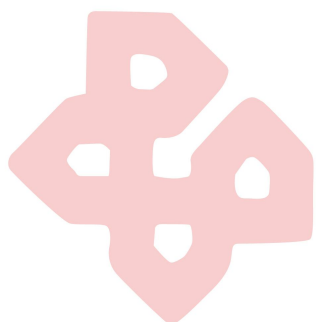




LA INFLUENCIA DE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS SUPERIORES EN LOS NIVELES DE ANSIEDAD: UN ESTUDIO CUANTITATIVO DE LENGUA ALEMANA

The influence of higher education contexts on levels of anxiety: A quantitative study of German



*José María Caridad y Ocerín**,
*Christina Holgado-Sáez** y Rachida Mohamed Amar****
**Universidad de Córdoba, **Texas Southern University*
*y *** Universidad de Cádiz*
E-mail: ccjm@uco.es, cristina.holgado@uca.edu.es,
rachida.mohamed@uca.es,

Resumen:

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

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

Abstract:

Many publications have studied the effects of anxiety on foreign languages learning. Researchers have concluded that this variable has a negative impact on the language learning process, as well as on the cognitive process. Anxiety is related to communicative apprehension, fear of negative evaluation and test stress. However, a literature review has shown that no research has been developed concerning the study of this variable in the Spanish university context, where German is a subject of study. The aim of this paper is to analyze the feelings of anxiety in three different degree programs: Degree in Tourism, 4-year Degree in Management Studies and Tourism and 5-year Degree in Management. A sample of 120 students is treated in the study. Data were collected using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), Horwitz, Horwitz and Cope (1986). The results reveal that the students suffered from average to high anxiety levels, which is reflected in high rates in relation to the communicative apprehension, a negative test evaluation, and the fear of negative evaluation by the teacher and classmates.

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

1. Presentación y justificación del problema

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

Ya en la década de los 80 Krashen (1985a, 1985b, citado en Von Wörde, 2003; Hembree, 1988), prestigiosa autoridad mundial en el área de la adquisición y educación de lenguas, sostuvo que la ansiedad no solo reprime la capacidad del estudiante en el momento de procesar la lengua entrante, sino que también cortocircuita el proceso cognitivo. Para el autor una interacción tiene lugar entre la ansiedad, la dificultad de la tarea y la capacidad, elementos que interfieren desde la recepción de la información (input), pasando por el procesamiento y la recuperación de la anterior, hasta la generación de nuevos enunciados. Por tanto, si la ansiedad afecta o perjudica a la función cognitiva, aquellos alumnos que sientan ansiedad aprenderán menos y consecuentemente serán incapaces de demostrar lo que han aprendido. De ello se deriva que experimentarán más casos de errores que intensificarán cada vez su ansiedad.

La presencia de la ansiedad en el contexto áulico se vincula a sentimientos negativos como la frustración, el miedo, la inseguridad y la tensión (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2011) y origina estados de aprensión atenuando el rendimiento hacia niveles inferiores, provocando que los alumnos sufran interferencias cognitivas que dificulten la ejecución de una tarea determinada (Arnold, 2000). Por regla general, la ansiedad se hace patente esencialmente en situaciones de aprendizaje relacionadas con la práctica de la destreza de producción oral, cuando el estudiante debe actuar en un idioma diferente (Arnaiz y Guillén, 2012). Si bien es

preciso incidir que resulta una limitación significativa para la instrucción de idiomas, existen autores que aportan sugerencias con la finalidad de reducirlas. Oxford (2000) propone a los profesores, según las necesidades y orígenes culturales de los alumnos, los siguientes consejos: animar a los alumnos a percibir los casos de ansiedad como un episodio transitorio; promover la autoestima y la confianza en sí mismos, ofreciendo oportunidades para un óptimo rendimiento en la clase de idiomas; tolerar la ambigüedad en el seno de un escenario tolerante y en absoluto amenazador; aminorar la competitividad áulica; explicar con claridad el propósito de la clase y ayudar a los participantes a desarrollar estrategias para conseguirlo; permitir el uso del idioma sin una actuación perfecta; elaborar pruebas evaluativas con ejercicios conocidos que no conduzcan a situaciones de ambigüedad y ofrecer premios o recompensas interesantes que favorezcan la utilización del idioma, entre otros.

Los propulsores en considerar la ansiedad en lenguas extranjeras o en segundas lenguas como un fenómeno aislado y diferente, particularmente del aprendizaje de idiomas en la década de los 80 fueron Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Estos autores explican que este síndrome guarda una estrecha relación con tres tipos de ansiedad, definidos igualmente por Zheng (2008) en una revisión de la literatura existente sobre este factor: (1) la aprensión comunicativa, referida a la situación de incomodidad que experimenta un individuo cuando debe hablar ante otras personas, de tal manera que es consciente de la imposibilidad de expresarse correctamente o de comprender por completo lo que dice su interlocutor, (2) el temor a una evaluación negativa que se manifiesta, en general, cuando surge la excesiva preocupación durante las evaluaciones académicas y personales en la práctica de la lengua meta, en las que la estructura de la lengua, la gramática, el vocabulario y la pronunciación quedan al descubierto (Arnaiz y Guillén, 2012), y (3) la ansiedad ante los exámenes, siendo relevante tomar en consideración un tipo de ansiedad originada en la producción lingüística que surge por temor a la decepción, porque el propio alumno entiende que el único output admisible es el output perfecto (Andrea, 2011, Furlán, 2006; Cassady y Johnson, 2002; Gutierrez, 1996).

