto a la influencia del profesor en el grado de ansiedad que experimentan los alumnos. Así pues, a pesar del papel primordial que ejerce el profesor en la creación de un buen clima de trabajo, los resultados de este estudio no demuestran que la figura del profesor ejerza un papel esencial en el incremento de la ansiedad lingüística en los distintos grupos. Esto es, el grado de ansiedad de los alumnos no se relaciona directamente con el profesor, si bien se vincula a la enseñanza del inglés en el contexto del aula. Causas como la metodología, la presión por la superación del curso, etc. pueden influir en el incremento o disminución de la ansiedad.

La parte cualitativa del trabajo puede arrojar quizás algo de luz sobre estos resultados.

**Tabla 7. Estadísticos descriptivos: Media de ansiedad del alumnado según el profesor**

<b>Profesor</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>SD</b>
P1	15	98,53	21,669
P2	15	103,20	14,674
P3	15	103,47	17,996
P4	15	112,40	24,585
Total	60	104,40	20,208

## **9.2. Resultados cualitativos: Entrevistas**

La parte cualitativa del trabajo destaca las opiniones de los 4 alumnos voluntarios en cada uno de los grupos de IFE que participaron en este estudio.

### **9.2.1. Entrevistas con los alumnos**

La Tabla 8 recoge el perfil de los alumnos en cuanto a su dominio lingüístico según los resultados del rendimiento académico (pruebas y exámenes). Ello nos puede ayudar a entender mejor las opiniones de los alumnos durante la entrevista.

**Tabla 8. Perfil lingüístico de los estudiantes que participaron en la entrevista**

<b>Participante</b>	<b>Nota prueba oral</b>	<b>Nivel (MECER)</b>
P1	4,04	A1
P2	4	B1
P3	8	B2
P4	7,5	C1

Por lo que se refiere a la percepción del dominio de la destreza oral de los participantes (primera pregunta cerrada), los participantes 1, 3 y 4 indicaron que tenían un nivel regular mientras que el P2 describió su nivel lingüístico como deficiente. Así pues, todos ellos consideran que su competencia lingüística en inglés es regular o baja. A pesar de poseer los niveles más altos del grupo entrevistado, los P3 y P4 consideran que tienen el mismo dominio de la destreza oral que el P1, que tenía el nivel más bajo. De hecho, los P3 y P4 sacaron notas medias, de notable (entre 7-8 sobre 10) en la prueba oral, mientras que el P1 la suspendió. Por tanto, se confirma el desequilibrio

entre la competencia lingüística real y la percepción de la competencia que tienen los alumnos.

En cuanto a la frecuencia con la que los participantes hablaban en clase (segunda pregunta), los participantes 1, 2 y 3 comentaron que nunca hablaban en clase y el P4 dijo que solo hablaba a veces. Ello nos demuestra que la práctica oral en el aula es nula o muy reducida.

La última pregunta cerrada (tercera pregunta), se relacionaba con el nivel de confianza en el dominio de la lengua inglesa. Los resultados señalan que los participantes 1, 2 y 3 se mostraban desconfiados, mientras que el P4 señaló sentirse confiado. El P4 que tiene el nivel más alto de inglés (C1), también es el único de los cuatro que participaba en clase y que se sentía confiado con respecto a su dominio de la lengua meta. Este es un claro ejemplo de conexión directa entre competencia lingüística y confianza. Por tanto, aunque los resultados empíricos no han demostrado un mayor nivel de confianza en los alumnos que superaron las pruebas de inglés de Selectividad con mayor calificación, las calificaciones obtenidas en clase parecen incidir en el nivel de confianza de los alumnos y en el grado de ansiedad que experimentan. De hecho, las ganas de participar en clase del P4 indican que siente poca aprensión comunicativa y escaso temor a la evaluación negativa, quizás, porque es consciente de su mayor dominio lingüístico respecto al de sus compañeros.

Por su parte, la primera pregunta abierta de la entrevista pretendía explorar los pensamientos de los participantes durante la realización de la prueba oral. En el análisis de las distintas conversaciones, dos palabras, “nervioso” y “nerviosismo” fueron recurrentes en los participantes 1, 2 y 4. El P1 comentó que, en general, le cuesta realizar pruebas orales especialmente si son en la lengua meta. Comentó que en estas situaciones se fijaba sobre todo en la mirada de la profesora mientras hablaba. El P2 habló explícitamente del nerviosismo y la influencia de dicho estado en sus pensamientos y como todo ello acabó afectando su actuación durante la prueba. Este es un claro ejemplo de aprensión comunicativa. Dicho participante comentó que se puso nervioso al empezar la prueba y que, como resultado, se quedó en blanco enseguida y no se le ocurría nada que decir. Además, al estar tan nervioso, no sabía seguir con la conversación, lo cual le ponía aún más nervioso. Por otra parte, el P4, de mayor nivel académico, explicó que se encontraba nervioso pero ese nerviosismo lo estimulaba, “cuando estoy nervioso, mejor”, le comentó a la profesora. Se trata, por tanto, de un tipo de nerviosismo facilitador vs. debilitante. Curiosamente, el P3 con un nivel B2 de

