



Ansiedad idiomática en Español como Lengua Extranjera y rendimiento académico en la Enseñanza Superior

Foreign language anxiety in Spanish as a Foreign Language and language achievement in Higher Education

Mercedes Rabadán*, Alejandro Orgambídez**

*Universidade do Algarve (Portugal), **Universidad de Málaga (España)

Resumen

La ansiedad idiomática es reconocida como uno de los elementos afectivos que mayor influencia tiene sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, se han realizado pocos estudios sobre el papel de la ansiedad en el contexto de Español como Lengua Extranjera (ELE), y apenas existen investigaciones con estudiantes portugueses de la enseñanza superior. Este estudio explora el papel de la ansiedad idiomática como predictor del rendimiento académico en estudiantes portugueses universitarios. Se llevó a cabo un estudio transversal y correlacional con una muestra de 249 participantes. La ansiedad fue evaluada utilizando la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) y el rendimiento académico fue medido utilizando la nota final obtenida en la asignatura de español como lengua extranjera. Los resultados mostraron que mayores puntuaciones en la aprensión comunicativa, la ansiedad durante la evaluación y el miedo a una evaluación negativa se asociaron a peor rendimiento académico. El modelo de regresión identificó el miedo a una evaluación negativa como el predictor significativo más importante de la calificación. Ambientes de clases libres de ansiedad facilitan la adquisición y el aprendizaje de ELE.

Palabras clave: ansiedad idiomática, rendimiento académico, Español como Lengua Extranjera

Abstract

Language anxiety is recognized as one of the affective elements with greater influence on the learning of foreign languages. However, few studies have been conducted on anxiety in the context of Spanish as a Foreign Language (SFL), and there is hardly research with Portuguese learners in higher education. This article explores the role of language anxiety as a predictor of academic performance in Portuguese university students. We conducted a cross-sectional correlational study assessing a final sample of 249 participants. Language anxiety was assessed using the *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) and academic performance was evaluated using the final grade obtained in the discipline of Spanish as a foreign language. Results showed that higher scores in communication apprehension, anxiety during the evaluation and fear of a negative evaluation were associated with poorer academic performance. Regression model showed that fear of a negative evaluation was the most important predictor of grade. Anxiety-free environments facilitate the acquisition and learning of SFL.

Keywords: language anxiety, language achievement, Spanish as a Foreign Language

En los últimos años los factores afectivos en la enseñanza de idiomas han sido considerados como importantes condicionantes individuales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewaele y MacIntyre, 2014; Oxford, 2018). Dentro de estos factores, un número creciente de docentes e investigadores señalan la ansiedad como la variable con mayor influencia negativa (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Dogan y Tuncer, 2016; Ramos, 2017; Razak, Yassin, y Maasum, 2017; Sánchez-Carrón, 2013; Santos, Gorter, y Cenoz, 2017). La ansiedad es un estado psicológico presente en la vida de las personas, con efectos tanto en lo fisiológico como en lo emocional, y que afecta al desempeño profesional y al rendimiento académico. En el contexto de idiomas, se hace referencia a la ansiedad idiomática como el estado de displacer personal en el que la mayoría de las personas no logran actuar de la mejor manera posible (Horwitz, 2010; Oxford, 2018).

El estudio de este factor ha sido una de las preocupaciones más importantes de los investigadores del aprendizaje de idiomas. La ansiedad idiomática afecta al desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula de idiomas y posee un impacto muy negativo en el rendimiento del alumnado (Bhatti y Memon, 2016; Dewaele y MacIntyre, 2014; Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Razak et al., 2017; Santos et al., 2017). En el contexto portugués de español como lengua extranjera (ELE), esta variable y sus relaciones con el rendimiento académico apenas ha sido estudiada, a pesar de la necesidad de estudiar los condicionantes propios del aprendizaje de ELE para grupos de estudiantes no nativos (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas

De entre las áreas que más interés han despertado en el estudio y la práctica de lenguas extranjeras, los factores individuales han adquirido una gran importancia por su destacado papel en el proceso de adquisición del idioma (Dörnyei, 2018). El foco se centra en aquellas características que definen a un buen estudiante de idiomas y en las estrategias y procedimientos que utiliza en el aprendizaje de la lengua extranjera (Rabadán, 2016).