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

de educación secundaria, la falta de estudios llevados a cabo con universitarios españoles estudiantes de alemán como lengua extranjera conduce a considerar necesaria la descripción de investigaciones con participantes de estas características.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio se seleccionó una muestra de 120 personas que estudiaban alemán como segunda lengua extranjera y de carácter obligatorio en el contexto universitario español. Del colectivo de alumnos seleccionado, se realizó un sorteo para elegir los que debían responder a la encuesta, realizándose una selección del 50% de los estudiantes presentes, siendo todos voluntarios. Los niveles lingüísticos comprenden desde A1 a A2, correspondientes a la clasificación de usuario básico, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), guía que describe las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. La mayoría de los participantes, 92.5%, habían comenzado el estudio del alemán en la universidad, en cambio, solo un 7.5% tuvo contacto con el mencionado idioma en clases particulares, academias privadas o escuelas oficiales de idiomas. Gran parte de los participantes no habían visitado un país de habla alemana, rubricado en un 95.8%, únicamente una imperceptible minoría, 4.2%, afirmó haber realizado alguna estancia. La muestra se componía de 82 mujeres y 38 hombres. Las edades de los participantes oscilaban entre 18 y 24 años (92.47%) y el resto muy distribuido según aumenta la edad cronológica, reflejándose en 10 sujetos mayores de 25 años. Los estudiantes procedían de tres titulaciones diferentes: (i) Grado en Turismo, (ii) Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Turismo y (iii) Doble Titulación de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (LADE) de la Facultad de Empresariales en la Universidad de Huelva. El total de matrículas oficiales para las asignaturas relacionadas con la instrucción de la lengua alemana (Alemán para el Turismo I, Alemán para el Turismo II e Idiomas I y II) ascendía a 152 estudiantes. Este estudio contó con el consentimiento informado de la totalidad de los sujetos y la muestra analizada se encuadra dentro de la investigación cuantitativa (Patton, 1990; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; McMillan y Schumacher, 2007).

2.2. Instrumentos

La recogida de datos para el estudio de la ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana se ha abordado con la escala de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), titulada “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) (Anexo), cuya versión española se debe a Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) (Anexo II). La ansiedad en lenguas extranjeras y en concreto la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras, es considerada una ansiedad situacional que se experimenta en una realidad muy definida: el contexto de la clase de idiomas (MacIntyre y Gardner, 1994). La validez de la escala para la valoración de la variable de la ansiedad ha sido ratificada en numerosas investigaciones aplicadas a otros idiomas como el español, el inglés, el japonés, el francés, el turco, el alemán, el italiano y el latín, en los contextos educativos de la enseñanza secundaria y universitaria, algunos de estos idiomas estudiados de forma individual y otros en conjunto por concurrir varias lenguas en el diseño curricular (Aida, 1994; Bailey, Onwuegbuzie y Daley, 2000, 1998; Bekleyen, 2004, 2001; Brown, Robson y Rosenkjar, 2001; Ewald, 2007; Ganschow y Sparks, 1996; Gregersen y Horwitz, 2002; Hauck y Hurd, 2005; Hewitt y Stephenson, 2012; Horwitz et al., 1986; Hsiao y

Chiang, 2011; Işcan, 2011; Kim, 2009; Kitano, 2001; Kondo y Yang, 2003; Liu, 2007, 2006; Liu y Jackson, 2008; Machida, 2001; Martín-Llinás y Juan-Garau, 2011; Martínez, 2013; Matsuda y Gobel, 2004; Mesri, 2012; Piniel, 2006; Rodríguez y Abreu, 2003; Tallón, 2009; Von Würde, 2003; Yan y Horwitz, 2008; Yim, 2014). Solo los estudios de Arnaiz y Guillén (2012), Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) y Casado y Dereshiwsky (2004) han centrado su atención en estudiantes universitarios españoles que aprendían inglés, ya como asignatura obligatoria u optativa. En cuanto al estudio del alemán en contextos universitarios españoles, no se han hallado evidencias en una revisión detallada de la literatura.

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

2.3. Procedimiento

El cuestionario se ha administrado a todos los grupos que, voluntariamente, quisieron participar en este estudio. La toma de datos se realizó con la colaboración de los docentes de las distintas asignaturas. En primer lugar, distribuyendo un cuestionario (Student Profile) (Anexo I) compuesto por 23 ítems con información relativa a: datos personales y académicos, datos sobre aspectos cualitativos y cuantitativos respecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua alemana y datos actitudinales hacia el nuevo idioma. En segundo lugar, los alumnos recibieron el FLCAS traducido al español. Por su parte, el docente les pidió que pensaran en sus experiencias previas con la enseñanza del alemán durante sus estudios superiores.

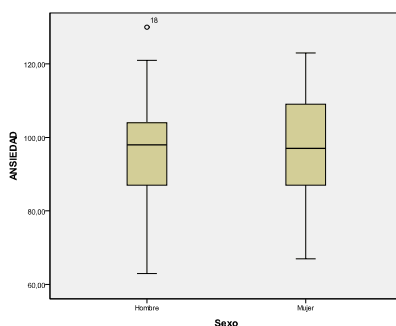
Las normas de aplicación para cumplimentar adecuadamente el cuestionario en las clases tuvieron en cuenta los siguientes detalles: (1) el espacio físico debía reunir las condiciones apropiadas en cuanto a capacidad, temperatura, iluminación, ventilación y silencio, (2) se aseguró la estricta confidencialidad tanto de los participantes como para las contestaciones individuales, (3) la prueba se administró cuando los participantes comenzaban su primera hora de clase para que no estuvieran cansados y en una única sesión, (4) se hizo hincapié en la importancia de responder a todas y cada una de las cuestiones planteadas de la manera más sincera posible y (5) el investigador del estudio debía estar presente durante el desarrollo del cuestionario y aclarar, individualmente, cualquier duda que pudiera surgir entre los asistentes en el desarrollo de la lectura de los ítems. Los participantes contaron con 30 minutos para completar el cuestionario en horario de clase.

3. Análisis y resultados

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

Tabla 1. *Ansiedad*

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



En la tabla 2 aparecen los valores extraídos con información relevante acerca de los niveles de ansiedad en el aprendizaje de una lengua, principalmente en cuanto a la comprensión comunicativa, el miedo de una evaluación negativa y, por último, la ansiedad ante los exámenes (Horwitz et al., 1986). Junto a los anteriores y, debido a los porcentajes obtenidos, hemos estimado incluir otro factor vinculado a la ansiedad originada por la falta de comprensión auditiva, es decir, el estudiante no logra captar el mensaje del profesor. La distribución de la FLCAS comprende 20 ítems que focalizan en las destrezas de la comprensión

y expresión orales, y 13 ítems que expresan la ansiedad en general ante el aprendizaje de una lengua.

