

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster en aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la Investigación

**La ansiedad lingüística en el
aprendizaje del alemán en alumnos
de Educación Primaria y Educación
Secundaria Obligatoria**

Trabajo de Fin de Máster

Curso: 2017/2018

Autora: Alba Marina Corella Benedicto

Tutores: Dr. Santos Orejudo Hernández

Dra. M.^a Pilar Teruel Melero

Agradecimientos

La realización del presente Trabajo de Fin de Máster ha sido posible gracias a la colaboración y el apoyo de numerosas personas a las que quiero manifestar mi agradecimiento.

Especialmente quiero dedicar unas palabras a mis tutores de este trabajo, Pilar Teruel y Santos Orejudo, que me han ofrecido durante todo el proceso una incalculable ayuda.

También quiero dedicar, una vez más, unas palabras al centro escolar y a los docentes que allí trabajan por acceder a la participación en esta investigación y mostrar su completa disponibilidad.

Prólogo

“No sé si fue a los siete años, a los ocho o a los nueve,
pero tenía facilidad para los idiomas,
mis padres se lo olían y no querían perder la ocasión.

Empecé con el francés [...]

El alemán fue después, el inglés..., [...]

No es que yo aprendiera idiomas, es que ellos me aprendían a mí.”

(Cabré, 2011, p. 55)

Resúmenes y palabras claves

Resumen: El siguiente Trabajo de Fin de Máster presenta un estudio en el que se han examinado las diferencias individuales ante el aprendizaje de alemán como lengua extranjera de 151 alumnos en el contexto de 5º y 6º de Educación Primaria y en toda la etapa de Educación Secundaria. Mediante la metodología selectiva *ex post facto*, tiene como principal objetivo evaluar, con la versión española de la escala FLCAS (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001), los niveles de ansiedad lingüística. Los resultados muestran que los alumnos de Educación Primaria experimentan un nivel de ansiedad lingüística bajo y los de Educación Secundaria medio. Determinados los niveles de ansiedad lingüística, se ha identificado su relación con las variables del estudio. Los análisis estadísticos revelan que la edad, el curso educativo, la etapa educativa, el refuerzo extracurricular, el deseo de realizar una estancia en un país de habla alemana y la opinión de la familia muestran una relación estadísticamente significativa.

Abstract: This study examines individual differences in learning German as a foreign language of 151 students of 5th and 6th grade of Primary Education and of Secondary Education. It uses selective methodology *ex post facto*. Its main objective is the evaluation of the levels of foreign language anxiety with the Spanish version of the FLCAS scale (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001), The results show that the students of Primary Education experience a low level of foreign language anxiety and those of Secondary Education a middle one. The analysis reveals that the age, the course, the stage, the extracurricular reinforcement, the desire to visit a German-speaking country and the opinion of the family show statistically significant differences.

Palabras clave: Ansiedad lingüística, FLCAS, Alemán, Educación Primaria, Educación Secundaria, Aprendizaje lengua extranjera.

Key Words: Foreign language anxiety, FLCAS, German, Primary Education, Secondary Education, Foreign language learning.

Índice

Introducción.....	11
Primera parte: Marco teórico de la investigación	13
1. Contextualización de la enseñanza del alemán como lengua extranjera en centros educativos de Aragón	14
2. La ansiedad lingüística	18
2.1. Evaluación de la ansiedad lingüística: FLCAS	28
2.2. Investigaciones sobre la ansiedad lingüística	30
2.3. Implicaciones y sugerencias pedagógicas ante la ansiedad lingüística	39
Segunda parte: Marco empírico de la investigación	43
3. Planteamiento metodológico	44
3.1. Problema de investigación.....	44
3.2. Objetivos.....	45
3.3. Hipótesis científicas.....	45
4. Diseño de investigación.....	46
4.1. Metodología.....	46
4.2 Participantes	46
4.3. Variables e instrumentos de recogida de datos.....	48
4.4. Procedimiento.....	50
4.5. Procedimiento estadístico	52
5. Resultados del estudio	53
6. Discusión	63
6.1 Discusión de los resultados del estudio	63
6.2. Implicaciones prácticas	67
7. Conclusiones.....	70
7.1 Conclusiones generales del estudio	70
7.2 Límites del estudio	71

7.3 Propuestas de futuro	71
Referencias.....	75
Anexos	87
Anexo 1. Hoja de información del estudio para el centro educativo: propuesta de participación	88
Anexo 2. Modelo de autorización de las familias	90
Anexo 3. Cuestionarios	92

Introducción

Durante muchos años nuestras instituciones educativas europeas se han centrado en lo cognitivo, dejando apartado lo emocional y afectivo. Sin embargo, al trabajar con seres humanos que piensan, sienten y sueñan (Arraiz y Sabirón, 2012), cobran igual importancia los factores afectivo-emocionales. Por ello, la dimensión afectiva es clave e influye no solo en el aprendizaje en general, sino también en la adquisición de lenguas extranjeras.

A pesar de la implantación de nuevas metodologías educativas dentro de contexto de las enseñanzas de idiomas en Europa, sigue latente un déficit en el dominio de lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos europeos y es que, en la actualidad, la ansiedad lingüística se ha convertido en uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de idiomas. Esta situación convierte al estudio de este constructo psicológico en una necesidad educativa actual.

Todos hemos experimentado ansiedad en algún momento de nuestras vidas en alguna situación concreta. No obstante, una de las disciplinas más propensas a despertar la ansiedad es el aprendizaje en lenguas extranjeras o segundas lenguas. Se considera uno de los factores afectivos determinantes en su proceso de adquisición (MacIntyre, 1995; Morena, Sánchez y Fernández, 2011). Se hace patente esencialmente en situaciones de aprendizaje relacionadas con la práctica de la destreza de la producción oral (Arnaiz y Guillén, 2012) y uno de los contextos que sufre con más virulencia este factor es el académico.

Unos niveles bajos ansiedad lingüística facilita a los alumnos adquirir la lengua extranjera. Como Muñoz (2002) sostiene:

“Una persona que no tenga miedo a hacer el ridículo se arriesgará a usar una palabra o una expresión que no domina totalmente y a cometer errores; una persona que tolera la ambigüedad soportará la tensión de no entender todo lo que sucede a su alrededor; y una persona que no se queda bloqueada ante la pregunta del profesor o la perorata ininteligible del hablante nativo podrá aprovechar la situación para aprender del experto” (p. 29).

Sin embargo, la presencia de ansiedad alta en las aulas produce reacciones negativas en los alumnos como la frustración, el miedo, la inseguridad o la tensión (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2011), pero además se vincula con un rendimiento académico inferior (Gocer, 2014) e incluso con experiencias de evitación y absentismo (Aida, 1994).

Horwitz, Horwitz y Cope desarrollaron en 1986 una teoría que explica este tipo específico de ansiedad, dentro del contexto del aprendizaje académico de una lengua extranjera a la que denominaron ansiedad lingüística (*foreign language anxiety*). Además, crearon un cuestionario para medirla que denominaron FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). Gardner y MacIntyre (1993) indicaron que la ansiedad lingüística es uno de los factores afectivos que supone un obstáculo para los estudiantes de lenguas extranjeras y la definieron como el temor o la aprensión que padece un estudiante ante la realización de una actividad en una lengua extranjera, siendo un proceso que puede ser transitorio y que disminuye en el tiempo, o bien puede convertirse en permanente y generalizarse. Años después, Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) tradujeron el cuestionario FLCAS del inglés al español, permitiendo ampliar los horizontes de investigación en el ámbito nacional.