Los factores individuales pueden ser agrupados en diferentes tipos (Dörnyei, 2018): factores cognitivos, factores afectivos y características de personalidad. Todos estos factores influyen en las estrategias que el aprendiz de lenguas extranjeras aplica en el estudio del idioma. Sin embargo, el análisis exhaustivo y comprehensivo de todos los elementos afectivos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso arduo y complejo. Además, los investigadores no logran llegar a un consenso sobre su categorización y las relaciones entre variables (Dörnyei, 2018; Dörnyei y Ushioda, 2011). A pesar de la falta de consenso, sí existe acuerdo en destacar la ansiedad en el aprendizaje de idiomas o ansiedad idiomática como

uno de los elementos relevantes de estudio (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Dogan y Tuncer, 2016; Horwitz, 2010; Ramos, 2017; Razak et al., 2017; Sánchez-Carrón, 2013).

Aproximación al concepto de ansiedad

El estudio de la ansiedad conlleva acercarse a un constructo complejo, multidimensional y sobre el cual existe una elevada confusión conceptual y terminológica (Rubio, 2004). Por ejemplo, conceptos cercanos y utilizados como sinónimos de ansiedad son angustia, miedo, amenaza, temor o tensión, entre otros (Rojas, 2004). Por otro lado, la ansiedad ha sido abordada desde diferentes disciplinas científicas (medicina, psicología) que han aportado definiciones, modelos y teorías propias, haciendo más complicado el acuerdo sobre una definición consensuada de la ansiedad (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018).

En general, se considera la ansiedad como un fenómeno complejo que tiene efectos de carácter fisiológico, psicológico y emocional (Miguel-Tobal, 1996). Desde la psicología, la ansiedad se define como un modelo complejo y variable de comportamientos, donde se incluyen tanto respuestas objetivas, motoras y fisiológicas como estados emotivos y subjetivo-cognitivos de preocupación, temor y desasosiego (González-Martínez, 1993). Según González-Martínez (1993), estas conductas aparecen en el ser humano para afrontar situaciones de amenaza o peligro para la integridad física o la autoestima (pérdida o fracaso). Rojas (2004), por su parte, expresa que la ansiedad es una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada. Finalmente, Miguel-Tobal (1996) la define como “una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, que se manifiesta mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas -cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal, y motor- que pueden actuar con cierta independencia” (p.13).

Ansiedad en lenguas extranjeras: La ansiedad idiomática

En el contexto académico, diversos investigadores señalan la existencia de un tipo de ansiedad asociada a contextos específicos, tales como un examen, el aprendizaje de las matemáticas o el aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 2018; Horwitz, 2010; Oxford, 2018). Gardner y MacIntyre (1993) definen la ansiedad en lenguas extranjeras o ansiedad idiomática como el temor o la aprensión que aparece cuando un alumno tiene que realizar una actuación en el idioma que está aprendiendo. En la misma línea, Oh (1992) plantea la ansiedad idiomática como una ansiedad específica situacional caracterizada por pensamientos egoístas, sentimientos de incomodidad, miedo al fracaso y reacciones emocionales. Este tipo de ansiedad puede ser tan determinante durante el

aprendizaje que es capaz de “bloquear” a los estudiantes en la clase de idiomas (Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Dogan y Tuncer, 2016; Ramos, 2017; Santos et al., 2017).

Probablemente la propuesta sobre ansiedad idiomática de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) sea la más conocida y usada en lenguas extranjeras. Estos autores definen la ansiedad idiomática como “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system” (p.15), destacando el sentimiento de tensión asociado a los contextos específicos de lenguas extranjeras cuando el alumno debe expresarse en ese idioma y cree que va a ser socialmente evaluado. Concretamente, se distinguen tres dimensiones en la ansiedad idiomática (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2010): la aprensión comunicativa o ansiedad comunicativa, la ansiedad durante la evaluación y el miedo a una evaluación negativa.