MECER, explicó que pensaba todas sus respuestas, especialmente el vocabulario, primero en español para poder traducirlo al inglés posteriormente durante la prueba. Lo cual no parece aconsejable para desarrollar la fluidez. Por su parte, el P4 dijo que cuando hace una prueba oral, piensa en lo que le pregunta el profesor y hace un esquema mental de la pregunta. Ello le ayuda a disminuir el grado de ansiedad.

La segunda pregunta abierta de la entrevista intentaba medir el grado de nerviosismo o ansiedad de los participantes durante la realización de la prueba oral, de acuerdo con una escala de 1 (poco ansioso) a 5 (muy ansioso). Esta pregunta también produjo resultados algo dispares. Los participantes 3 y 4 (este último a pesar del nerviosismo inicial) afirmaron sentirse moderadamente tranquilos durante la prueba oral. Estos dos participantes tienen un nivel B2 y C1 respectivamente de inglés, lo cual implica que su alta competencia lingüística podría servirles para controlar el grado de ansiedad durante la prueba. Por su parte, los participantes 1 y 2 dijeron sentirse moderadamente ansioso y muy ansioso respectivamente. De hecho, como hemos mencionado anteriormente, los P1 y P2 comentaron en la entrevista que no hablaban nunca y que se mostraban desconfiados en cuanto al dominio de la lengua inglesa y calificaron su dominio lingüístico como regular (P1) y deficiente (P2). De nuevo, las entrevistas con los estudiantes parecen destacar la importancia de la competencia lingüística como aspecto crucial en el grado de ansiedad experimentada que se muestra en el aula.

La última pregunta abierta de la entrevista solicitaba a los alumnos completar esta frase: *Me sentiría menos nervioso/a durante la prueba oral si ....* Esta pregunta pretendía hacer reflexionar a los participantes sobre los aspectos que influyen en su grado de nerviosismo durante las pruebas orales. El P1 comentó que, aunque “el entorno estaba bien”, creía que habría estado menos nervioso si se hubiera preparado más. Además, ambos participantes, el P1 y el P3 opinaban que el nerviosismo de sus compañeros les influyó, y explicaron que con compañeros más relajados les habrían puesto más tranquilos también. El P3 explicó que el nerviosismo de su compañero le provocó “un poco de inseguridad” ante su propia actuación. Por su parte, los participantes 2 y 4 destacaron la importancia de la práctica y de la preparación. El P2 comentó que si practicara el inglés con mayor frecuencia estaría menos nervioso durante los exámenes orales. Curiosamente, el P4 expresó que habría estado menos nervioso si *no* hubiera preparado algo antes del examen. Explicó que, “cuando no te acuerdas de algo que has preparado, te pones más nervioso.” Su hipótesis se corresponde con uno de

los efectos secundarios de la ALE explicado por Horwitz et al. (1986). Proponen, “students who are overly concerned about their performance may become so anxious when they make errors, they may attempt to compensate by studying even more” (Horwitz et al., 1986, p. 127). Así pues, convendría explorar el efecto de la preparación previa en el incremento o disminución de la ALE de los alumnos. En resumen, los participantes destacan especialmente la preparación previa, el entorno y la actuación de los compañeros como aspectos claves que inciden en el grado de ansiedad durante la realización de las pruebas orales.

### **9.2.2. Entrevista a un miembro del profesorado**

Dado que se ha destacado en el trabajo la importancia que otorgan los alumnos a la precisión lingüística (en cuanto al vocabulario y la gramática, por ejemplo), la primera pregunta de la entrevista interesaba averiguar la atención que la profesora entrevistada dedicaba a la realización de actividades basadas en la forma versus contenido. La profesora explicó que solo un cuarto de las actividades estaba basado en la forma y que dedicaba el 75% restante a realizar actividades centradas más en los aspectos comunicativos de la lengua. La profesora explicó que las técnicas utilizadas para incentivar la participación en clase (pregunta 2) dependen en gran medida del tamaño de la clase dado que tienen grupos de alumnos muy numerosos. En muchos casos, la profesora tiene más de 50 alumnos en el aula lo que dificulta la participación: “es complicado porque se esconden en la masa”, señala. Ello le obliga a “amenazar” a los alumnos en algunas ocasiones o a destacar el peso de la participación (un 10% de la nota final) en la nota final del curso. Además, les explica que es importante que los escuche hablar antes del examen oral para tener un apoyo o “algo en lo que basarse” si la prueba final no resulta tan bien como se esperaban. La profesora también utiliza actividades cooperativas para incentivar la participación poniendo a los alumnos en grupos mientras se pasea por el aula para controlar el éxito de dichas actividades.