El estudio que se presenta en este TFM corresponde con una investigación llevada a cabo en un centro educativo en el que se exploran los niveles de ansiedad lingüística de alumnos de Educación Primaria y Secundaria de alemán como lengua extranjera. Contribuye a evidenciar la presencia de este constructo afectivo en las aulas de idiomas y arroja luz sobre esta realidad. El alemán como segunda lengua extranjera, es un contexto muy poco investigado en España, y todavía menos en alumnos de 10 a 16 años; por ello, el contexto en sí mismo es una de las fortalezas de esta investigación. Por otro lado, a los profesores de idiomas nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje de una lengua y a lo que interfiere en dicho aprendizaje ya que cuanto mejor lo entendamos, mejor podremos orientar nuestra acción pedagógica. En otras palabras, la ansiedad lingüística es fundamental para nuestra comprensión de como los alumnos se acercan al aprendizaje de idiomas, sus expectativas de éxito o fracaso y, en última instancia, por qué continúan o interrumpen el estudio (Horwitz, 2001).

Primera parte: Marco teórico de la investigación

PRIMERA PARTE: Marco teórico

En esta primera parte del trabajo se establece el marco teórico de investigación. Para ello, se comienza con una contextualización de la enseñanza de lenguas extranjeras en España, para proseguir con una fundamentación teórica sustentada en la literatura científica sobre el tema. Se presenta un recorrido por diversas investigaciones científicas relacionadas, que sirven como apoyo teórico y metodológico para la elaboración de mi investigación y se finaliza con las implicaciones metodológicas en el aula de idiomas.

1. Contextualización de la enseñanza del alemán como lengua extranjera en centros educativos de Aragón

Los conceptos de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera son diferentes. La lengua materna es aquella que el niño adquiere primero (L1). Su aprendizaje se hace de forma natural y espontánea (García-Galindo, 2011). Tras la primera lengua, si el niño adquiere otra en períodos posteriores, ésta puede ser su segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE). Las investigaciones científicas consultadas se centran en el estudio de un idioma adicional sin hacer especiales distinciones entre los dos últimos términos, pero teóricamente son conceptos diferenciados. Así pues, la segunda lengua se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. La lengua extranjera, en cambio, no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz y carece de función social e institucional. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (Santos-Gargallo, 1999; Muñoz, 2002). Aprender una lengua extranjera es un proceso muy complejo (Manga, 2008) pues requiere de la utilización de un código nuevo que está cultural, fonológica y gramaticalmente alejado del materno (García-Galindo 2011).

La dificultad vivida en España en el aprendizaje de lenguas extranjeras es por todos conocida. Durante muchos años, se ha arrastrado el método tradicional de *Grammar-translation* que daba importancia a la gramática con el fin de traducir oraciones. Se basa en reproducir la enseñanza aplicada a las lenguas antiguas del latín y el griego clásico. Sus resultados no fueron efectivos pues se olvidaba de la expresión y comprensión oral (Véase Figura 1). Así lo plasma Carme Riera en la novela *El verano del inglés* (2006), quien afirma

que quizá por el uso extendido de esta metodología existen tantas lagunas en la comunicación oral, las cuales generan inseguridad al hablante en el momento de ponerlo en práctica (Delicado, 2011). En las últimas décadas, han surgido nuevos enfoques como el comunicativo, el aprendizaje por tareas o el orientado a la acción, los cuales se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Falero, 2016). Los diferentes gobiernos, instituciones, docentes e investigadores están haciendo grandes esfuerzos para apoyar estas nuevas metodologías, incorporar las tecnologías al aula, promover el aprendizaje cada vez más temprano de lenguas extranjeras y aumentar su carga horaria en el currículum.

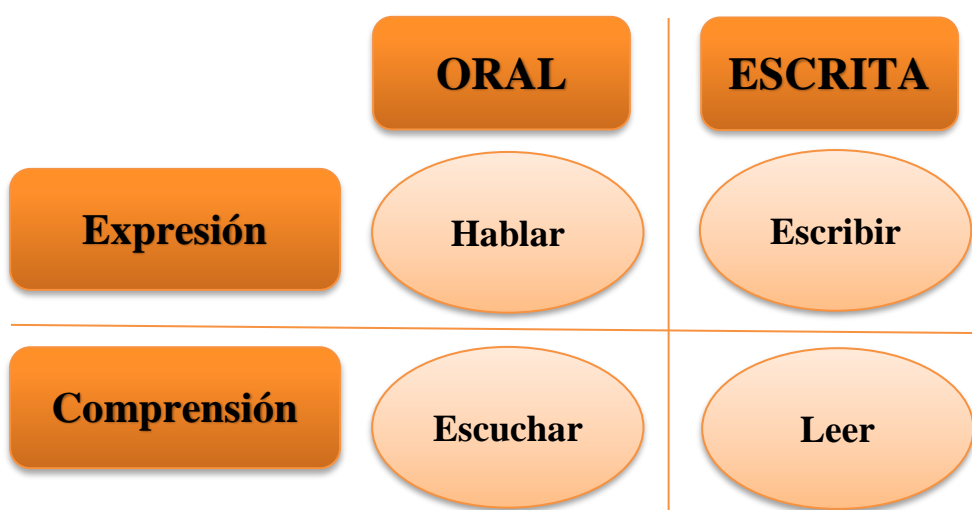


Figura 1. Destrezas de la competencia lingüística

La sociedad del siglo XXI se halla inmersa en contexto europeo y globalizado en la que las tecnologías de la información y comunicación avanzan rápidamente, las fronteras tanto físicas como virtuales se difuminan, la diversidad de información, ideas y culturas a las que se tiene acceso se amplían, las relaciones económicas internacionales se asientan, la movilidad de las personas aumenta, etc. La interrelación de las sociedades actuales demanda renovados esfuerzos por parte de las autoridades educativas para potenciar el conocimiento de lenguas extranjeras. El aprendizaje de lenguas extranjeras constituye uno de los puntos clave de nuestras políticas educativas.

Nuestro sistema educativo español está dando impulso en las distintas etapas educativas al aprendizaje tanto de una primera como de una segunda lengua extranjera así como de programas bilingües. Si concretamos en Aragón, las políticas bilingües nacieron en

el curso 1996-1997 con la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council para la impartición del currículo integrado español-inglés. Posteriormente, en 1999-2000, comenzó la política autonómica de enseñanza bilingüe en francés. En el curso 2005-2006, comenzó a impartirse el bilingüismo en alemán. La Orden del 14 de febrero de 2013, modificada por la Orden de 10 de marzo de 2014, ha regulado desde el curso 2013-2014 el programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA). Finalmente, la reciente aprobada Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Respecto a la impartición de alemán como lengua extranjera en Educación Primaria, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE 04/05/2006), en su nueva redacción en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10/12/2013) establece que en el tercer ciclo de Educación Primaria las administraciones podrán añadir una segunda lengua extranjera. La Orden de 16 de junio de 2014 (BOA 03/07/2014) dispone que se llevará a cabo el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera desde edades tempranas y de una segunda lengua a partir del tercer ciclo de la etapa. La primera lengua extranjera se cursará en los tres ciclos de la etapa y en el tercer ciclo podrá ofertarse una segunda lengua extranjera, que será de elección voluntaria para el alumnado de acuerdo con lo establecido por el departamento competente en materia educativa; La Dirección General de Política Educativa convoca anualmente a los centros docentes al objeto de solicitar autorización para impartir una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria. Asimismo, referido a la distribución horaria semanal en la Educación Primaria, se establece que los centros que impartan una segunda lengua extranjera sumen al menos 180 minutos entre los dos cursos, impartiendo un mínimo de 60 minutos en cada uno de ellos. Finalmente, la Orden de 17 de junio de 2010 (BOA 23/06/2010) regula el procedimiento de autorización para impartir una segunda lengua extranjera en centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En lo referente a la impartición de alemán como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE-A-2006-7899), establece que todos los alumnos deberán cursar una lengua extranjera y que, además como optativa, tendrán una segunda lengua extranjera. La Orden de 26 de mayo de 2016 (BOA 02/06/2016), dispone la segunda lengua extranjera como asignatura específica y recalca que, en los diferentes itinerarios establecidos por los centros, siempre se deberá

ofertar la segunda lengua extranjera con el fin de garantizar la continuidad de su estudio a lo largo de esta etapa educativa.