La aprensión comunicativa se asocia a las relaciones interpersonales en el aula de idiomas y hace referencia a un miedo extremadamente anormal relacionado con futuras interacciones en clase, lo que inhibe la capacidad comunicativa del alumno. La ansiedad durante la evaluación se relaciona con el miedo al fracaso y al error en el aula de idiomas. Finalmente, el miedo a una evaluación negativa está ligado a las situaciones de comparación social entre los alumnos y a las expectativas de malas evaluaciones por parte de los “otros”, compañeros y docentes (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2010).

Relaciones entre ansiedad idiomática y rendimiento académico

El impacto de la ansiedad en el contexto académico ha sido analizado desde muy diversas perspectivas y modelos teóricos (MacIntyre, 2017; Dörnyei, 2018; Horwitz, 2010). En general, los investigadores en el área asumen que mayor ansiedad idiomática implica un menor rendimiento académico en el aprendizaje de la lengua extranjera, expresado en dificultades para mantener una conversación, inhibición a la hora de comunicarse oralmente y por escrito con otras personas, uso de estrategias de aprendizaje inadecuadas (i.e., memorización) y peores resultados en pruebas certificadas de nivel, entre otros (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). No obstante, pocos estudios de corte experimental se han realizado que corroboren esta relación. La mayoría de los estudios son de tipo descriptivo y correlacional, con metodologías cuantitativa (Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017) y cualitativa (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017) que impiden el establecimiento de relaciones causales entre ansiedad y rendimiento.

Utilizando la tipología de ansiedad idiomática de Horwitz et al. (1986), diversas investigaciones han

observado la correspondencia entre elevados niveles de ansiedad idiomática y peor rendimiento académico en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). La mayoría de estas investigaciones se han centrado en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, observándose que los estudiantes con peores notas y rendimiento en la lengua extranjera se mostraban más ansiosos por el miedo a cometer errores y recibir una evaluación negativa, apenas participaban en actividades comunicativas y estaban especialmente nerviosos y preocupados ante la perspectiva de los exámenes o pruebas de evaluación. Específicamente en el contexto de ELE, cabe destacar el estudio de Marco-Llinàs y Garau (2009) con estudiantes norteamericanos, quienes observaron una fuerte y negativa relación entre la ansiedad experimentada por los aprendices y el rendimiento, evaluado mediante la nota final obtenida al final del curso.

A pesar del consenso en considerar la ansiedad idiomática como una de las variables influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, pocos estudios se han realizado con el objeto de analizar las relaciones entre ansiedad idiomática y rendimiento en ELE, y apenas existen en el contexto portugués de enseñanza superior. El aprendizaje de cada idioma tiene una serie de condicionantes específicos que deben ser investigados de un modo particular para fundamentar las estrategias de aprendizaje-enseñanza en el aula (Dörnyei, 2018), por lo que el objetivo de este estudio es analizar el papel predictor de la ansiedad idiomática sobre el rendimiento académico, medido a partir de la nota, en una muestra de estudiantes universitarios del sur de Portugal.

Método

Participantes

Se utilizó un diseño transversal, descriptivo y correlacional mediante el uso de cuestionarios y a través de un muestreo intencional. El criterio de selección de participantes en el estudio fue el estar matriculado en alguna de las asignaturas de lengua y cultura española impartidas en los grados y másteres de la *Universidade do Algarve* (8 grados y 1 máster de enseñanza de idiomas), estando constituida la población del estudio por un total de 324 estudiantes. La muestra final estuvo compuesta por 249 estudiantes portugueses universitarios (76.85% de tasa de respuesta).

El 80.3% ($n = 200$) de la muestra fueron mujeres. La edad media de los participantes se situó en torno a los 27 años ($M = 27.37$, $DT = 8.40$). La calificación media obtenida por los participantes del estudio fue de 13.59 ($DT = 3.11$), en un rango de 1 a 20 (rango de calificaciones en la enseñanza superior en Portugal).

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos y académicos.

Este cuestionario fue creado a propósito para esta investigación para recoger información sobre las siguientes variables: edad, sexo, grado o máster estudiado y la última calificación en la asignatura de ELE.

Ansiedad idiomática.