Tabla 2. *Estadística descriptiva de la FLCAS*

	ANSIEDAD EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA					Total
	Desacuerdo completo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Total de acuerdo	
Ítem 1	8.3%	15.8%	26.7%	27.5%	21.7%	100%
Ítem 2	14.2%	28.3%	24.2%	19.2%	14.2%	100%
Ítem 3	5.8%	18.3%	13.3%	27.5%	35.0%	100%
Ítem 4	4.2%	8.3%	14.2%	33.3%	40.0%	100%
Ítem 5	4.2%	5.0%	15.8%	27.5%	47.5%	100%
Ítem 6	30.8%	41.7%	19.2%	4.2%	4.2%	100%
Ítem 7	14.2%	24.2%	34.2%	15.0%	12.5%	100%
Ítem 8	7.5%	25.0%	34.2%	20.0%	13.3%	100%
Ítem 9	11.7%	11.7%	26.7%	21.7%	28.3%	100%
Ítem 10	3,3%	8.3%	18.3%	25.8%	44.2%	100%
Ítem 11	30.8%	26.7%	20.8%	15.8%	5.8%	100%
Ítem 12	12.5%	15.8%	25.8%	20.8%	25.0%	100%
Ítem 13	20.8%	16.7%	20.8%	16.7%	25.0%	100%
Ítem 14	22.5%	31.7%	22.5%	15.0%	8.3%	100%
Ítem 15	14.2%	17.5%	28.3%	20.0%	20.0%	100%
Ítem 16	21.7%	24.2%	17.5%	18.3%	18.3%	100%
Ítem 17	35.0%	28.3%	15.8%	13.3%	7.5%	100%
Ítem 18	19.2%	35.0%	27.5%	12.5%	5.8%	100%
Ítem 19	32.5%	30.0%	20.0%	10.0%	7.5%	100%
Ítem 20	19.2%	20.8%	28.3%	14.2%	17.5%	100%
Ítem 21	33.3%	32.5%	15.0%	11.7%	7.5%	100%
Ítem 22	37.5%	35.0%	20.8%	5.8%	0.8%	100%
Ítem 23	15.8%	24.2%	30.8%	15.0%	14.2%	100%
Ítem 24	19.2%	40.0%	25.8%	12.5%	2.5%	100%
Ítem 25	12.5%	20.8%	30.0%	18.3%	18.3%	100%
Ítem 26	20.8%	25.0%	23.3%	17.5%	13.3%	100%
Ítem 27	12.5%	26.7%	26.7%	21.7%	12.5%	100%
Ítem 28	10.8%	26.7%	30.0%	19.2%	13.3%	100%
Ítem 29	7.5%	28.3%	26.7%	26.7%	10.8%	100%

Ítem 30	9.2%	25.8%	23.3%	25.0%	16.7%	100%
Ítem 31	23.3%	21.7%	26.7%	15.8%	12.5%	100%
Ítem 32	17.5%	30.0%	28.3%	17.5%	6.7%	100%
Ítem 33	10.8%	13.3%	30.8%	25.0%	20.0%	100%

Considerando la aprensión comunicativa del estudiante y, más específicamente, la ansiedad individual en contextos que requieren la comunicación oral, se aprecian niveles elevados de dicha ansiedad en diversos enunciados, caracterizados por una serie de sentimientos negativos como la inseguridad, el nerviosismo, el temor, la vergüenza y la confusión, propios de la expresión oral en una lengua extranjera. En particular, la falta de confianza en sí mismo cuando entra en juego hablar en la lengua meta (ítem 1) queda reflejada en un 75.9%, frente a un 24.1% de los encuestados que reconoce el sentimiento de seguridad en el contexto áulico de la comunicación. También destaca un 54.2% (ítem 18) y un 59.2% (ítem 24) de sujetos que afirman no mostrarse confiados cuando tienen que dialogar en otros idiomas o delante de otros compañeros. Además, la sensación de temor (ítem 9) irrumpe en los participantes cuando deben hablar en clase sin una preparación previa con un valor del 76.7%, o de nerviosismo (ítem 33) cuando el docente pregunta sobre un tema concreto que no se ha preparado con anterioridad, rubricado en un 75.8%. Por su parte, el ítem 20 muestra una tendencia al nerviosismo tanto si el profesor pregunta, con un 60.0%, como si llega su turno para hablar (ítem 3), con un 75.8%, en ambos casos los sentimientos provocados se refieren a la confusión y al nerviosismo (ítem 27) expresado en un 60.9%. La participación voluntaria en la clase de lengua extranjera, tan apreciada por los profesores de idiomas, evoca vergüenza (ítem 13) en la muestra, haciéndolo manifiesto en un 62.5%. Otro aspecto relevante en las clases de idiomas incluye la participación de los alumnos ante el público de sus compañeros (ítem 31), situación que origina temor por el posible ridículo o las risas en más de la mitad de la muestra, con un 55%.

Respecto al temor ante una evaluación negativa llama la atención que a un 57.6% de los encuestados no les importe cometer errores en la clase de idiomas (ítem 2), al igual que tampoco les provoca miedo (ítem 19), si el profesor corrige cada error que aparece en la conversación, específicamente un 62.5%. Por su parte y debido a la relación que mantienen, los ítems 7 y 23, con 61.7% y 60.0% respectivamente, evidencian el sentimiento de inseguridad de los encuestados, de tal manera que aflora la sensación permanente de infravaloración ante compañeros mucho mejores que ellos en el idioma (ítem 7) y en la expresión oral (ítem 23).

En cuanto a la ansiedad ante los exámenes los datos revelan que para una gran mayoría, el 88.3%, es preocupante el hecho de no aprobar el idioma (ítem 10), mientras que un 67.5% manifiesta sentirse cómodo durante la realización de los exámenes de idiomas (ítem 8). Relacionado con la ansiedad dentro de la clase de lengua, resulta llamativo que un 71.6% reconozca que el aula les provoca tanto nerviosismo que olvidan lo que ya saben (ítem 12). Como contraposición, un 62.5% afirma sentirse tranquilo y relajado cuando asisten a la clase de alemán (ítem 28). Sorprendentemente, una gran mayoría, 90.8%, no tiene ningún inconveniente en tener más clases del idioma (ítem 5), además de reconocer un 72.5% que es imprescindible preparar muy bien la clase de lengua alemana (ítem 22). Respecto al ritmo de la clase de lengua alemana, un 66.6% manifiesta su descontento por la rapidez de la misma (ítem 25) ya que puede provocarles un retraso en el transcurso de los contenidos y, como consecuencia, empeorar su evaluación.