Teniendo presente el contexto económico y político de Europa, el número de alumnos que aprenden alemán se incrementa. Los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón a los que se les autoriza impartir alemán como segunda lengua extranjera siguen aumentando (ver tabla 1). Las razones que justifican la enseñanza-aprendizaje del alemán en este contexto se resumen en la formación intelectual del alumnado a los que les dota de más destrezas comunicativas y les abre el camino hacia la comprensión de otra cultura. Evidentes son las ventajas laborales en el mercado global como en los sectores de negocios, ciencia y tecnología. Este progreso hacia el desarrollo de los idiomas promueve, a su vez, la investigación relativa a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Tabla 1. *Centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón sostenidos con fondos públicos autorizados para impartir alemán*

Curso de inicio	Localidad	Centro educativo
2001-2002	Zaragoza	C. Romareda
2004-2005	Zaragoza	C.P.E.I.P. Eliseo Godoy Beltrán*
	Zaragoza	C.P.E.I.P. Calixto Ariño- Hilario Val*
	Teruel	C.P.E.I.P. La Fuentefresca
2005-2006	Zaragoza	C.P.E.I.P. Gascón y Marín
	Zaragoza	C.P.E.I.P. Joaquín Costa
2009-2010	Zaragoza	C.P.E.I.P.S. Valdespartera
	Zaragoza	I.E.S. Goya*
	Zaragoza	I.E.S. Miguel Catalán *
2011-2012	Zaragoza	C.P.E.I.P.S. Sagrado Corazón – Moncayo
	Zaragoza	C. Juan de Lanuza
2016-2017	Cuarte de Huerva (Zaragoza)	C.P.E.I.P. Foro Romano
2017-2018	Teruel	I.E.S. Segundo de Chomón
	Zaragoza	I.E.S. Pablo Gargallo

(*) centro bilingüe alemán

2. La ansiedad lingüística

“Somos el resultado de la simbiosis entre cerebro cognitivo y cerebro emocional. Por ello, la intervención educativa no puede ser emocionalmente neutra”
(Teruel, 2014, p. 62)

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se construye con bases más firmes. La literatura científica enfatiza la necesidad de considerar las dos dimensiones, afectiva y cognitiva, en el proceso de aprendizaje (Arnold 1999; LeDoux 1999). Esto es debido a que ninguno de los dos puede separarse del otro; ambos se complementan entre sí (Dewaele, 2005).

En la década de los sesenta, Gardner estudió el papel que jugaban las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas. Sus trabajos, sin olvidar los de Guiora y Lambert, fueron pioneros en introducir la noción de que el afecto y los factores afectivos –tales como la ansiedad, la motivación, la empatía y la actitud– podían jugar un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La afectividad y sus implicaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera han venido ocupando el interés de diferentes investigaciones de lingüística aplicada a lo largo del último tercio del siglo XX. En los últimos años, se mantiene el interés de la investigación en las variables afectivas que influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y en la de la ansiedad lingüística en particular. La profunda comprensión de la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de idiomas resulta importante para una mayor eficacia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. No solo se trata de la forma de solucionar problemas originados por la emoción negativa de la ansiedad, sino también de que el profesor enfatice emociones positivas en los alumnos que les ayude a superar las dificultades.

Desde el punto de vista psicológico, la ansiedad se define como una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar (Pérez-Paredes, 1999). En el mismo sentido, Scovel (1991) afirma que: "la ansiedad es una construcción psicológica, comúnmente descrita por los psicólogos como un estado de aprehensión, un miedo vago que solo se asocia indirectamente con un objeto" (p.18). Spielberg (1983) la define como el sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo

y preocupación asociados con la activación del sistema nervioso.

La ansiedad se puede dividir en tres categorías (MacIntyre y Gardner 1989, 1991) (ver figura 2):

1. La ansiedad de rasgo: es una característica de la personalidad del individuo por la cual tiende a ponerse ansioso en cualquier situación. Es relativamente estable en el tiempo.
2. La ansiedad de estado: se trata de la reacción emocional ante estímulos particulares interpretados cognitivamente como potencialmente amenazantes y de duración limitada.
3. La ansiedad de situación específica: corresponde a una respuesta ante estímulos específicos de un contexto y situación determinados. Un ejemplo de este tipo de ansiedad es tener que hablar en un idioma extranjero frente a los compañeros de clase.

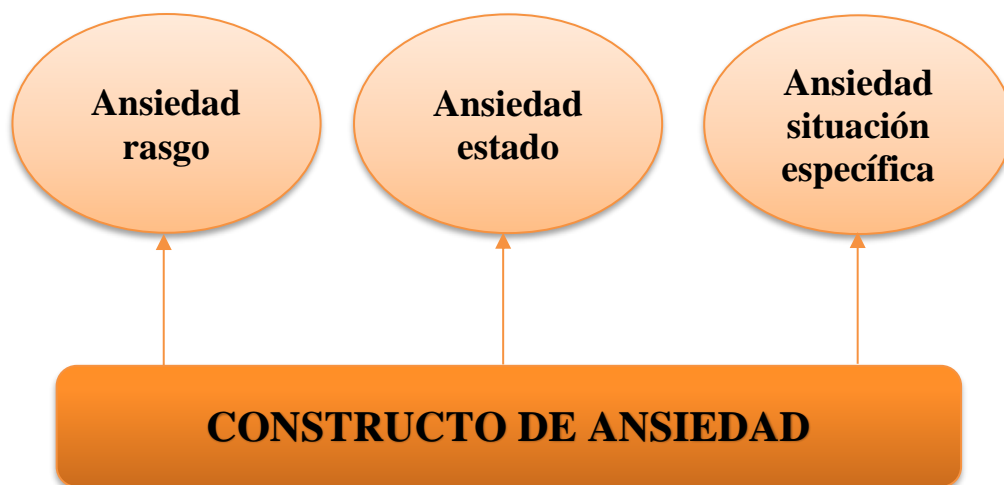


Figura 2. *Categorías de la ansiedad*

El aprendizaje formal de habilidades lingüísticas en el aula es una experiencia que puede causar ansiedad a las personas que normalmente no muestran una predisposición hacia la misma. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) identificaron un tipo de ansiedad de situación específica, que se distingue de la ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado, a la que denominaron ansiedad lingüística (*foreign language anxiety*); particular precisamente del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. La ansiedad lingüística aparece en una situación de ansiedad específica experimentada por hablantes no nativos cuando aprenden y

usan una lengua extranjera o segunda lengua en el aula.