La segunda pregunta abierta (pregunta 3 de la entrevista) pedía a la profesora reflexionar sobre el grado de ansiedad del alumnado durante la prueba oral y el efecto de dicho estado en la producción final. La respuesta fue muy amplia, pero señaló que consideraba que la ansiedad afecta mucho a los alumnos durante la prueba oral. Expuso que sabe que la ansiedad puede afectar negativamente la actuación o el rendimiento de los alumnos, pero señaló que nada se puede hacer al respecto: “lo puedo tener en cuenta, pero al final... es lo que has hecho en la prueba oral”. Esta frase señala la importancia de

la nota final. A lo largo de la entrevista, la profesora señaló su preocupación y sentimiento de impotencia a la hora de evaluar algunas actuaciones. Dijo explícitamente, “ya no sé qué más facilidades darles” porque los profesores no reciben la formación necesaria para implementar estrategias para disminuir el alto grado de ansiedad que experimentan los alumnos. Hay alumnos que participan mucho en clase, con muy buen nivel, pero que en el momento de realizar el examen se ponen nerviosos. Cita un alumno en particular que suele tener mala actuación durante los exámenes orales, aunque es uno de los que más participa en clase. Atribuye la disminución de la calidad del rendimiento del alumno a la ansiedad. En otras ocasiones, comenta que los alumnos se han puesto a llorar en medio del examen. En estos momentos, la profesora suele cortar la grabación de la prueba oral e intenta relajarles.

Por último, la profesora considera que en general a los alumnos no les gusta la lengua inglesa porque nunca la han aprendido “de una manera entretenida”. Estas experiencias adversas sobre *el L2 learning experience* (Dörnyei, 2005) podrían afectar negativamente la motivación y predisposición hacia la lengua meta. Explica que los alumnos siempre se quejan de que en el instituto no había tiempo para practicar la destreza oral. Añade, “hacen tiempos verbales hasta la saciedad, pero nunca han practicado el oral”. Dicha profesora considera que a los alumnos les gusta el inglés, no porque les guste el idioma en sí, sino lo ven útil y lo van a utilizar en el trabajo. Es decir, se trata de una motivación instrumental.

En cualquier caso, es evidente que la ALE perjudica a los alumnos y que algunos profesores sienten la necesidad de recibir una mayor preparación metodológica para afrontar estas situaciones y lograr disminuir el nivel de ansiedad de sus alumnos.

## **10. Conclusiones**

Las conclusiones principales de este trabajo revelan que la gran mayoría de estudiantes de IFE (70%) experimenta un grado de ansiedad moderado o muy elevado. La aprensión comunicativa es la fuente principal de ansiedad entre los estudiantes, seguida por el temor ante la evaluación negativa y, por último, la ansiedad ante los exámenes. Con respecto a la aprensión comunicativa, los alumnos destacan el miedo profundo a la producción del output, lo que al igual que en estudios anteriores (Horwitz et al., 1986; Occhipinti, 2009; Young, 1992) demuestra que el habla es una de las principales causas de la ansiedad. Los datos demuestran que la producción del output crea más ansiedad que la comprensión del input. Estos resultados pueden ser debidos al

deseo de hablar con precisión lingüística, dado que los estudiantes admiten sentirse muy incómodos cuando se les solicita intervenir en clase sin haberse preparado previamente (Ay, 2010; Criado & Mengual, 2017). De hecho, estos resultados se asocian a los del temor a la evaluación negativa, segunda fuente principal de ansiedad observada, dado que los alumnos temen cometer errores y hacer el ridículo o quedar en evidencia delante de sus compañeros. Ello hace que muchos participantes eviten utilizar la lengua o participen de forma voluntaria en clase. Además, la mayoría de participantes considera que sus compañeros hablan mejor la lengua meta que ellos, lo que demuestra la baja percepción lingüística que tienen sobre su dominio lingüístico y también el espíritu competitivo presente en las aulas de lenguas extranjeras. La ansiedad ante los exámenes es la última causa principal de ansiedad, aunque el miedo a suspender es el segundo ítem con valoración más alta de toda la escala (FLCAS). Dado que muchos de los participantes están matriculados de esta asignatura para cumplir con el requisito de conocimiento lingüístico de inglés (B2, MECR) previo a su graduación, estos resultados no son de extrañar (Amengual, 2017). El temor a suspender el curso en concreto es, por tanto, una clara fuente de ansiedad (Amengual, en prensa; Marco-Llinás & Garau, 2009).