Por último, en relación a la ansiedad ante la falta de comprensión auditiva y cuyos ítems únicamente ascienden a 3 enunciados, destaca un 68.3% de la muestra que afirma irritarse cuando no entiende lo que corrige el profesor (ítem 15), ya por un uso elevado de la lengua meta o por evitar explicar qué está corrigiendo y por qué motivo, a pesar de que a más de la mitad de los participantes no les importe incurrir en errores (ítem 2, 57.6%). Una gran mayoría de los encuestados, el 87.5%, se sienten preocupados si no entienden lo que dice el profesor (ítem 4), preocupación que viene a intensificarse si no entienden cada palabra (ítem 29), de ese modo asciende el porcentaje a un 64.2%. En consecuencia, los ítems 4, 15 y 29 se refieren con claridad al temor de los alumnos por no entender a su docente.

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

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

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

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

Igualmente, este estudio ha aplicado diversas técnicas estadísticas para analizar las variaciones en el nivel de ansiedad en función de distintos factores causales. Para ello se han

estimado modelos de covarianza incorporando como factor el sexo del alumno, y como covariables su edad, las calificaciones de acceso a la titulación y en la materia, la intensidad de estudio y la motivación (aplicando la escala de Gardner, Tremblay y Masgoret (1997), denominada “Attitude/Motivation Test Battery”). No se han detectado influencias significativas al nivel de significación del 5% (ni del 10%) asociadas al sexo y a la edad, por lo que no se consideran diferencias atribuibles a estas características personales. Tampoco se ha detectado influencia de las calificaciones obtenidas en el idioma, sin duda por ser el grupo bastante homogéneo en cuanto a los conocimientos previos, ni en la nota de acceso a la titulación. Sin embargo, la motivación es un factor que influye significativamente en la ansiedad, pues los alumnos más motivados muestran más inquietud ante los resultados finales del proceso de aprendizaje. La calificación final obtenida no muestra diferencias significativas en los niveles de ansiedad, ni como covariable en el modelo ni en la siguiente tabla de contingencia en la que no se detecta asociación entre calificación y la ansiedad previa, a diferencia de otros estudios (Arnold, 2000; Andrea, 2011; Roncel, 2008; Furlán, 2006; Cassady & Johnson, 2002; Hembree, 1998; Gutierrez, 1996) en los que la ansiedad sí influía en la calificación final de los estudiantes.

Tabla 4. *Tabla de contingencia (calificación final y ansiedad)*

			Ansiedad			Total
			Baja	Media	Alta	
Calificación	Suspenso	Recuento	11	28	12	51
		% dentro de Calificación	21,6%	54,9%	23,5%	100,0%
	Aprobado	Recuento	14	32	16	62
		% dentro de Calificación	22,6%	51,6%	25,8%	100,0%
Total		Recuento	25	60	28	113
		% dentro de Calificación	22,1%	53,1%	24,8%	100,0%

Los grupos evaluados de las asignaturas “Alemán para el Turismo I” y “Alemán para el Turismo II”, a excepción de “Idiomas I y II” que abordan el alemán como segunda lengua extranjera, han reflejado no solo una ansiedad media a alta (94 sujetos), sino también unos resultados muy negativos una vez finalizado el primer cuatrimestre. Las calificaciones se recogieron a través del cuestionario “Student Profile” (Anexo) con información relativa a datos personales y académicos, en concreto el ítem 21 (¿Podrías indicar qué calificación has obtenido en la asignatura “Alemán para el Turismo I”, “Alemán para el Turismo II” e “Idiomas I y II”?). En el caso de “Alemán para el Turismo I” el índice de suspensos alcanzó el 65.95% (n=62), junto a un 13.82% (n=13) de alumnos no presentados. La segunda materia, “Alemán para el Turismo II”, presentó un 30.35% (n=34) de suspensos y 57.14% (n=64) de no presentados. Frente a estos porcentajes, resalta la asignatura “Idiomas I y II” con ningún suspenso. Tal y como se desprende de los datos obtenidos en la tabla de contingencia, la ansiedad alta es de mayor proporción entre los aprobados que entre los suspensos, pudiéndose aseverar que en nuestros alumnos ni siquiera a niveles de significación del 20%.

4. Discusión y conclusiones

El principal objetivo del presente estudio pretende convertirse en una contribución pionera de la literatura existente sobre la ansiedad en lenguas extranjeras en el contexto de la clase, por tratarse en su focalización de la atención a estudiantes universitarios españoles de lengua alemana y por carecer de estudios en torno al tema expuesto. Tras la exposición y análisis de los ítems que revelaban altos niveles de ansiedad, y atendiendo a la clasificación de Horwitz et al. (1986), ha quedado reflejado y confirmado que la aprensión comunicativa, el temor ante los exámenes y a una evaluación negativa por parte del docente generan porcentajes elevados en concordancia con otros estudios. Junto a éstos, se ha considerado interesante incluir la ansiedad que provoca el hecho de no entender un mensaje, con valores altamente significativos, así como en situaciones de elevada ansiedad cuando el proceso de corrección es continuo, i.e. el profesor corrige constantemente al alumno cuando habla en otro idioma. En cuanto a la ansiedad experimentada ante los exámenes, y en consonancia con los estudios de Andrea (2011), Furlán (2006), Cassady y Johnson (2002), Gutierrez (1996) y Hembree (1988) que manifiestan el temor a la decepción por parte del alumno en el momento de conseguir una producción lingüística admisible (output perfecto), los altos porcentajes (ítem 10, con un valor obtenido del 88.3%) confirmaron que esta reacción emocional que las personas manifiestan es general en situaciones en las que las aptitudes se evalúan, y que su característica definitoria radica en la preocupación ante un posible fracaso o al mal rendimiento en la actividad. Atendiendo a los citados autores, la repercusión de la ansiedad ante los exámenes provoca en el rendimiento académico cortocircuitos sobre las tareas de codificación, organización, almacenamiento y recuperación de la información. Habiendo tenido en cuenta una de las investigaciones más recientes, atribuida a Martínez (2013), sobre el idioma inglés en el Bachillerato español y con un recorrido de estudio de 14 años, hemos podido corroborar que no existen diferencias muy distanciadas de niveles de ansiedad referentes al grado de experiencia con el idioma. Esto trae consigo que ni alumnos principiantes ni alumnos experimentados escapen a situaciones de ansiedad en el aula.