No es la primera vez que uno escucha afirmaciones tales como: “cuando estoy en clase de alemán me quedo congelado”, “mi mente se queda en blanco”, “no se me ocurre nada cuando la profesora dice mi nombre”, etc., que reflejan el bloqueo mental de alumnos en una clase de idiomas. Estas personas sienten que dicha ansiedad es un obstáculo mayor que les impide actuar exitosamente. Profesores e investigadores han hecho numerosos intentos por entender por qué algunos estudiantes tienen más dificultades que otros para la adquisición de un idioma. En este sentido, la ansiedad lingüística es un factor afectivo importante, que repercute en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Horwitz et al. (1986) definieron la ansiedad lingüística como un complejo único formado por autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de un idioma en el aula que se desprende de la singularidad inherente a dicho proceso. MacIntyre y Gardner (1991) lograron demostrar que la ansiedad lingüística es diferente de otros tipos de ansiedad general y que existía una correlación negativa entre dicha ansiedad y cómo se ejecutaban determinadas tareas en la segunda lengua o lengua extranjera. Definieron al constructo como: “el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera” (p. 268). Años después, estos mismos autores la conceptualizaron como un fenómeno complejo y multidimensional, que se refiere a “la sensación de tensión y aprensión específicamente asociada con contextos de segunda lengua, que incluyen hablar, escuchar y aprender” (MacIntyre y Gardner, 1994, p.284).

Aprender un idioma extranjero es una experiencia de aprendizaje única. Varios estudios incluso han indicado que los cursos de lengua extranjera producen más ansiedad que los de otras disciplinas (Campbell y Ortiz, 1991; Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1989). Por lo tanto, la principal diferencia entre aprender un segundo idioma y aprender otras habilidades radica en la fuerte conexión entre la autoexpresión a través del lenguaje y la propia imagen de uno mismo. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad (Arnold y Brown, 2000). Horwitz et al. (1986) consideraron que la ansiedad lingüística es el resultado de las dificultades de los alumnos al abordar el nuevo idioma. Al no tener un dominio completo la lengua, no pueden demostrar sus conocimientos de forma natural y espontánea, despertando malestar. Según MacIntyre (1999) el aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas tiene un elevado potencial para que los estudiantes se avergüencen,

frustren su autoexpresión, y desafíen su autoestima y su sentido de identidad. Algunos investigadores sostienen que las habilidades en el idioma materno podrían afectar los niveles de ansiedad en el idioma extranjero (Sparks y Ganschow, 1991; 1996). Es probable que los estudiantes con dificultades en la lengua materna para leer, escribir, escuchar y hablar experimenten dificultades similares al aprender un idioma extranjero (Horwitz, 2000; Sparks et al., 1998). Allwright y Baley (1991) añaden que el método didáctico empleado en el proceso de aprendizaje también puede ser causa de ansiedad, pues si los estudiantes no pueden seguir las instrucciones o el ambiente no es lo suficiente distendido para un intercambio de opiniones e ideas, la situación provocará ansiedad.

La ansiedad lingüística influye en todo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, estando la comprensión y la expresión oral muy afectadas. Es unánime la afirmación de que el hablar es el aspecto más amenazante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Efectivamente, así lo corrobora Jarie (2016a), cuando afirma que las situaciones escritas no tienen el mismo peso en el grado de implicación personal de los sujetos en la tarea, lo que explica que dentro de la ansiedad lingüística existan variaciones según las destrezas lingüísticas desarrolladas. En este sentido, Young (1990), constató que los estudiantes de un idioma extranjero a los que investigó se mostraban más ansiosos cuando tenían que hablar delante de sus compañeros. Price (1991) también afirmó que en entrevistas realizadas a estudiantes con alta ansiedad lingüística estos manifestaban de forma generalizada que el hablar en la lengua extranjera era lo que más ansiedad les creaba. Los alumnos se sentían menos incómodos llevando a cabo discursos previamente preparados, pero se bloqueaban en situaciones de improvisación. En los exámenes o ejercicios orales los estudiantes se lamentaban de que ellos “sabían” algo pero que en ese momento “se les había olvidado”. También, ocurrían errores de falta de atención. Sentían tensión y frustración en clase.

El hecho de que algunos alumnos tengan más éxito en la adquisición de un idioma extranjero que otros, aunque las circunstancias de un aprendizaje sean casi idénticas, ha llevado a investigaciones considerar las características individuales como predictores de un aprendizaje exitoso. Las agrupan en categorías de factores cognitivos, factores afectivos, factores metacognitivos y factores demográficos. Por otra parte, Young (1991) clasifica los factores en personales e interpersonales, creencia del alumno sobre el aprendizaje de un idioma, creencia del profesor sobre la enseñanza del idioma, interacciones profesor-alumno, procedimientos del aula y exámenes del idioma. Morena, Sánchez y Fernández, (2011) consideran que “el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo que hace

referencia fundamentalmente a cuestiones tales como los componentes del lenguaje, la cognición, los comportamientos de aprendizaje, la experiencia lingüística previa, la personalidad del alumno, las circunstancias del aula, la cultura, la pragmática y las relaciones intergrupales” (p. 119).

La literatura científica se ha planteado también la incógnita de si la ansiedad lingüística es siempre perjudicial o podría ser útil. Fueron Alpert y Haber (1960) quienes distinguieron entre “ansiedad debilitadora” y “ansiedad facilitadora”, que tanto Kleinmann (1977) como Scovel (1978) recogieron en sus publicaciones. La primera conduce a un malestar que incita a los alumnos a evitar o huir de las tareas en lengua extranjera, mientras que la segunda sería una estimulación para el sujeto para resolver una tarea específica mediante la movilización de recursos de tipo fundamentalmente cognitivos. Pérez-Paredes (1999) afirma que: “cierto grado de ansiedad es beneficioso para la realización de tareas de aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 4). Aunque la ansiedad lingüística se puede concebir como una energía positiva en niveles moderados, su concepción es predominantemente debilitante pues previene al alumno de alcanzar un buen rendimiento en el idioma que se desea aprender (Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1991; Liu, 2007).

La investigación también se ha preocupado por esclarecer si la ansiedad ante la lengua extranjera es un estado de duración breve o si por el contrario se trata de un rasgo duradero. MacIntyre y Gardner (1989), basándose en los trabajos previos de Horwitz (1986), han descrito el mecanismo por el cual puede surgir la ansiedad. Así, un estudiante en sus primeras etapas de aprendizaje podría encontrarse con muchas dificultades, que podrían ir desde la incapacidad para reproducir los sonidos de la lengua extranjera hasta los problemas inherentes a la adquisición de una nueva gramática, pasando por otros de diverso tipo. Si estas primeras experiencias le ponen nervioso y, además, el alumno se siente incómodo al cometer errores, se desarrolla la denominada “ansiedad de situación”. Esta ansiedad es un episodio transitorio de temor en el aula cuando el alumno tiene que actuar en la lengua extranjera pero que tiende a disminuir. Sin embargo, en algunos casos, los aprendices siguen sufriendo esta ansiedad de manera reiterada. Es entonces cuando el alumno comienza a asociar la activación de ansiedad, con la lengua extranjera y con su aprendizaje. Con la repetición del fenómeno, el estudiante se predispone a ella y comienza a creer que va a estar ansioso en contextos de aprendizaje de un idioma. La ansiedad lingüística, se va retroalimentando a sí misma mediante las experiencias negativas reiteradas.

Diversas investigaciones han demostrado que la ansiedad lingüística es frecuente entre los estudiantes y que, además, tiene varios efectos negativos en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. A continuación, se especifican cuáles son (ver figura 3).