Para evaluar la ansiedad idiomática en ELE se usó la adaptación al portugués (Rabadán, 2013) de la escala de ansiedad para el aprendizaje de una lengua extranjera (español) (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, FLCAS) (Horwitz et al., 1986). Los 19 ítems de la adaptación de la escala están agrupados en tres dimensiones o factores: aprensión comunicativa (7 ítems, por ejemplo “Nunca me siento suficientemente seguro/a cuando falo na aula de espanhol”), ansiedad en la evaluación (6 ítems, por ejemplo “Tenho receio de que o meu professor/a de espanhol queira corrigir cada erro que eu dou”) y miedo a una evaluación negativa (6 ítems, por ejemplo “Preocupo-me com as consequências de reprovar na cadeira de espanhol”). Los resultados del análisis factorial confirmatorio de la adaptación portuguesa del FLCAS (Rabadán, 2013) mostraron un modelo de tres factores (aprensión comunicativa, ansiedad en la evaluación y miedo a una evaluación negativa) con una adecuada validez de constructo: $X^2(148) = 444.21$, $p < .01$, *Comparative Fit Index* [CFI] = .92, *Tucker Lewis Index* [TLI] = .91, *Root Mean Square Error of Approximation* [RMSEA] = .07. Los ítems de la escala fueron respondidos por los participantes utilizando una escala tipo Likert que va desde 1: Totalmente en desacuerdo a 7: Totalmente de acuerdo. Mayores puntuaciones indican mayores niveles de ansiedad en cada una de las tres dimensiones. Los valores alfa de Cronbach de consistencia interna de la escala fueron de .89 para aprensión comunicativa, .86 para ansiedad durante la evaluación y .86 para miedo a una evaluación negativa.

Procedimiento

Tras la autorización del Rectorado para la administración de los cuestionarios entre el alumnado universitario, los investigadores se desplazaron por las diferentes facultades y salas de aula solicitando la participación de los estudiantes que estuvieran matriculados en alguna de las asignaturas de lengua y cultura española impartidas en los grados y másteres de la universidad. Los estudiantes que accedieron a participar fueron informados del objetivo del estudio y se les entregó una copia de los cuestionarios, junto con instrucciones generales sobre la cumplimentación de las escalas, cuya duración aproximada era de diez minutos. La aplicación de los cuestionarios fue realizada de forma colectiva y en todo momento se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todas las respuestas. Una vez rellenados los cuestionarios, fueron introducidos en sobres precintados

sin ningún tipo de identificación y se agradeció la colaboración de los participantes.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se usó el programa estadístico STATA v.13. Se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) de las variables del estudio, las correlaciones entre ellas (r de Pearson) y los coeficientes de fiabilidad de las escalas (alfa de Cronbach). Se llevó a cabo un modelo de regresión lineal múltiple con el objetivo de analizar el papel predictor de la ansiedad idiomática sobre el desempeño académico medido a través de la calificación obtenida.

Resultados

La Tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) de la ansiedad idiomática y de la calificación en ELE, así como las correlaciones entre las variables del estudio. Se obtuvieron las siguientes puntuaciones medias relativamente a la ansiedad idiomática: 2.63 para aprensión comunicativa ($DT = 0.93$), 2.45 para ansiedad durante la evaluación ($DT = 0.93$) y 2.53 para miedo a una evaluación negativa ($DT = 0.96$).

Relativamente a la relación entre la ansiedad idiomática y el rendimiento académico, los análisis de correlación mostraron que la ansiedad idiomática se relacionó de forma significativa ($p < .01$) y negativa con la calificación obtenida por los participantes: $r = -.35$ con aprensión comunicativa, $r = -.35$ con ansiedad durante la evaluación y $r = -.42$ con miedo a una evaluación negativa.