Los estudios sobre la ansiedad en la clase de idiomas han demostrado que corresponde en gran medida al profesor crear ambientes de aprendizaje que no intimiden al estudiante y que en primer término supongan una sensación de alivio a su ansiedad. El docente tiene que saber qué síntomas pueden desarrollarse y estar presentes en su clase en general, y en particular entre sus alumnos con la finalidad de detectar señales de ansiedad. Para tales casos nos hemos servido de Oxford (2000) y Roncel (2008), quienes aportan una serie de síntomas fácilmente reconocibles, tanto en el plano físico (evitación general, acciones físicas y síntomas físicos) como social (dependientes de la cultura), que proporcionarían al profesor de idiomas de una mayor competencia frente a su público y podrían mejorar el rendimiento académico. Para nuestras investigaciones nos habíamos basado asimismo en MacIntyre (1995), quien sin duda aporta correlatos psicofisiológicos de la ansiedad, siendo estos los que afectan o provocan conflictos en el procesamiento cognitivo de los contenidos. Asimismo atendimos a otros estudiosos de este campo, que ofrecen sugerencias para que los profesores ayuden a sus discentes a aminorar sus niveles de ansiedad, inculcándoles que para convertirse en un hablante competente en una lengua extranjera son precisos, en la mayoría de los casos, muchos años de estudio y práctica (Casado & Dereshiwsky, 2004). Si bien también se recogen las propuestas de Ewald (2007), quien apuesta por convencer a los alumnos de sus habilidades a la hora de aprender y mejorar, y por transmitirles que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje de lenguas.

Este estudio ha demostrado que existen proporciones elevadas en relación a la aprensión comunicativa, el temor ante los exámenes, la evaluación negativa por parte del docente y las situaciones de ansiedad que se derivan del hecho de no lograr captar un mensaje en una lengua moderna. La combinación de los anteriores origina la ansiedad en el estudiante. Además de los estados enunciados, la presencia de la ansiedad plantea potenciales problemas debido a que genera interferencias en la adquisición, retención y producción lingüística.

A diferencia de la literatura consultada sobre la influencia de la variable ansiedad en el rendimiento académico (Arnold, 2000; Andrea, 2011; Roncel, 2008; Furlán, 2006; Cassady & Johnson, 2002; Gutierrez, 1996; Hembree, 1998), en este estudio puede constatarse la no relación entre la calificación final obtenida y la ansiedad. Sin embargo, es preciso hacer referencia al elevado número de estudiantes que no se presentaron en la primera convocatoria del examen, correspondiente al primer semestre académico y coincidiendo con su primer contacto con la lengua alemana, alcanzando un total de 70.96%. Sin duda alguna, dicho porcentaje condiciona los resultados. Por otro lado, la alarmante cantidad de “no presentados” llama a la reflexión en cuanto a la situación de las asignaturas abordadas en este estudio en las titulaciones en las que se oferta como asignatura obligatoria por exigencias del currículum del centro. En cuanto a las titulaciones relacionadas con el contexto del turismo, al considerar el interés de formación en lengua alemana de los egresados, debería materializarse en una exigencia de un nivel previo acreditado de A2 o B1 (según la nomenclatura del MCERL, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) con la finalidad de poder desarrollar las asignaturas analizadas en tema de formación específica en el ámbito turístico. Por el contrario, el currículum académico consiste en una introducción al alemán, ergo no cabe esperar unos resultados apreciables en comunicación verbal y escrita en tan breve espacio de tiempo, con las correspondientes repercusiones en la motivación, la ansiedad y en la valoración general de la asignatura, recogidas en el ítem 22 (En caso de no haber aprobado la asignatura mencionada, ¿podrías señalar cuáles, según tu opinión, han sido las razones por las que no has superado la materia?) ubicado en el “Student Profile” (Anexo). Las razones argumentadas por los estudiantes respecto a no haber superado la materia mantienen una estrecha relación con el contenido del currículum académico, debido a la condensación de una materia excesiva en contenido y en número de créditos (4,5 por cuatrimestre). La velocidad en la instrucción por alcanzar los objetivos lleva consigo la falta de la práctica del idioma en el aula y provoca aún mayor ansiedad entre los discentes por la imposibilidad de adquirir la competencia comunicativa.

En realidad, una opción para ayudar a nuestros estudiantes a reducir la ansiedad consistiría en valorarlos “a priori”, de modo que el profesor obtendría información para rediseñar su plan de intervención áulica con el propósito de reconducir a los discentes en un proceso educativo libre de preocupaciones, y por consiguiente, menos deficitario en su efecto. Completar la FLCAS por parte de los estudiantes debería servir como señal para demostrarles que el profesor es consciente de esos sentimientos negativos y angustiosos lo que permitiría incluirlos tal cual como elementos intrínsecos de la aventura del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aida, Y. (1994). Examination of the Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Andrea Montaña, L. (2011). Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año. Tesina de Grado. Disponible en <http://imgbiblio.vaneduc.ar/fulltext/files/TC104092.pdf>
- Arnaiz, P. y Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 5-26. (DOI: 10.1387/RevPsicodidact.1162).
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J. y Daley, C.E. (2000). Study habits and anxiety about learning foreign languages. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1151-1156.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J. y Daley, C.E. (1998). Anxiety about foreign language among students in French, Spanish and German. *Psychological Reports*, 82 (3), 1007-1010.
- Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi (Language Journal)*, 123, 49-66.
- Bekleyen, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 8 (8), 70-82.
- Brown, J.D., Robson, G. y Rosenkjar, P. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second language acquisition*. (pp. 361-398). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Campbell, C.M. y Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety. A foreign language anxiety workshop. En E.K. Horwitz y D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Casado, M.A. y Dereshiwsky, M.I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An exploratory study between U.S. and Spanish first-semester university students. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.
- Cassady, J.C. y Johnson, R.E. (2002). Cognitive anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Ewald, J.D. (2007). Foreign language anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142. (DOI: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x).
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo?. *Revista Evaluar*, 6, 32-51.
- Ganschow, L. y Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women. *The Modern Language Journal*, 80 (2), 199-212. (DOI: 10.1111/j.1540-4781.1996.tb01160.x).
- Gregersen, T. y Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570. (DOI: 10.1111/1540-4781.00161).
- Gutierrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *REVISTA ANSIEDAD Y ESTRÉS*, 2 (3), 173-194.