Este trabajo también demuestra que, al contrario de lo que ocurre en otros estudios (Aida, 1994; Huang, 2018; Souad, 2011; Woodrow, 2006), el género parece afectar el grado de ansiedad lingüística. Así, los resultados del T-test demuestran diferencias significativas entre hombres y mujeres asociados especialmente a la aprensión comunicativa y al temor ante la evaluación negativa, donde las mujeres se muestran claramente más ansiosas que los hombres. Ello puede ser debido al temor a exponerse en un contexto en el que predominan los hombres y donde las mujeres están en clara desventaja numérica. No se observan, sin embargo, diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al temor o ansiedad ante los exámenes.

De igual modo, los datos no demuestran una asociación significativa entre el grado de competencia lingüística de los estudiantes (teniendo en cuenta los resultados del examen de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad, PAU, y los certificados de lenguas oficiales) y la ALE (Criado & Mengual, 2017; Karatas et al., 2016). Es decir, la nota de inglés de Selectividad y los certificados oficiales de inglés no parecen influir en el grado de ansiedad de los estudiantes. No obstante, las entrevistas al alumnado revelan que las notas de inglés obtenidas en clase parecen ejercer cierta influencia en el grado de ansiedad de los estudiantes durante la realización de la prueba oral. Así, los

participantes con mayor éxito académico admitieron estar más tranquilos y ser capaces de pensar en temas más relevantes asociados a las preguntas del examen (contenido, vocabulario, etc.) que aquéllos con menor dominio lingüístico.

La figura del profesor tampoco parece causar una mayor aprensión en los estudiantes. Los resultados del T-test revelan que no hay diferencias significativas entre el grado de ansiedad observado en los 4 grupos de estudiantes al que imparten clase distintos profesores. Así pues, otros aspectos del ámbito escolar (aproximación a la enseñanza, consecuencias de no aprobar el curso, etc., Kayaoğlu & Sağlamel, 2013) parecen ser los desencadenantes del grado de ansiedad lingüística observado en estos cursos.

Por último, las entrevistas a los participantes voluntarios después de la realización del examen oral, demuestran que los estudiantes tienden a tener una percepción negativa de su dominio lingüístico, independientemente de su nivel académico (B2-C1, MECR). Ello puede ser debido también a la poca práctica de esta destreza en clase dado que la mayoría de ellos admite no participar nunca en clase (Tanveer, 2007). De hecho, el participante más ansioso durante la realización de la prueba oral admitió que simplemente necesitaba más práctica. La confianza también juega un papel importante en la participación en clase: el alumno con un grado de confianza más alto es precisamente el que admitió participar más en clase.

Finalmente, la entrevista con uno de los miembros del profesorado demuestra que la ALE está especialmente presente en las pruebas orales, aunque admite que es muy difícil incentivar la participación del alumnado en aulas tan numerosas y con alumnos que temen ser expuestos delante de sus compañeros en tareas comunicativas. En opinión de la profesora, la falta de motivación por la lengua inglesa (motivación intrínseca) también ejerce un papel negativo. Cabría explorar si los posibles sentimientos adversos hacia la lengua meta (Krashen, 1982) afectan el grado de ALE en este sentido.

Los resultados de este estudio nos invitan a reconsiderar el papel fundamental de las variables afectivas, especialmente el de la ALE, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dadas las consecuencias negativas de la ALE en el éxito y rendimiento académico del alumnado, se debería hacer un mayor esfuerzo para crear un clima de trabajo cooperativo y un ambiente de clase relajado que logre incentivar el uso de la lengua extranjera para conseguir un dominio efectivo de la misma.

## **11. Limitaciones e implicaciones pedagógicas**

Aunque este trabajo siguió el protocolo apropiado de una investigación empírica, cabría señalar algunas limitaciones. Por ejemplo, la cumplimentación del FLCAS se realizó por una muestra modesta de sujetos (T= 60 participantes). La utilización de la FLCAS, a pesar de su demostrada validez y fiabilidad, contiene únicamente ítems cerrados, lo que no permite elaborar las respuestas y explorar a fondo las experiencias de ansiedad identificadas por el alumnado. De ahí que se incorporaran las entrevistas como instrumento de medida. Sin embargo, por cuestión de tiempo y limitaciones de la extensión del trabajo, solo se pudo entrevistar a 4 alumnos y a un único miembro del profesorado. A pesar de que los resultados de las entrevistas son muy valiosos, la muestra de sujetos es bastante reducida. Se debería conseguir una muestra más amplia para poder profundizar en el estudio de la ansiedad y examinar sus consecuencias en el uso de la lengua desde de la perspectiva del alumnado y del profesorado.