Se llevó a cabo un modelo de regresión lineal múltiple para verificar cuál de las tres dimensiones de la ansiedad idiomática en ELE posee un mayor impacto sobre el rendimiento académico. Antes del análisis, se verificó los supuestos de normalidad de los residuos y homocedasticidad.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y correlaciones de la ansiedad idiomática y del rendimiento académico

Variables	1	2	3	4
1. Aprensión comunicativa	1			
2. Ansiedad durante la evaluación	.86	1		
3. Miedo a una evaluación negativa	.83	.82	1	
4. Calificación	-.39	-.35	-.42	1
Media	2.63	2.45	2.53	13.59
Desviación Típica	0.93	0.93	0.96	3.11

Nota: Todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos ($p < .01$)

Los test de normalidad de los residuales calculados (Shapiro-Wilk, Shapiro-Francia y normalidad de los coeficientes de asimetría y curtosis) mostraron coeficientes significativos indicando la no normalidad de los residuos;

no obstante, cuando el tamaño muestral es grande ($n \geq 200$) habitualmente resultan significativos (Tabachnik y Fidell, 2007). En consecuencia, se procedió al cálculo y análisis de la normalidad con métodos gráficos, explorando la representación gráfica de los residuales Q-Q normal y P-P normal y comprobándose que los residuales de los modelos no se apartaron de la normalidad. Además, se procedió al cálculo del Factor de Inflación de la Varianza (FIV) para cada variable independiente con el fin de valorar la colinealidad del modelo, cuyos resultados pueden consultarse en la Tabla 2.

En el modelo de regresión jerárquica se incluyeron la aprensión comunicativa, la ansiedad durante la evaluación y el miedo a una evaluación negativa como predictores de la calificación. El total de la varianza explicada por el modelo fue del 17.36%, $F(3,198) = 13.86, p < .01$. De las tres dimensiones de la ansiedad idiomática, el miedo a una evaluación negativa fue el único predictor significativo de la calificación ($\beta = -.36, p < .01$). Relativamente a los valores FIV, todos los valores obtenidos fueron inferiores a 10, lo que indica la ausencia de problemas con la multicolinealidad (Hayes, 2013).

Tabla 2
Modelo de regresión lineal sobre el rendimiento académico

Variables	B	SE	t	β	FIV
Aprensión comunicativa	-0.31	0.41	-0.77	-.14	1.23
Ansiedad durante la evaluación	0.11	0.38	0.29	.04	1.14
Miedo a una evaluación negativa	-1.02	0.36	-2.87	-.36**	1.11
Cte	13.67	0.20	68.81	---	---

** $p < .01$

Discusión

La investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros ha destacado la importancia de los factores afectivos como determinantes del rendimiento académico en la adquisición de lenguas extranjeras (Dewaele y MacIntyre, 2014; Oxford, 2018). En este sentido, la ansiedad idiomática surge como uno de los elementos afectivos que mayor influencia tiene sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Dogan y Tuncer, 2016; Ramos, 2017; Razak et al., 2017; Sánchez-Carrón, 2013; Santos et al., 2017) y por extensión en el aprendizaje de ELE (Marcos-Llinàs y Garau, 2009). Dada la necesidad de estudiar el contexto particular del aprendizaje de ELE en alumnado de diferentes países, el objetivo de este estudio fue verificar el papel predictor de la ansiedad idiomática sobre el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios portugueses. Los resultados mostraron que los estudiantes con menores puntuaciones en ansiedad idiomática obtuvieron mejores calificaciones. El

modelo de regresión lineal múltiple mostró que el miedo a una evaluación negativa fue el mejor predictor de la calificación para esta muestra de estudiantes.

En relación con la ansiedad idiomática, la puntuación media más elevada fue la observada en la dimensión de aprensión comunicativa, es decir, a miedos anticipados en una situación de interacción durante las clases. Los estudiantes de esta investigación no se muestran especialmente ansiosos en el aula de ELE. El hecho de que los participantes de la muestra estudien en una zona fronteriza con España y las expectativas y creencias sobre la facilidad de aprender ELE extendidas entre la población portuguesa podrían explicar los bajos niveles de ansiedad idiomática expresada (Rabadán, 2016).

Los análisis de correlación muestran la presencia de relaciones negativas y significativas entre las tres dimensiones de la ansiedad idiomática y la nota final obtenida, en línea con los resultados obtenidos en otros estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras (Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady & Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017) y en investigaciones centradas en ELE (Marcos-Llinàs y Garau, 2009). En este sentido, elevados niveles de ansiedad idiomática se asociaron a un bajo rendimiento académico: el alumno no es capaz de actuar de un modo normal en situaciones de interacción con los demás, tiene miedo al error y/o a la corrección y se siente “bloqueado” por el temor a una evaluación negativa por parte de los “otros” en el aula (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). Todos estos elementos pueden propiciar que el alumnado no asista a las clases regularmente, iniciándose en este sentido un círculo vicioso de un pobre aprendizaje asociado a un contexto de ansiedad (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018).