- HAUCK, M. Y HURD, S. (2005). EXPLORING THE LINK BETWEEN LANGUAGE ANXIETY AND LEARNER SELF-MANAGEMENT IN OPEN LANGUAGE LEARNING CONTEXTS. *EUROPEAN JOURNAL OF OPEN DISTANCE AND E-LEARNING*, 2. DISPONIBLE EN HTTP://WWW.EURODL.ORG/MATERIALS/CONTRIB/2005/MIRJAM_HAUCK.HTM
- Hembree, R. (1998). Correlates, causes and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. MÉXICO D.F.: MCGRAW HILL. DISPONIBLE EN <HTTP://WWW.DGSC.GO.CR/DGSC/DOCUMENTOS/CECADES/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION.PDF>
- Hewitt, E. y Stephenson, J. (2012). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96 (2), 170-189. (DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x).
- Horwitz, E.K. Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY. *THE MODERN LANGUAGE JOURNAL*, 70 (2), 125-132. (DOI: 10.1111/J.1540-4781.1986.TB05256.X).
- Hsiao, T-Y. y Chiang, S. (2011). Gender differences in statistics anxiety among graduate students learning English as a foreign language. *Social Behaviour and Personality*, 39 (1), 41-42. (DOI: 10.2224/sbp.2011.39.1.41).
- Işcan, A. (2011). The effect of language learning anxiety on the learner of Turkish as a foreign language: The case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 586-591.
- Kim, S.Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 138-157. (DOI: 10.1111/j.1944-9720.2009.01012.x).
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 549-566. (DOI: 10.1111/0026-7902.00125).
- Kondo, S. y Yang, Y.L. (2003). The English Language Classroom Anxiety Scale: Test construction, reliability, and validity. *JALT Journal*, 25, 593-598.
- Liu, M. (2007). Language anxiety in EFL testing situations. *International Journal of Applied Linguistics*, 153, 53-75.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34 (3), 301-316. (DOI: 10.1016/j.system.2006.04.004).
- Liu, M. y Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learner's Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92 (1), 71-86. (DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x).
- Machida, S. (2001). The Test Anxiety in Japanese-Language Class Oral Examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138.
- MACINTYRE, P.D. (1995). HOW DOES ANXIETY AFFECT SECOND LANGUAGE LEARNING? A REPLY TO SPARKS AND GANSCHOW. *THE MODERN LANGUAGE JOURNAL*, 79 (1), 91-99. (DOI: 10.1111/J.1540-4781.1995.TB05418.X).
- MacIntyre, P.D. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117. (DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x).
- MacIntyre, P.D. y Gardner, R. (1994). THE SUBTLE EFFECTS OF LANGUAGE ANXIETY ON COGNITIVE PROCESSING IN THE SECOND LANGUAGE. *LANGUAGE LEARNING*, 44 (2), 283-305. (DOI: 10.1111/J.1467-1770.1994.TB01103.X).

- Marcos-Llinás, M. y Juan-Garau, M^a. (2011). 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).
- MARTÍNEZ AGUDO, J.D. (2013). AN INVESTIGATION INTO SPANISH EFL LEARNERS' ANXIETY. *REVISTA BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, 13 (2), 829-851. (DOI: 10.1590/S1984-63982013005000012).
- Matsuda, S. y Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36. (DOI: 10.1016/j.system.2003.08.002).
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL*. MADRID: PEARSON/ADDISON WESLEY.
- Mesri, F. (2012). The Degree of Iranian Foreign Language Anxiety. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. Disponible en <http://mjltm.com/index.php?option=content&task=detail&id=58>
- OXFORD, R.L. (2000). LA ANSIEDAD Y EL ALUMNO DE IDIOMAS: NUEVAS IDEAS. EN J. ARNOLD (ED.), *LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS*. (PP. 77-86). MADRID: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- PATTON, M.Q. (1990). *QUALITATIVE EVALUATION AND RESEARCH METHODOLOGY*. (PP. 169-186). BEVERLY HILLS, CA: SAGE.
- Pérez-Paredes, P. y Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A SPANISH VERSION OF THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE: REVISITING AIDA'S FACTOR ANALYSIS. *Revista Española de Lingüística Aplicada. RESLA*, 14, 337-352.
- Piniel, K. (2006). Foreign language Classroom Anxiety: A Classroom Perspective, 1-20. Disponible en <http://www.ptel.hu/uprt/1.3/Piniel.pdf>
- Rodríguez, M. y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 365-374. (DOI: 10.1111/1540-4781.00195).
- Roncel Vega, V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 7. Disponible en http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf
- Tallon, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 112-137. (DOI: 10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x).
- Von Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 1-14.
- Yan, J-X. y Horwitz, E.K. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning*, 58 (1), 151-183. (DOI: 10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x).
- YIM, S.Y. (2014). AN ANXIETY MODEL FOR EFL YOUNG LEARNERS. *SYSTEM*, 42, 344-354. (DOI: 10.1016/J.SYSTEM.2013.12.022).
- ZHENG, Y. (2008). ANXIETY AND SECOND/FOREIGN LANGUAGE LEARNING REVISITED. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), 1-12.

Anexos

1. ESCALA SOBRE LA ANSIEDAD. HORWITZ, HORWITZ Y COPE (1986): MI ACTITUD EN EL AULA (ÍTEMS 1 A 33)

(VALORA CON 1, 2, 3, 4 Y 5 CADA UNO DE LOS ENUNCIADOS SIGUIENTES: 1 = DESACUERDO COMPLETO, 2 = EN DESACUERDO, 3 = DE ACUERDO, 4 = BASTANTE DE ACUERDO, 5 = TOTAL ACUERDO.)