Según Horwitz (2001), “tension and discomfort related to language learning call to the attention of the language teaching professional” (p. 161). Por tanto, es importante que el profesor se esfuerce para asegurar la implementación de una metodología pedagógica que minimice la tensión e incomodidad, especialmente durante la realización de actividades orales (Hewitt & Stephenson, 2012; Salehi & Marefat, 2014; Tóth, 2012). Philips (1992) explica que los profesores deberían crear un ambiente relajado en aula, en el que los alumnos se sientan cómodos y no se vean juzgados, tal y como suele suceder teniendo en cuenta los resultados de este estudio en relación a la aprensión comunicativa y el miedo ante la evaluación negativa. Para conseguir un ambiente beneficioso, Philips (1992) aconseja a los profesores hablar libremente con los alumnos sobre la ALE de forma que ésta se entienda como un sentimiento común y natural y se consigan reducir las emociones negativas. El proceso de adquisición de una segunda lengua va ligado a la inevitabilidad de cometer errores, dicha percepción puede beneficiar a los alumnos a la hora de crear expectativas más realistas sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, algunas técnicas, como la incentivación de la práctica oral y la incorporación de actividades cooperativas en el aula, puede reducir el grado de ansiedad del alumnado durante la realización de las tareas en el aula (Kitano, 2001; Nagahashi, 2007; Philips, 1992), tal y como indicaron varios participantes del presente estudio durante las entrevistas, donde señalaron que se sienten más relajados trabajando cooperativamente.

Si un profesor incorpora las implicaciones pedagógicas explicadas, es muy probable que logre disminuir el grado de ansiedad experimentado en clase o, como mínimo, ayude a los estudiantes a saber cómo mejor afrontarla y manejarla.

## Bibliografía

- Afiqah, N. (2015). A study on English language anxiety among adult learners in Universiti Teknologi Malaysia (UTM). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 208, 223-232. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.198
- Agudo, J. D. (2013). An investigation into Spanish EFL learners' anxiety. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 13(3), 829-851. doi:10.1590/s1984-63982013005000012
- Aichhorn, N., & Puck, J. (2017). "I just don't feel comfortable speaking English": Foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. *International Business Review*, 26(4), 749-763. doi:10.1016/j.ibusrev.2017.01.004
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz & Cope's construct of Foreign Language Anxiety: The case of students of Japanese". *The Modern Language Journal* 78(2): 155– 168.
- Akkar, S. (2015). *The effect of fear of negative evaluation on EFL learners' oral performance: The case of third year LMD, LSD students* (Unpublished master's thesis). University of Bejaia.
- Amengual-Pizzaro, M. (2017) Engineering students' motivational variables towards learning English and the learning of the English language. *Revista de Linguas para Fines Específicos*, 23 (1): 31-44. doi: 10.20420/rlfe.2017.156
- Amengual-Pizzaro, M. (En prensa). Do prospective primary school teachers suffer from Foreign Language Anxiety (FLA) in Spain? *Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)*.
- Arnaiz, P., & Guillen, F. (2012). Self-concept in university-level FL learners. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 9(4), 81-92. doi:10.18848/1447-9508/cgp/v09i04/43205
- Ay, S. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-92.
- Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 31, 421-444.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long, *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.

- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341. doi:10.1111/0023-8333.00119
- 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. doi:10.3138/cmlr.2666
- Brandl, K. K. (1987). *Eclecticism and teaching communicative competence* (Unpublished master's thesis). University of Texas.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cakici, D. (2016). The correlation among FL learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203. doi:10.5539/elt.v9n8p190
- Cameron, D. (2015). 'In New Zealand I feel more confidence': The role of context in the willingness to communicate (WTC) of migrant Iranian English language learners. *International Journal of English Studies*, 15(2), 61-80. doi:10.6018/ijes/2015/2/202981
- Campbell, C. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender differences in the language classroom. In D. J. Young, *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 191-205). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161. doi:10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. doi:10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. doi:10.1111/0023-8333.00095

- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, P. M. Robinson, & P. M. Smith, *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford, England: Pergamon Press.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x
- Criado, R., & Mengual, Y. (2017). Anxiety and EFL speaking in Spanish compulsory and non-compulsory secondary education: A mixed-method study. *A Journal of English and American Studies*, 55, 13-35.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Dewaele, J. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409. doi:10.1177/13670069070110040301
- Dittman, A. (2018, October) *Correlation between tolerance of ambiguity, anxiety, willingness to communicate with risk taking in the second language class*. Paper to be presented at the 13<sup>th</sup> annual Multidisciplinary Conference, Prague.
- Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427. doi:10.1080/08824090409360006
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Erlbaum.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. doi:10.1017/s0272263106060141
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371. doi:10.1016/j.system.2008.02.001
- Endler, N. (1980). Person-situation interaction and anxiety. In I. L. Kutash & L. B. Schlesinger, *Handbook on stress and anxiety: Contemporary knowledge, theory, and treatment* (pp. 241-266). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142. doi:10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x
- Faraco, M., & Kida, T. (2008). Gesture and the negotiation of meaning in a second language classroom. In S. G. McCafferty & G. Stam, *Gesture: Second language acquisition and classroom research* (pp. 280-297). London: Routledge.
- Furlan, L. A., Cassady, J. C., & Pérez, E. R. (2009). Adapting the cognitive test anxiety scale for use with Argentinean university students. *International Journal of Testing*, 9(1), 3-19. doi:10.1080/15305050902733448
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218-233. doi:10.3138/cmlr.31.3.218
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R., & Glikzman, L. (1976). Second-language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32(3), 198-213. doi:10.3138/cmlr.32.3.198
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362. doi:10.2307/329310
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x
- Gregersen, T. S. (2005). Nonverbal Cues: Clues to the Detection of Foreign Language Anxiety. *Foreign Language Annals*, 38(3), 388-400. doi:10.1111/j.1944-9720.2005.tb02225.x
- Gregersen, T. S., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161