Figura 3. Diagrama representativo de los efectos de la ansiedad lingüística en los alumnos

1. Efectos académicos

La ansiedad lingüística se considera un buen predictor del éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Gardner y MacIntyre, 1993; MacIntyre y Gardner, 1991). Numerosos estudios han investigado la relación entre la ansiedad lingüística y el rendimiento en el idioma de los cuales muchos de ellos han concluido con una correlación moderada inversa entre ambos (Horwitz, 2001), es decir, que cuanto mayor es la ansiedad, menor es el rendimiento académico. Ejemplo de esto son las investigaciones de Horwitz (1986) y Young (1991), que han mostrado correlaciones significativamente negativas entre la ansiedad lingüística y las calificaciones que obtenían los alumnos en diferentes situaciones y cursos. Aida (1994) y Saito y Samimy (1996) encontraron una correlación negativa significativa similar entre la medida de ansiedad y las calificaciones finales entre los estudiantes estadounidenses que aprenden japonés. Phillips (1992) también informó que la puntuación de los estudiantes en el cuestionario FLCAS se correlacionaron negativamente con la nota de una prueba oral de francés. MacIntyre y Gardner (1994) detectaron que existía una correlación negativa entre la ansiedad y las calificaciones de aprendices de francés como segunda lengua. De manera similar, Coulombe (2000) informó una correlación negativa entre la medida FLCAS y las calificaciones finales entre los estudiantes franceses de tres

niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado). Yashima (2002) observó cómo los estudiantes japoneses de inglés con los niveles más bajos de ansiedad en lenguas extranjeras en la FLCAS recibieron las notas más altas. En el estudio de Sparks y Ganschow (2007), los alumnos de secundaria aprendices de diferentes lenguas extranjeras (español, francés o alemán), con los niveles más bajos de ansiedad en la escala FLCAS eran los que tenían las calificaciones más altas. Marcos-Linás (2007) afirmaron que las diferencias en el grado de aprendizaje se deben a la función de la afectividad en la adquisición de una lengua extranjera y que altos niveles de ansiedad lingüística dificultaban su aprendizaje. Liu y Huang (2011) también encontraron una correlación negativa significativa entre la ansiedad de la lengua extranjera y las calificaciones de los cursos entre los estudiantes universitarios de inglés en China. Los resultados de Arnaiz y Guillén (2012) revelan que cuanto más alto es el nivel de ansiedad, más baja es la calificación obtenida en inglés como lengua extranjera.

Existen unos pocos estudios que muestran resultados contradictorios a los anteriores. Algunas de estas investigaciones son las de Onwuegbuzie, Baley y Daley (1999), que observaron una correlación positiva entre el rendimiento académico universitario y la ansiedad lingüística en estudiantes de francés, español, alemán y japonés. En el estudio llevado a cabo por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), los estudiantes de español con altos niveles de ansiedad no tuvieron resultados académicos peores que los de niveles bajos. Hay que tener en cuenta que para medir el rendimiento académico comúnmente los investigadores han utilizado las calificaciones finales de los cursos. Las calificaciones finales tienen una naturaleza muy compleja pues influyen muchos factores en ellas como los diferentes sistemas de calificación de los docentes y su rigor, la asistencia clase de los alumnos, su interés, sus deberes, su participación, el tiempo de estudio y su esfuerzo. Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009) nos indican que “se debe interpretar los resultados con cautela debido a la naturaleza problemática de usar las calificaciones del curso como una medida de logro. Las calificaciones del curso están llenas de problemas, incluida la naturaleza subjetiva del proceso de calificación” (p.105). Para evitar esto, algunas investigaciones deciden medir el rendimiento académico utilizando la autoevaluación del alumno. Se ha observado que el logro autopercebido de los estudiantes es un mejor predictor de ansiedad lingüística que el logro real, basado en las calificaciones del curso (Gardner y MacIntyre, 1993; Tóth, 2007). Es por ello por lo que MacIntyre, Noels y Clément (1997) pidieron a los estudiantes que calificaran sus niveles de dominio del idioma por sí mismos y descubrieron una relación negativa entre la ansiedad y la autoevaluación de los estudiantes. También, Liu y Jackson, 2008 observaron cómo la ansiedad se relacionaba significativa e

inversamente con la autoevaluación del idioma, es decir, una nota menor en la autoevaluación correlacionaba con una mayor ansiedad.

Horwitz et al. (1986) afirmaron que algunos estudiantes ansiosos pueden “sobrestudiar” para evitar ser menos competentes o ser evaluados negativamente. MacIntyre (1999) identificó también el “sobrestudiar” como una respuesta común cuando un individuo nota que no está rindiendo adecuadamente. En una serie de entrevistas, Price (1991) percibió que estos alumnos sentían la necesidad de compensar los efectos negativos mediante un aumento de los esfuerzos dedicados a su aprendizaje. Esto también lo afirma Gutiérrez-Calvo (1996) cuando resalta que necesitan más recursos como tiempo extra, mayor esfuerzo o más número de actividades. El estudio de MacIntyre (1999), además, reflexiona cómo los estudiantes obtienen niveles de rendimiento inferiores a los que cabría esperar dado el trabajo y el tiempo que invierten en el estudio del idioma. Por otra parte, otro efecto académico de la ansiedad por el idioma extranjero es el abandono. Los hallazgos de Gardner, Moorcroft y MacIntyre (1987) revelaron que los estudiantes que abandonaban tenían niveles significativamente más altos de ansiedad lingüística y autoevaluaciones significativamente más bajas. En un estudio Bailey, Onwuegbuzie y Daley (2003) encontraron que los estudiantes con los niveles más altos de ansiedad lingüística corrían más riesgo de abandonar sus cursos de lengua extranjera que aquellos con bajos niveles de ansiedad.

2. Efectos cognitivos

Ya en la década de los años ochenta, Krashen (1985), famoso lingüista e investigador sobre la educación, sostuvo que la ansiedad reprime la capacidad del estudiante de procesar la lengua desde la recepción de la información, pasando por el procesamiento y la recuperación de la anterior, hasta la generación de nuevos enunciados. Efectivamente, la ansiedad es una emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo (Pérez-Paredes, 1999). Las personas ansiosas dividen su atención entre la cognición relacionada con la tarea y la cognición autorrelacionada, haciendo que el rendimiento cognitivo sea menos eficiente. Estas personas muestran pensamientos de fracaso y desaprobación, así como preocupación por las opiniones de los demás. Esta clase de pensamientos compiten por recursos cognitivos necesarios para las tareas del idioma. Como resultado, la capacidad de procesar información se limita y entorpece la ejecución satisfactoria en el idioma (Eysenck, 1979). En este sentido, MacIntyre y Gardner (1994) sostienen que la ansiedad inhibe la

habilidad del alumno para procesar la lengua y cortocircuita el proceso cognitivo necesario para su adquisición.

3. Efectos sociales

La fuente más importante de ansiedad para muchos estudiantes es hablar en el idioma que están aprendiendo. La investigación muestra que las personas que están muy preocupadas por las impresiones que causen a los demás tienden a comportarse de manera que minimice la posibilidad de evaluaciones desfavorables por ello participan mínimamente en la conversación (Aida, 1994; MacIntyre y Gardner, 1991). Por ejemplo, en un estudio llevado por Price (1991) a algunos estudiantes les preocupaba que sus compañeros pensaran que eran "estúpidos" o "un bebé balbuceante" porque tenían problemas para usar vocabulario simple y estructuras gramaticales en sus clases de idiomas. Liu y Jackson (2008) investigaron la relación entre la falta de voluntad de los estudiantes chinos de comunicarse en inglés y sus niveles de ansiedad lingüística y encontraron que las dos variables estaban estrechamente relacionadas. Un efecto social de la ansiedad lingüística es que los estudiantes con altos niveles de ansiedad, al estar menos dispuestos a comunicarse en las clases del idioma correspondiente, puede conllevar que profesores y alumnos formen percepciones negativas sobre ellos. Un ambiente de clase competitivo, interacciones profesor-alumno difíciles, riesgo de enfrentarse a situaciones embarazosas, la no oportunidad de contactar con nativos, una mala cohesión del grupo (MacIntyre, 1999) son algunos factores que pueden aumentar la ansiedad en el aula.