Los resultados del modelo de regresión muestran que el estudio de una lengua extranjera genera una mayor ansiedad frente al estudio de otras materias precisamente por su carácter social. El aprendiz no solo tiene que adquirir unos conocimientos lingüísticos y culturales, sino que ha de expresarse en ese idioma en situaciones en las que percibe que será evaluado por los compañeros y el docente (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). Asimismo, existen otros factores que pueden aumentar la percepción de una situación ansiógena en clase de ELE (Horwitz, 2010; Rubio, 2017; Sánchez-Carrón, 2013): un bajo nivel de conocimiento y uso de la lengua, baja autoestima, actuación incorrecta del docente, metodologías docentes inadecuadas, etc.

Dado el impacto negativo de la ansiedad idiomática sobre el rendimiento en ELE, son necesarias intervenciones que, por un lado, reduzcan los niveles de ansiedad existentes en los alumnos y que, por otro lado, prevengan

situaciones ansiógenas de enseñanza- aprendizaje. Según Rubio (2017) y Tsui (1996), estas intervenciones deberían estar centradas en: a) la actuación del profesor, b) la evaluación, c) la metodología y d) el clima social.

En relación con la actuación del profesor, una actitud intolerante del docente hacia ciertas situaciones que se pueden dar en clase puede favorecer un ambiente ansiógeno. El docente tiene que ser flexible y respetar los ritmos de aprendizaje. Puede crear un clima de ansiedad si recurre a la intimidación, si se comporta de forma demasiado autoritaria, si critica públicamente o permite que los alumnos se comparen entre ellos. Otro aspecto fundamental es el tratamiento del error. Los errores forman parte del aprendizaje y son necesarios. Sin embargo, la manera en que se corrige o el tipo de retroalimentación proporcionada pueden generar ansiedad. Se debe corregir de forma apropiada y en el momento adecuado.

La evaluación es un proceso que puede generar ansiedad en diversas situaciones. Los estudiantes pueden sentirse nerviosos y preocupados en las diferentes pruebas o exámenes, por tratarse de contextos artificiales que generan expectativas negativas en el alumnado. Igualmente, los métodos de evaluación pueden suponer una importante fuente de estrés y de ansiedad en las clases de lengua extranjera. El origen puede estar en una mala práctica docente, cuando desarrolla ciertas competencias en el aula pero evalúa otras en el examen escrito (Rubio, 2017).

En el mismo sentido, los métodos de enseñanzas de lenguas extranjeras centradas en el alumno crean menos ansiedad que aquellas centradas en el docente. El uso de técnicas y procedimientos que tengan en cuenta los sentimientos de los alumnos, su deseo de aprender, la relación con los compañeros, etc., reducen la ansiedad al mínimo y promueven la expresión autónoma de ideas y sentimientos, favoreciendo la interacción entre los estudiantes. Lo prioritario es que se logre un clima de colaboración, no de competitividad entre los compañeros. El método comunitario, el enfoque natural o el aprendizaje colaborativo o cooperativo permiten un ambiente de trabajo libre de estrés.

Hay una serie de elementos a considerar a la hora de interpretar los resultados de este estudio. El diseño utilizado (transversal y de tipo correlacional) no es adecuado para plantear relaciones de causalidad entre las variables de la investigación. Sin embargo, la revisión realizada de la literatura científica en ELE nos permite considerar la ansiedad idiomática como variable predictora y el rendimiento académico como variable resultado en términos de regresión lineal. Por otro lado, el diseño de investigación transversal mediante encuestas es particularmente sensible a determinados sesgos en las respuestas dadas, tales como el sesgo de deseabilidad social o el sesgo en las respuestas de aquellos estudiantes que de forma voluntaria se ofrecieron a participar en el estudio (Casas, Repullo, y Donado, 2003). Otra limitación en relación con el estudio se asocia con la presencia de terceras

variables que pueden afectar a las relaciones entre los constructos medidos y que no han podido ser controlados, como los sentimientos de autoeficacia del alumnado, la dificultad percibida del aprendizaje de la lengua extranjera, la metodología utilizada por el docente en clase, el tratamiento del error por parte del profesor/a o el clima social del grupo de clase.