- Gynan, S.N. (1989). *Preferred learning practices of selected foreign language students*. Paper presented at the American Association of Spanish and Portuguese Annual Meeting, San Antonio, TX.
- Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3), 640-646.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x
- Hilgard, E., Atkinson, J., & Atkinson, L. (1971). *Introduction top psychology*. New York, New York: Harcourt, Brace and Word.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. doi:10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. doi:10.1017/s0267190501000071
- Horwitz, E. K. Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70: 125– 132.
- Huang, D. (2018). Modeling the relationships between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. *Learning and Individual Differences*, 63, 44-56. doi:10.1016/j.lindif.2018.03.002
- Idri, N. (2016). *Fear of negative evaluation in an EFL setting: An Algerian case study*. Saarbrücken, Germany: Éditions Universitaires Européennes.
- Idri, N., & Akkar, S. (2018). The effect that fear of negative evaluation has on EFL learners' oral performance. *Advances in Psychology Research*, 133, 116-139.
- Ilhem, M. (2015). *The effects of foreign language anxiety on students' speaking fluency: The case of 1st year LMD students of English at Biskra University* (Unpublished master's thesis). University of Biskra.
- Karatas, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). An investigation into university students' foreign language speaking anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 232, 382-388. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.053

- Karima, B. (2013). *The study of foreign language anxiety in oral testing: A case study of second year English students in Mohamed Kheider University* (Unpublished master's thesis). Mohamed Kheider University.
- Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160. doi:10.7596/taksad.v2i2.245
- Khetam, M. A. (2013). *Anxiety and aggression among the children of substance dependent fathers in Gaza Strip*. (Unpublished master's thesis). The Islamic University, Gaza.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz, D. J. Young, & R. C. Gardner, *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ, NJ: Prentice Hall.
- Koralp, S. (2005). *A retrospective analysis of English language learning anxiety experienced by prospective teachers of English* (Unpublished doctoral thesis). Eastern Mediterranean University, Famagusta, Northern Cyprus.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krohne, H. W., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Egloff, B., & Spielberger, C. D. (2001). The measurement of coping in achievement situations: An international comparison. *Personality and Individual Differences*, 30(7), 1225-1243. doi:10.1016/s0191-8869(00)00105-7
- Laine, E. J. (1987). Affective factors in foreign language learning and teaching: A study of the "Filter", Jyvaskyla cross-language studies. Retrieved September 4, 2018, from [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1c/7c/15.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/7c/15.pdf)
- Leary, M. R. (1982). Social anxiety. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social Psychology* (Vol. 3, pp. 97-119). Beverly Hills, CA: Sage.
- Lee, E. J. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78-95. doi:10.1016/j.system.2015.11.006

- Legatto, J. J., & MacIntyre, P. D. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171. doi:10.1093/applin/amq037
- Lileikienė, A., & Danilevičienė, L. (2016). Foreign language anxiety in student learning. *Baltic Journal of Sport & Health Sciences*, 3(102), 18-23.
- Liu, H., & Chen, T. (2013). Foreign language anxiety in young learners: How it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 932-938. doi:10.4304/jltr.4.5.932-938
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. doi:10.1017/s0272263109990520
- Machida, S. (2001). Test anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11: 115-138.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young, *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-55). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. J. Robinson, *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-69). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. Dewaele, *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564. doi:10.1111/1467-9922.00194
- MacIntyre, P. D., & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171. doi:10.1016/j.system.2009.12.013

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature". *Language Learning* 41: 85– 117.
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171. doi:10.1093/applin/amq037
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. doi:10.1016/j.system.2011.04.002
- Mandaci, L. (2018). *The effect of fear of negative evaluation on EFL learners' oral performance* (Unpublished master's thesis). University of Bejaia.
- Mandler, G., & Sarason, S. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- Marcos-Llinás, M., & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York, NY: Washington Square Press.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety how to help your child deal with separation, tests, homework, bullies, math phobia, and other worries*. New York, NY: American Management Association.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Daly, J. A., & Falcione, R. L. (1977). Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem. *Human Communication Research*, 3(3), 269-277. doi:10.1111/j.1468-2958.1977.tb00525.x
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 541-555. doi:10.1037//0022-0663.73.4.541
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.