4. Efectos afectivos

Dado que las variables afines tienden a estar relacionadas entre sí, parece razonable pensar que la ansiedad lingüística, una de las variables afectivas más importantes en el aprendizaje de un idioma, tiene un impacto en otras variables afectivas como las actitudes y la motivación hacia el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, el estudio realizado por Spitalli (2000) en la escuela secundaria estadounidense sugirió una relación negativa significativa entre puntuaciones de ansiedad lingüística y actitudes de los estudiantes hacia personas de diferentes culturas. Liu y Huang (2011) encontraron que la ansiedad y la motivación del aprendizaje de inglés de los estudiantes tenían una correlación negativa significativa. Horwitz et al. (1986) señalaron que los estudiantes ansiosos pueden "saltarse la clase" o "buscar refugio" en la última fila de la clase para evitar la vergüenza de tener que hablar.

Estos comportamientos de evitación están relacionados con la posibilidad de abandonar el estudio del idioma tan pronto como les sea posible. De esta forma, Phillips (1992) establece que ansiedad lingüística influye en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de idiomas y en sus intenciones de no continuar el estudio de un idioma extranjero. Dewaele (2005) observó que las actitudes de los estudiantes hacia ciertos idiomas extranjeros estaban vinculadas a la ansiedad lingüística en estos idiomas. Los participantes que informaron niveles bajos de ansiedad cuando hablaban francés como segunda lengua extranjera tenían actitudes significativamente más positivas hacia el francés que aquellos que informaron niveles moderados o altos de ansiedad.

5. Efectos personales

La literatura sobre ansiedad lingüística contiene numerosas declaraciones de experiencias incómodas de estudiantes los cuales experimentan aprensión, preocupación, tienen dificultad para concentrarse, sudan, les aumenta su frecuencia cardíaca... Esto es debido a la ansiedad lingüística tiene el mismo cuadro clínico que cualquier otro tipo de ansiedad que incluye sudoración, palpitaciones, temblores, aprensión, preocupación, miedo, amenaza, concentración difícil, olvido, bloqueo, vacío y comportamientos de evitación (Horwitz et al., 1986). Roncel (2008) ofrece un cuadro de correlaciones (ver tabla 2) que enumera los efectos psicofisiológicos que provoca la ansiedad, con algunas consecuencias negativas de la ansiedad lingüística (pág. 6).

Tabla 2. *Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas*

Exponentes psicofisiológicos ansiedad	Exponentes ansiedad lingüística
Aprensión	Deterioro de estrategias comunicativas
Preocupación	Evitación de mensajes complejos y personales
Miedo	Baja comprensión y expresión oral
Sudores	Alteración de la sintaxis
Palpitaciones	Composiciones cortas y pobres
Falta de concentración	Olvidos y errores injustificados
Pérdida de memoria	Faltas de asistencia a clase
Evitación	Sobreesfuerzo compensatorio en el estudio Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje

El interés específico en la ansiedad lingüística se justifica y fundamenta por las consecuencias negativas que puede tener en los estudiantes de idiomas en los ámbitos académico, cognitivo, social, afectivo y personal tal y como ha podido constatar.

2.1. Evaluación de la ansiedad lingüística: FLCAS

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) fueron los primeros autores en formular una teoría en torno la ansiedad lingüística y su influencia a la hora de aprender una lengua extranjera. También, fueron los primeros que desarrollaron un instrumento de investigación para medir esta variable, es la escala FLCAS, acrónimo del inglés *Foreign Language Class Anxiety Scale* que se ha utilizado en numerosos estudios sobre la ansiedad en situaciones de aprendizaje de una lengua. Este cuestionario está formado por 33 ítems en una escala de valoración tipo Likert de cinco puntos que varía de 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo). Las puntuaciones totales de posibles oscilan de 33, como mínimo, a 165, como máximo. Cuanto mayor es la puntuación, mayor es el nivel de ansiedad del participante. Según estos autores, son las actividades de producción y comprensión orales las que despiertan más ansiedad lingüística, siendo la primera la que mayor. Por ese motivo, el FLCAS mide principalmente la ansiedad al hablar y no incluye ningún ítem relacionado con las destrezas de producción y comprensión escritas.

El cuestionario se basa en un análisis de las fuentes potenciales de ansiedad en el aula integrando tres tipos de ansiedad relacionados que son:

1. **Aprensión ante el acto de comunicación:** 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 adecuadamente, comprender por completo lo que dice su interlocutor (Caridad, Amar y Holgado, 2015).
2. **Ansiedad ante los exámenes:** su origen radica en el miedo al fracaso. Los estudiantes se preocupan por no lograr un buen desempeño académico y las consecuencias esto que pueda traer. Corresponde con alumnos que se autoimponen altas exigencias.
3. **Miedo a la evaluación negativa:** es una aprehensión sobre las evaluaciones de los demás, una tendencia a evitar las situaciones de evaluación y la expectativa de que de que uno va a ser siempre evaluado negativamente por los demás (Watson y

Friend, 1969, citado en Horwitz et al., 1986,). Al igual que las personas con aprensión comunicativa, las personas que temen la evaluación negativa tienden a sentarse pasivamente en el aula, rara vez inician una conversación e interactúan mínimamente, se retiran de las actividades que podrían aumentar sus habilidades lingüísticas y pueden llegar a evitar la clase por completo (Gregersen y Horwitz, 2002).

Aunque los tres constructos de ansiedad son presentados por Horwitz et al. (1986) como fundamentos conceptuales, estos autores no consideran la ansiedad lingüística como la mera combinación de estos. Recordemos que ellos la definen como: "un complejo distintivo de autopercepciones, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con el aprendizaje del lenguaje en el aula que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje del idioma" (p.128).

El FLCAS obtuvo unas correlaciones significativas entre la parte y el todo dentro de la escala total, concretamente, tuvo una consistencia interna con un α de Cronbach de .93 y una correlación test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de $r = .83$ ($p < .001$) (Horwitz, 1986). Aida (1994) examinó el FLCAS y la fiabilidad, la media, la desviación típica y los rangos que obtuvo fueron muy similares a los obtenidos por Horwitz. Concretamente obtuvo un valor del α de Cronbach de .94. Esta autora reafirmó que el FLCAS mide fundamentalmente la ansiedad asociada a las actividades orales y que constituye un instrumento fiable y válido para establecer los distintos niveles de ansiedad lingüística. Cheng, Horwitz y Schallert (1999) sugirieron que, además de ser un instrumento de medida de la ansiedad en la producción oral, también mostraba una correlación significativa con la producción escrita. Por lo tanto, concluyeron que el FLCAS mide la ansiedad lingüística en un contexto académico formal.

El instrumento FLCAS original está redactado en inglés americano. Fueron los autores Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, en 2000-2001, quienes lo tradujeron al español y adaptaron ligeramente sus ítems a nuestro sistema educativo. En su estudio, realizado con alumnos de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas, los resultados mostraron una consistencia interna con un α de Cronbach de .89. y una correlación test-retest en un intervalo de ocho semanas de $r = .90$. La versión española del FLCAS ha demostrado ser también un instrumento fiable y válido para la medida de la ansiedad lingüística en las aulas.

2.2. Investigaciones sobre la ansiedad lingüística

Las investigaciones sobre la ansiedad al aprender un idioma comenzaron a aflorar a finales de la década de los años setenta. En esa época, el constructo de la ansiedad era complejo e inexplorado y no había un instrumento de medida validado. En consecuencia, obtenían resultados poco concluyentes respecto a la relación de la ansiedad lingüística y el rendimiento académico. Ejemplo de estas investigaciones fue la de Chastain (1975), que examinó la relación entre ansiedad y las notas del curso en francés, alemán y español. Young (1986) también quiso comprobar si el dominio oral de un idioma estaba influenciado negativamente por la ansiedad en los idiomas de francés, alemán y español. A finales de la década de los años ochenta, especialmente con las contribuciones de Horwitz et al. (1986), la literatura sobre la ansiedad lingüística ofreció una sólida base para empezar a obtener resultados concluyentes y convincentes. Fue en la década de los años noventa cuando la ansiedad lingüística adquirió una mayor expansión. Las investigaciones han ido ganando tanto en visibilidad como en evidencia empírica hasta la actualidad.