Futuros estudios deberían centrarse en el estudio de la ansiedad idiomática y su impacto sobre el rendimiento académico incorporando nuevas variables tales como la autoeficacia o el tratamiento del error en el aula de ELE. El miedo a evaluaciones negativas por comparación social puede estar generado por el manejo del error tanto por parte del docente como de los estudiantes. Igualmente serían necesarios estudios de corte cualitativo, como estudios de caso de estudiantes que se muestran especialmente ansiosos en clase, e investigaciones longitudinales que permitan analizar la temporalidad y el carácter dinámico de los procesos grupales que inciden sobre la ansiedad y que afectan al profesor, al aula o al centro docente.

Referencias

- Alpaslan, M. M., y Yalvac, B. (2017). Exploring the anxiety state of the science majoring international graduate students with conditional acceptance in the United States. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 614-623. <https://doi.org/10.21890/ijres.328092>
- Asif, F. (2017). The anxiety factors among Saude EFL learners: A study from English language teachers' perspective. *English Language Teaching*, 10(6), 160-173. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p160>
- Bhatti, N., y Memon, S. (2016). Investigating the perceptions of Pakistani English language learners on language learning anxiety in EFL classroom. *Advances in Language and Literacy Studies*, 7(5), 23-34. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/2551>
- Bielak, J., y Mystkowska-Wiertelak, A. (2018). Investigating English Majors' Affective Strategy Use, Test Anxiety, and Strategy Instruction: Contextual Influences. En R. L. Oxford y C. M. Amertorfer (Eds.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts* (pp. 237-260). New York: Bloomsbury Academic.
- Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención Primaria*, 31(9), 592-600. <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13048140>
- Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

- Dogan, Y., y Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish university students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 22-34. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1337>
- Dörnyei, Z. (2018). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman-Pearson.
- Gardner, R. C., y MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- González-Martínez, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en Psicología. Su carácter complejo y multidimensional. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 9-22. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3270>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. London: The Guilford Press.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Khodadady, E., y Khajavy, G. (2013). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta Linguarum*, 20, 269-286. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/17%20%20Eb_rahim.pdf
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. En C. Gkonou, M. Daubney, y J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (pp. 11-30). Bristol: Multilingual Matters.
- Marcos-Llinàs, M., y Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Aguilar.
- Oh, J. (1992). The effects of L2 reading assessment methods on anxiety level. *TESOL Quarterly*, 26(1), 172-176. <https://doi.org/10.2307/3587386>
- Oxford, R. (2018). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. En M. Pawlak y A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World* (pp. 53-72). London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5>
- Rabadán, M. (2013). *Motivación, ansiedad y autoconcepto en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Huelva, Huelva.
- Rabadán, M. (2016). ¿Miedo en el aula? Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE. En A. Sainz-García (Ed.), *El Español como lengua extranjera en Portugal II: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 163-163). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ramos, S. (2017). The impact of speaking component of an institutional test on bilingual students' anxiety level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 606-617. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1670>
- Razak, N. A., Yassin, A. A., y Maasum, T. (2017). Effect of foreign language anxiety on gender and academic achievement among Yemeni university EFL students. *English Language Teaching*, 10(2), 73-85. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p73>
- Rojas, E. (2004). *La ansiedad*. Madrid: Sage.
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Rubio, F. (2017). The Links between Self-Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom. En C. Gkonou, M. Daubney, y J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (pp. 200-218). Bristol: Multilingual Matters.
- Sánchez-Carrón, I. (2013). "Se me dan mal los idiomas". Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42245
- Santos, A., Gorter, D., y Cenoz, J. (2017). Communicative anxiety in the second and third language. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258980>
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K. M. Bailey y D. Nunan (eds). *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: 30 de julio de 2017.

Fecha de revisión: 20 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2018.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2018.