	1	2	3	4	5
NUNCA ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EN LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO ME IMPORTA COMETER ERRORES EN LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO CUANDO SÉ QUE ME TOCA HABLAR EN LA CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PREOCUPO SI NO ENTIENDO LO QUE DICE EL PROFESOR EN EL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO ME IMPORTARÍA TENER MÁS CLASES DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EN CLASE ME PONGO A PENSAR EN COSAS DISTINTAS A LO QUE SE ENSEÑA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CREO QUE LOS DEMÁS ESTUDIANTES SON MEJORES QUE YO EN IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EN GENERAL, ME SIENTO CÓMODO CUANDO HAGO LOS EXÁMENES DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME ASUSTA TENER QUE HABLAR EN LA CLASE SIN HABERLO PREPARADO ANTES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PREOCUPA LAS CONSECUENCIAS DE SUSPENDER EL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO COMPRENDO POR QUÉ ALGUNOS SE PONEN TAN NERVIOSOS EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A VECES ME PONGO TAN NERVIOSO EN CLASE QUE SE ME OLVIDA LO QUE SÉ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME DA VERGÜENZA RESPONDER VOLUNTARIAMENTE EN EL AULA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO ME PONDRÍA NERVIOSO HABLANDO EL IDIOMA CON NATIVOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME IRRITO CUANDO NO ENTIENDO LO QUE CORRIJE EL PROFESOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO INCLUSO CUANDO ME HE PREPARADO BIEN LA CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A MENUDO NO ME APETECE ASISTIR A LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EN OTROS IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME DA MIEDO QUE EL PROFESOR CORRIJA CADA ERROR QUE COMETO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SE ME DISPARA EL CORAZÓN CUANDO ME PREGUNTAN EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CUANTO MÁS ESTUDIO PARA UN EXAMEN MÁS CONFUSO ME SIENTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO TENGO NECESIDAD DE PREPARAR MUY BIEN LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SIEMPRE CREO QUE LOS DEMÁS HABLAN EL IDIOMA MEJOR QUE YO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EL IDIOMA DELANTE DE LOS OTROS EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LA CLASE DE IDIOMAS SE DA TAN DEPRISA QUE ME PREOCUPA QUEDARME ATRÁS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO MÁS TENSO Y NERVIOSO EN ESTA CLASE QUE EN CUALQUIER OTRA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME CONFUNDO Y PONGO NERVIOSO CUANDO ESTOY HABLANDO EN EL AULA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME SIENTO TRANQUILO Y RELAJADO CUANDO VOY A LA CLASE DE IDIOMAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO SI NO ENTIENDO CADA PALABRA QUE DICE EL PROFESOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME AGOBIA APRENDER TANTAS REGLAS PARA PODER HABLAR UN IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEMO QUE SE RÍAN DE MÍ CUANDO HABLO EN EL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CREO QUE ME SENTIRÍA A GUSTO ENTRE HABLANTES NATIVOS DEL IDIOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ME PONGO NERVIOSO SI EL PROFESOR DE IDIOMAS ME PREGUNTA ALGO QUE NO HE PREPARADO CON ANTERIORIDAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. PERFIL PERSONAL Y ACADÉMICO DEL ALUMNADO (STUDENT PROFILE). ¿QUIÉN SOY?

DNI (SIN LETRA)	
SEXO	<input type="checkbox"/>
1=HOMBRE	
2=MUJER	
INDICA TU EDAD.	_____ años.
¿HAS TENIDO LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR ALEMÁN EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA NO UNIVERSITARIA?	<input type="checkbox"/>
1=SÍ	
2=No	
EN CASO DE QUE TU RESPUESTA SEA POSITIVA, POR FAVOR, INDICA LA DEDICACIÓN A ESTA ASIGNATURA.	<input type="checkbox"/>
1= UN AÑO	
2= UN AÑO Y MEDIO	
3= DOS AÑOS	
4=DOS AÑOS Y MEDIO	
5= MÁS DE TRES AÑOS	
¿HAS ACUDIDO O ACUDES A ACADEMIAS PRIVADAS O A CLASES PARTICULARES DE LENGUA ALEMANA?	<input type="checkbox"/>
1=SÍ	

<p>2=No</p>	
<p>¿TIENES CONOCIMIENTOS DE OTROS IDIOMAS?</p> <p>1=Sí</p> <p>2=No</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>SI TU RESPUESTA ES AFIRMATIVA, POR FAVOR, SEÑALA CUÁLES.</p> <p>1= INGLÉS</p> <p>2=FRANCÉS</p> <p>3=ALEMÁN</p> <p>4=CHINO</p> <p>5=JAPONÉS</p> <p>6=RUMANO</p> <p>7=RUSO</p> <p>8=ITALIANO</p> <p>9=PORTUGUÉS</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>¿SABES QUÉ NIVEL POSEES EN BASE A EXÁMENES OFICIALES SUPERADOS CON ÉXITO?</p> <p>1=A1</p> <p>2=A2</p> <p>3=B1</p> <p>4=B2</p> <p>5=C1</p> <p>6=C2</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>TRAS APROBAR EL EXAMEN DE SELECTIVIDAD, ¿PODRÍAS INDICAR QUÉ NOTA DE ACCESO NECESITABAS PARA CURSAR TUS ESTUDIOS?</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>¿HAS REALIZADO ALGUNA ESTANCIA RELACIONADA CON LA LENGUA ALEMANA EN PAÍSES DONDE SE HABLA ESTE IDIOMA?</p> <p>1=Sí</p> <p>2=No</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>EN CASO DE QUE TU RESPUESTA SEA AFIRMATIVA, ¿PODRÍAS INDICAR DÓNDE Y SI GOZASTE DE ALGUNA BECA O TUS FAMILIARES TE COSTEARON LA ESTANCIA?</p>	<p><input type="checkbox"/></p>

<p>1=ALEMANIA</p> <p>2=AUSTRIA</p> <p>3= SUIZA</p> <p>4=BÉLGICA</p> <p>5=LIECHTENSTEIN</p>	
<p>¿TIENES INTENCIÓN DE REALIZAR ALGUNA ESTANCIA RELACIONADA CON LA LENGUA ALEMANA?</p> <p>1=SÍ</p> <p>2=NO</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>EN CASO DE HABER CONTESTADO AFIRMATIVAMENTE, ¿EN QUÉ OPCIONES HAS PENSADO?</p> <p>1=BECA ERASMUS</p> <p>2=BECA ERASMUS PRÁCTICAS</p> <p>3=CURSO DE PERFECCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO DURANTE LOS MESES DE VERANO, A CARGO DE TU FAMILIA.</p> <p>4=RECURRIR A FAMILIARES QUE VIVEN EN PAÍSES EN DONDE SE HABLE LA LENGUA ALEMANA</p> <p>5=TRABAJAR DURANTE EL VERANO</p> <p>6=VISITAR ALGUNA CIUDAD</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>¿CUÁNTO TIEMPO TE IRÍAS AL PAÍS DE DESTINO?</p> <p>1=UN MES</p> <p>2=DOS MESES</p> <p>3=TRES MESES</p> <p>4=DE CUATRO A SEIS MESES</p> <p>5=DE SIETE A NUEVE MESES</p> <p>6=DE DIEZ A DOCE MESES</p> <p>7= DE DOCE A DIECIOCHO MESES</p> <p>8=VEINTICUATRO MESES</p>	<p><input type="checkbox"/></p>
<p>¿CUÁNTO TIEMPO DE ESTUDIO <u>DIARIO</u> CREES QUE TENDRÁS QUE DEDICARLE A ESTA ASIGNATURA?</p> <p>1=UNA HORA</p> <p>2=DOS HORAS</p> <p>3=MÁS DE DOS HORAS</p>	<p><input type="checkbox"/></p>