La literatura considera a la ansiedad lingüística como una variable multifacética y dinámica, influenciada por una variedad de características individuales. Por dicho motivo, voy a presentar un recorrido por algunas de las investigaciones más destacadas, agrupándolas en torno a los factores individuales que influyen en la ansiedad lingüística de los alumnos (ver figura 4).



Figura 4. Diagrama representativo de los factores que influyen en la ansiedad lingüística de los alumnos

1. Edad

Muchas investigaciones se han llevado a cabo con el fin de saber si la edad afecta a la adquisición de la lengua extranjera. Intuitivamente, podemos pensar que los más jóvenes son mejores aprendiendo un idioma extranjero que los más mayores. Efectivamente, los primeros son capaces de comunicarse con menos acento y tienen una mayor facilidad para dominar los puntos más finos del lenguaje como la fonología y la morfología (Lieberman, 1984). Por otro lado, los adultos obtienen un mayor rendimiento (Bernaus, 2001) si se tiene en cuenta el ejercicio permanente de metacognición que hacen durante sus interacciones y su mayor bagaje sociolingüístico y cultural consecuencia de su experiencia vivida.

MacIntyre y Gardner (1989, 1991) exponen que cuando las personas empiezan a estudiar una lengua extranjera, la capacidad de aprendizaje y la motivación son clave. Cuando los alumnos viven experiencias negativas con el idioma en el aula es cuando la ansiedad lingüística adquiere protagonismo. En este sentido, los estudios sobre la edad y la ansiedad lingüística muestran una tendencia a obtener una relación positiva entre la edad y la ansiedad lingüística. Por ejemplo, Onwuegbuzie, et al. (1999) encontraron que los estudiantes de mayor edad tenían niveles más altos de ansiedad lingüística. Del mismo modo, los resultados obtenidos en el trabajo de Bailey, Daley y Onwuegbuzie (2000) realizado con universitarios aprendices de francés, español y alemán revelaron que los estudiantes más mayores tenían niveles de ansiedad más altos ante el *input*, el procesamiento y la producción de la lengua que los estudiantes más jóvenes. Donovan y MacIntyre (2005) identificaron niveles de ansiedad más altos en el aprendizaje de francés en los anglocanadienses universitarios que en los de secundaria. También, Dewaele (2007) constató que los adultos más jóvenes tienden a tener niveles de ansiedad más bajos al hablar la segunda y tercera lengua extranjera que los de mayor edad.

En esta línea, la edad de inicio de la adquisición de la lengua extranjera esta inversamente relacionada con la ansiedad lingüística. Esto se constata en el estudio Dewaele, Petrides y Furnham (2008) que sostiene que las personas que habían empezado más jóvenes a estudiar lenguas extranjeras sufrían menos ansiedad. También, en el estudio de Ó Muircheartaigh, y Hickey (2008) se constata que los estudiantes de irlandés con inmersión precoz -Infantil/Primaria- tenían menos ansiedad que los de inmersión tardía -Secundaria-.

Añadir que algunos estudios muestran resultados contradictorios a los presentados anteriormente en relación con la edad y la ansiedad lingüística. Dewaele et al. (2007), dedujeron que los adultos multilingües de mayor edad experimentaban menos ansiedad que los adultos más jóvenes. Dewaele, Petrides y Furnham (2008) encontraron correlaciones

significativas inversas entre edad de los adultos multilingües y su ansiedad, sugiriendo que los participantes de mayor edad sufrían menos de ansiedad. En el estudio de Arnaiz y Guillén (2012) con una muestra de 216 universitarios españoles, se afirma que los aprendices más jóvenes tienden a ser más ansiosos, tienen más aprensión comunicativa, más ansiedad ante una evaluación y suelen sentirse más incómodos al hablar inglés como lengua extranjera.

2. Género

Los resultados respecto al género son variados. Por un lado, un número de investigaciones encuentran que el género femenino sufre de niveles más altos de ansiedad lingüística que el masculino. Es el caso de Machida (2001), realizado en el contexto universitario con aprendices de japonés, en el que descubrió que las chicas son más ansiosas que los chicos. Donovan y MacInyre (2005) analizaron los efectos de la ansiedad en relación con el género ante el aprendizaje de francés como lengua extranjera en tres grupos de alumnos: uno constituido por alumnos de 16 y 17 años pertenecientes a un programa de inmersión de francés, otro por alumnos pertenecientes al curso previo a la universidad y un tercer grupo por universitarios. Los autores no detectaron diferencias significativas entre los niveles de ansiedad de los dos sexos ni en el primer ni en el segundo grupo, pero sí en el de universitarios, en el cual las mujeres registraron niveles más altos de ansiedad ante el aprendizaje. Arnaiz y Guillén (2012) estudiaron la ansiedad de 216 alumnos en un contexto universitario español y concluyeron que las mujeres experimentaban más ansiedad que los hombres. En concreto, las mujeres tenían niveles más altos de aprensión comunicativa, de ansiedad ante la evaluación y de ansiedad global. En la investigación llevada a cabo por Jarie, Teruel, Salavera y Salillas (2017), en jóvenes de Educación Secundaria que estudian francés, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad lingüística de los chicos y de las chicas, teniendo las chicas niveles más altos de ansiedad lingüística.

Por otro lado, hay resultados que apuntan en dirección contraria. Campbell (1999) encontró diferencias significativas entre ambos sexos ante el aprendizaje de la lengua extranjera en la destreza de comprensión lectora en un instituto militar. La investigación que midió la ansiedad de los aprendizajes dos semanas antes del curso y dos semanas después, reveló que el porcentaje de mujeres que tenían ansiedad descendió un 7% tras finalizar el curso de lengua (de 60 horas de duración), mientras que el porcentaje de varones con ansiedad se incrementó un 9%. La investigaciones realizadas por MacIntyre, Baker, Clément

y Donovan (2002) sobre los efectos del género y la medida en ansiedad de estudiantes de programas de inmersión de francés entre 12 y 15 años detectaron que “mientras el nivel de ansiedad de los varones se mantiene constante desde los 12 a los 15 años, hay un descenso en la ansiedad de las chicas desde los 13 hasta los 15” (p.557).

Por último, existen estudios que no encuentran diferencias significativas entre ambos géneros. Para Dewaele (2007) las mujeres sufren más ansiedad comunicativa que los hombres al hablar en público en la lengua materna. Esa diferencia se debilita con la segunda lengua extranjera y desaparece con tercera lengua extranjera. En el estudio de Dewaele, Petrides y Furnham (2008) tampoco encontraron diferencias significativas de la ansiedad lingüística de lenguas extranjeras según el género. Los estudiantes universitarios de la muestra de Luo (2013) no diferían significativamente en la ansiedad del aprendizaje del idioma chino según su género.

3. Tipo de asignatura

Existe una tendencia en las investigaciones a que los alumnos que cursan un idioma porque este es obligatorio para su formación académica tienen niveles más altos de ansiedad que los que eligen la asignatura voluntariamente. Aida (1994) informó que el grupo de alumnos universitarios en EE. UU. que cursaban japonés como asignatura obligatoria tenían un nivel significativamente más alto de ansiedad que el grupo que lo tenía como optativa. Un estudio clave sobre este tema específico fue llevado a cabo en Venezuela por Rodríguez y Abreu (2003) con maestros de inglés en prácticas. Los autores señalaron que la puntuación media en ansiedad de los participantes que cursaban inglés voluntariamente era menor que la puntuación correspondiente a otros estudios en los que cursaban inglés como asignatura obligatoria. En el estudio de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001), se encontraron niveles de ansiedad similares a los de Rodríguez y Abreu. La muestra consistía en estudiantes de español que aprendían inglés en una Escuela Oficial de Idiomas. Efectivamente, los estudiantes de una escuela se suelen inscribir voluntariamente.