- Nagahashi, T. (2007). Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study. Retrieved from <http://air.lib.akita-u.ac.jp/dspace/bitstream/10295/547/3/kk9-6.pdf>
- Occhipinti, A. (2009). *Foreign language anxiety in in-class speaking activities: Two learning contexts in comparison* (Unpublished master's thesis). University of Oslo.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239. doi:10.1017/s0142716499002039
- Padilla, A. M., Cervantes, R. C., Maldonado, M., & García, R. E. (1988). Coping responses to psychosocial stressors among Mexican and Central American immigrants. *Journal of Community Psychology*, 16(4), 418-427. doi:10.1002/1520-6629(198810)16:43.0.co;2-r
- Park, H., & Lee, A.R. (2005, August). L2 Learners' anxiety, self-confidence and oral performance. Proceedings of the 10<sup>th</sup> Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (pp. 107-208), Edinburgh.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479. doi:10.1016/j.system.2010.06.011
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
- Phillips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. doi:10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x
- Phongsa, M., Ismail, S. A., & Low, H. M. (2018). Multilingual effects on EFL learning: A comparison of foreign language anxiety experienced by monolingual and bilingual tertiary students in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 271-282. doi:10.1080/01434632.2017.1371723
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, D. J. Young, & R. C. Gardner, *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 14, 337-352.
- Rodríguez, M., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374. doi:10.1111/1540-4781.00195
- Rost, M. (2010). *Generating student motivation*. Retrieved September 03, 2018, from <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/>
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris & L. Ortega, *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-162). Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249. doi:10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x
- Schwarzer, R. (1986). *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. doi:10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x
- Shams, A. N. (2006). *The use of computerized pronunciation practice in the reduction of foreign language classroom anxiety* (Unpublished doctoral thesis). Florida State University.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283. doi:10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x
- Shirvan, M. E., & Talebzadeh, N. (2017). English as a foreign language learners' anxiety and interlocutors' status and familiarity: An idiodynamic perspective. *Polish Psychological Bulletin*, 48(4), 489-503. doi:10.1515/ppb-2017-0056
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language: Principles and procedures (2nd ed.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Souad, M. (2011). *The impact of language anxiety on academic achievement among learners of EFL: Case study 2nd year English Language Department* (Unpublished master's thesis). Skikda University.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York, NY: Academic Press.
- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 51-58. doi:10.19030/tlc.v7i11.252
- Szyska, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283-300. doi:10.14746/ssllt.2011.1.2.7
- Tanveer, M. (2007). *Investigations of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Unpublished master's thesis). University of Glasgow.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tóth, Z. (2010). *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44. doi:10.5539/ies.v2n4p39
- Ulupinar, D. (2017). Foreign language anxiety among Counseling Students speaking English as a second language: A rationale for future research. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 40(2), 162-172. doi:10.1007/s10447-017-9318-7
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measure of social- evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 448-457.
- Wilson, J. T. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test* (Unpublished doctoral thesis). Universidad de Granada.

- Wittenborn, J. R., Larsen, R. P., & Mogil, R. L. (1945). An empirical evaluation of study habits for college courses in French and Spanish. *Journal of Educational Psychology*, 36(8), 449-474. doi:10.1037/h0054441
- Yang, Y. X. (2017). Test anxiety analysis of Chinese college students in computer-based spoken English test. *Educational Technology & Society*, 20(2), 63-73.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. doi:10.1111/1540-4781.00136
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. doi:10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x

## Apéndice 1. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)



**Universitat**  
de les Illes Balears

Contesta las siguientes preguntas de la manera más sincera y honesta posible. Por favor, intenta no dejar ninguna pregunta en blanco.

### SECCIÓN A

Grado de: .....

Curso: Primero  Segundo  Tercero  Cuarto

Carácter de la asignatura de inglés: Obligatorio  Opcional

- Género:	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>		
- Edad:	entre 18-24 <input type="checkbox"/>	entre 25-30 <input type="checkbox"/>	entre 31- 35 <input type="checkbox"/>	más de 35 <input type="checkbox"/>
- Nota de inglés de Selectividad (PAU):	menos de 5 <input type="checkbox"/>	entre 5 y 6,9 <input type="checkbox"/>	entre 7 y 8,9 <input type="checkbox"/>	entre 9 y 10 <input type="checkbox"/>
- Certificaciones “oficiales” de nivel en inglés en caso de tenerlas (E.O.I, First Certificate, etc.)	.....			