<p>¿DÓNDE CONSIDERAS QUE RADICA LA COMPLICACIÓN PARA APRENDER ESTE IDIOMA?</p> <p>1=LA PRONUNCIACIÓN</p> <p>2=EL GÉNERO DE LAS PALABRAS</p> <p>3=LA GRAMÁTICA</p> <p>4=LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS</p> <p>5=EL VOCABULARIO COMPLICADO</p> <p>6=LA ESCRITURA</p> <p>7=LA FORMACIÓN DEL PLURAL</p> <p>8=LAS DECLINACIONES</p> <p>9=NO TENER CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>10=LOS SONIDOS NUEVOS</p> <p>11=LA DOCENCIA EN GRUPOS MASIFICADOS</p> <p>12=NINGUNA SIMILITUD CON EL IDIOMA ESPAÑOL</p> <p>13=LA COMPRESIÓN AUDITIVA</p>	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>¿CREEES QUE HAS DE DEDICAR EL MISMO TIEMPO DE ESTUDIO DIARIO A OTRAS ASIGNATURAS DE IDIOMAS, POR EJEMPLO, INGLÉS O FRANCÉS?</p> <p>1=Sí</p> <p>2=No</p>	<input type="checkbox"/>
<p>EN CASO DE HABER CONTESTADO NEGATIVAMENTE, ¿PODRÍAS INDICAR LAS RAZONES?</p> <p>1=LA DIFICULTAD DE LA GRAMÁTICA</p> <p>2=CARECER DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>3=ALTO GRADO DE DIFICULTAD DEL IDIOMA ALEMÁN</p> <p>4=POR TRATARSE DE UNA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS</p> <p>5=POR LAS EXIGENCIAS DEL MERCADO LABORAL ACTUAL (SECTOR TURÍSTICO Y EMPRESARIAL)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>COMENTA CUÁLES HAN SIDO LAS RAZONES POR LAS QUE HAS DECIDIDO APRENDER ALEMÁN. INDICA AQUELLOS PUNTOS CON LOS QUE ESTÉS DE ACUERDO.</p> <p>1=EL ALEMÁN ES UN IDIOMA INTERESANTE E IMPORTANTE</p> <p>2=ME GUSTA LA CULTURA ALEMANA</p> <p>3=TENGO AMISTADES EN PAÍSES DE LENGUA ALEMANA</p> <p>4=ME GUSTA APRENDER IDIOMAS</p> <p>5=POR LAS SALIDAS PROFESIONALES</p>	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>

<p>OBSERVACIONES QUE ESTIMES RELEVANTES (POR EJEMPLO: SI ALGÚN MIEMBRO DE TU FAMILIA HABLA ALGÚN IDIOMA, SI HA VIVIDO EN EL EXTRANJERO DURANTE ALGUNA TEMPORADA, SI TIENES ALGÚN FAMILIAR EN EL EXTRANJERO, ETC.)</p>	
<p>MI FAMILIA CONSIDERA QUE EL DOMINIO DE OTRO IDIOMA ES...</p> <p>1=NO NECESARIO</p> <p>2=POCO IMPORTANTE</p> <p>3=IMPORTANTE</p> <p>4=BASTANTE IMPORTANTE</p> <p>5=ESENCIAL</p>	<input type="checkbox"/>
<p>¿PODRÍAS INDICAR QUÉ CALIFICACIÓN HAS OBTENIDO EN ...?</p>	<input type="text"/>
<p>EN CASO DE NO HABER APROBADO LA ASIGNATURA MENCIONADA, ¿PODRÍAS SEÑALAR CUÁLES, SEGÚN TU OPINIÓN, HAN SIDO LAS RAZONES POR LAS QUE NO HAS SUPERADO LA MATERIA? INDICA AQUELLOS PUNTOS CON LOS QUE ESTÉS DE ACUERDO.</p> <p>1=LA FALTA DE ESTUDIO/LA DEDICACIÓN DE TIEMPO</p> <p>2=EL EXAMEN ERA MÁS COMPLICADO DE LO ESPERADO</p> <p>3=LA EXCESIVA MATERIA PARA LAS CLASES IMPARTIDAS</p> <p>4=LA FALTA DE PRÁCTICA EN EL IDIOMA</p> <p>5=LA RAPIDEZ CON LA QUE SE IMPARTIÓ LA ASIGNATURA</p> <p>6=LA FALTA DE ORGANIZACIÓN Y PROFESIONALIDAD POR PARTE DEL DOCENTE</p> <p>7=LA PÉSIMA INTRODUCCIÓN DE LA ASIGNATURA</p>	<input type="text"/>
<p>¿QUÉ HAS ECHADO EN FALTA EN LA ASIGNATURA CITADA? INDICA AQUELLOS PUNTOS CON LOS QUE ESTÉS DE ACUERDO.</p> <p>1=MÁS TRABAJO COLABORATIVO</p> <p>2=MÁS PRÁCTICA DEL IDIOMA EN LAS CLASES</p> <p>3=MÁS EJERCICIOS DE CONVERSACIÓN</p> <p>4=UN RITMO MÁS LENTO EN LAS CLASES</p> <p>5=MENOS VOCABULARIO PARA MEMORIZAR</p> <p>6=UN MANUAL QUE TRATASE TEMAS RELACIONADOS CON MI EDAD Y NECESIDADES</p> <p>7=MEJORES Y CLARAS EXPLICACIONES DEL DOCENTE</p> <p>8=LA EXPLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA ALEMANA EN LENGUA ESPAÑOLA</p>	<input type="text"/>

9=PRESENTACIÓN ORDENADA DE LOS CONTENIDOS

10=CONFIANZA POR PARTE DEL DOCENTE

11=ELEVAR LA AUTOESTIMA DEL ALUMNO COMO LABOR DEL PROFESOR

12=UN NIVEL INFERIOR

13=MENOR CANTIDAD DE TEMAS

14=MAYOR HINCAPIÉ EN LA PRONUNCIACIÓN