### SECCIÓN B

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, rodeando con un círculo la valoración que consideres más oportuna de acuerdo con la siguiente escala:

1 = Totalmente en <u>DESACUERDO</u>	2= En desacuerdo	3 = No sé	4 =De acuerdo	5 = Totalmente de <u>ACUERDO</u>
-------------------------------------	------------------	-----------	---------------	----------------------------------

1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	1	2	3	4	5
2. No me preocupa cometer errores en clase.	1	2	3	4	5
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	1	2	3	4	5
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	1	2	3	4	5
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	1	2	3	4	5
6. Durante la clase, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7. Pienso que a los otros compañeros se les da mejor los idiomas que a mí.	1	2	3	4	5
8. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en la clase.	1	2	3	4	5

9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
10. Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	1	2	3	4	5
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idioma extranjero.	1	2	3	4	5
12. En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13. Me da corte salir voluntario en clase.	1	2	3	4	5
14. Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	1	2	3	4	5
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16. Aunque vaya con la clase preparada, me siento nervioso.	1	2	3	4	5
17. A menudo no me apetece ir a clase.	1	2	3	4	5
18. Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	1	2	3	4	5
19. Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	1	2	3	4	5
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	1	2	3	4	5
21. Cuanto más estudio, más me lío.	1	2	3	4	5
22. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	1	2	3	4	5
23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	1	2	3	4	5
24. Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros.	1	2	3	4	5
25. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26. Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	1	2	3	4	5
27. Me pongo nervioso mientras hablo en clase.	1	2	3	4	5
28. Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	1	2	3	4	5
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	1	2	3	4	5
30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	1	2	3	4	5
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en otro idioma.	1	2	3	4	5

32. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	1	2	3	4	5
33. Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	1	2	3	4	5

## Apéndice 2. Entrevista al alumnado



**Universitat**  
de les Illes Balears

Contesta las siguientes preguntas de la manera más sincera y honesta posible. Por favor, intenta no dejar ninguna pregunta en blanco.

<p><b>Nombre:</b> .....</p> <p>- <b>Género:</b>    Hombre <input type="checkbox"/>                    Mujer <input type="checkbox"/></p> <p>- <b>Edad:</b>    entre 18-24 <input type="checkbox"/>    entre 25-30 <input type="checkbox"/>                    entre 31- 35 <input type="checkbox"/>                    más de 35 <input type="checkbox"/></p> <p>- <b>Carácter de la asignatura de inglés:</b>    Obligatorio <input type="checkbox"/>                    Opcional <input type="checkbox"/></p>
---

### 1. ¿Cómo describirías tu nivel de dominio de la destreza oral en lengua inglesa?

1. Deficiente                     2. Insuficiente/debajo de la media                     3. Regular   
4. Bueno/por encima de la media                     5. Excelente

### 2. ¿Con qué frecuencia hablas dentro de clase?

1. Nunca                     Casi nunca                     3. A veces                     4. Casi siempre   
5. Siempre

### 3. En una escala de 1 (poco confiado) a 5 (muy confiado), ¿cómo describirías tu nivel de confianza respecto a tu dominio de la lengua inglesa?

1. Muy desconfiado                     2. Desconfiado                     3. Ni confiado ni desconfiado   
4. Confiado                     5. Muy confiado

### 4. Por favor, describe tus pensamientos durante la prueba oral/ Durante la prueba oral ¿en qué estabas pensando?

.....

### 5. En una escala de 1 a 5, evalúa tu grado de nerviosismo o ansiedad durante la realización de la prueba oral.

1. Muy ansioso                     2. Moderadamente ansioso                     3. Ni tranquilo ni ansioso   
4. Moderadamente tranquilo                     5. Muy tranquilo

### 6. Completa esta frase: Me sentiría menos nervioso/a durante la prueba oral si...

.....  
.....  
.....

**¡Muchas gracias!**

### Apéndice 3. Entrevista a un miembro del profesorado



**Universitat**  
de les Illes Balears

Contesta las siguientes preguntas de la manera más sincera y honesta posible. Por favor, intenta no dejar ninguna pregunta en blanco.

**Nombre:** .....

- **Género:** Hombre  Mujer

- **Edad:** menos de 30  entre 30-35  entre 36-40  entre 41- 45   
más de 45

**1. En las tareas de expresión oral, ¿qué porcentaje dedica a las siguientes tareas?:**

A. Tareas basadas en **Forma** (i.e. enseñanza de estructuras gramaticales) .....

B. Tareas basadas en **Significado** (i.e. estructuras comunicativas) .....

**2. ¿Qué técnicas o estrategias utiliza para incentivar la participación del alumnado en clase?**

.....  
.....  
.....  
.....

**3. ¿Cree que el grado de ansiedad del alumnado afecta su comportamiento o actuación durante la prueba oral?** 1. Sí  2. No

Justifique su respuesta:

.....  
.....

**4. ¿Cree que a los estudiantes les gusta la lengua inglesa?**

1. Sí  2. No

Justifique su respuesta:

.....  
.....

**¡Muchas gracias!**