Decir también que algunos estudios no encuentran diferencias significativas al respecto. Luo (2013), observó en unos estudiantes universitarios que no tenía un efecto significativo en la ansiedad lingüística que la asignatura de chino fuera obligatoria u optativa. En el estudio de Arnaiz y Guillén (2013) el nivel de ansiedad de los participantes que han escogido el inglés como especialidad es más bajo que el de los estudiantes que tienen el inglés como asignatura obligatoria en titulaciones dirigidas a la especialización en otros

campos.

4. Nivel del idioma

Las investigaciones indican que aquellos alumnos que se encuentran en un nivel básico tienen mayores niveles de ansiedad respecto a los más avanzados. El estudio de Liu (2006) con estudiantes chinos evidenció que cuanto mayor era el nivel del idioma, menos ansiosos se mostraban en la producción oral. Arnáiz y Guillén (2012) aprecian que cuanto más bajo es el nivel de lengua de los estudiantes, más alto es el nivel de ansiedad. Estos resultados son similares a los de Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) quienes también observaron que la ansiedad desciende a medida que el nivel asciende. Se podría pensar que la falta de control que se tiene al iniciarse en un nuevo idioma hace que los estudiantes principiantes se sientan más ansiosos respecto a los alumnos de niveles más avanzados.

Sin embargo, otras investigaciones, han sugerido lo contrario, es decir, que a medida que aumenta el nivel del idioma, también lo hace el nivel de ansiedad de los alumnos. La investigación realizada por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009) sobre los estudiantes de español en los EE. UU. sostuvo que los estudiantes avanzados mostraban niveles más altos de ansiedad que los principiantes e intermedios. Estos autores explican que se puede deber al hecho de que los estudiantes en los niveles más bajos consideran la clase de lengua extranjera como un mero requisito para graduarse, en cambio, los estudiantes avanzados eligen la lengua extranjera como asignatura en la que especializarse sintiendo mayor presión por hacerlo bien. Ewald (2007) con aprendices de español y Kitano (2001) con aprendices de japonés también han sugerido que la ansiedad va aumentando a medida que el alumno avanza en su nivel de lengua. Kitano argumenta que puede deberse al aumento de la complejidad en la instrucción de los niveles más altos en los cuales las clases están destinadas a desarrollar habilidades de comunicación más auténticas y sofisticadas, y este aumento en la complejidad de las sesiones puede generar en los estudiantes más aprensión hacia la comunicación o más sentimientos de incomodidad al hablar una lengua extranjera.

Otros estudios como es el ejemplo de Onwuegbuzie, Bailey y Daley (1999) no han encontrado diferencias significativas en los niveles de ansiedad lingüística entre los estudiantes matriculados en clases de idiomas extranjeros de nivel inicial, intermedio y avanzado.

5. Refuerzo extracurricular

En el estudio de Dewaele, Petrides y Furnham (2008) los participantes que habían recibido refuerzo extracurricular del idioma durante su aprendizaje ofrecieron menores niveles de ansiedad lingüística que aquellos que solo habían recibido las clases formales en el centro educativo. En las investigaciones realizadas por Jarie et al. (2017) también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad lingüística entre los alumnos que acudían a clases de francés fuera del centro y los alumnos que no; el grupo que asistía a clases fuera del centro mostraba niveles inferiores de ansiedad.

6. Visitar el país

Varios autores informan que aquellos alumnos que visitan el país donde se habla el idioma que están aprendiendo tienen niveles inferiores de ansiedad. Aida (1994) informó que los estudiantes que habían visitado Japón tendían a tener niveles más bajos de ansiedad lingüística asociados con el estudio de japonés. Onwuegbuzie, et al. (1999) encontraron que la variable de visitar países extranjeros era un predictor significativo de ansiedad en el idioma extranjero. Más específicamente, los estudiantes que nunca habían visitado un país extranjero tendían a estar más ansiosos en las clases de idiomas extranjeros. Baker y MacIntyre (2000) compararon dos grupos de estudiantes angloparlantes de francés en un programa de inmersión y no inmersión. Los participantes en el programa de inmersión sufrieron menor ansiedad en el idioma. Matsuda y Gobel (2004) encontraron que sus estudiantes japoneses de inglés que habían estado en el extranjero experimentaron menor ansiedad al hablar. El hecho de que los alumnos hayan estado en un contexto auténtico de habla de la lengua extranjera, interactuando con hablantes nativos y pasando por esta experiencia, ellos mismos puede explicar la merma de ansiedad lingüística.

7. Competencia autopercebida

La habilidad de aprendizaje que percibe cada alumno sobre sí mismo es un indicador de la ansiedad. De acuerdo con Ganschow et al. (1994), los estudiantes con altos niveles de ansiedad lingüística percibieron que su curso de idioma era difícil, por el contrario que los estudiantes con bajos niveles de ansiedad. Horwitz (1995) informó que los estudiantes altamente ansiosos eran más propensos a considerar el aprendizaje de idiomas una tarea difícil frente a los otros compañeros con baja ansiedad. MacIntyre, Noels y Clément (1997)

afirman que los hablantes con una ansiedad alta tienden a subestimar su nivel de competencia frente los hablantes de ansiedad baja que la sobreestiman. Donovan y MacIntyre (2005) también encontraron una correlación negativa moderada entre la competencia autopercebida y la ansiedad. Dewaele, Petrides y Furnham (2008) sostienen que unos niveles altos de autoeficacia percibida están relacionados con niveles más bajos de ansiedad lingüística.

8. Multilingüismo

Se ha descubierto que las personas que conocen más idiomas desarrollan una mayor conciencia gramatical metalingüística (Kemp, 2001) y se vuelven mejores en el aprendizaje de idiomas adicionales. Kemp (2007) encontró que los participantes que sabían más de dos idiomas usaban significativamente más estrategias de aprendizaje de la gramática. Dewaele (2007) sostiene que la ansiedad es más baja en la lengua materna y va aumentando gradualmente a las sucesivas lenguas, es decir, a la primera, segunda y tercera lengua extranjera. Además, la ansiedad es menor al hablar con amigos, aumenta al hablar con desconocidos y es más alta al hablar en público, en cada una de las lenguas de forma ascendente. Es curioso como hablar en público en la lengua materna tiene niveles de ansiedad comparables con hablar una primera lengua extranjera con los amigos. Este autor también descubrió que los participantes trilingües y cuatrilingües tenían niveles menores de ansiedad en el aprendizaje de la primera lengua extranjera si se los comparaba con participantes bilingües. Una posible explicación es que los participantes trilingües y los cuatrilingües se han convertido en mejores comunicadores como resultado de su multilingüismo (Baker, 2000). Sin embargo, según Dewaele, el efecto de sufrir menos ansiedad por parte de los trilingües y cuatrilingües no se extendía en la segunda lengua extranjera, donde experimentaban niveles similares de ansiedad que los bilingües (Dewaele 2007).

9. Motivación

Conviene reiterar que la ansiedad lingüística no es un fenómeno psicológico aislado, sino que se relaciona con otros. Así pues, investigadores como Gardner (1985) y Clément (1980) suponen que la ansiedad y la motivación son dos constructos estrechamente relacionados entre sí. Gardner y MacIntyre (1993) han sugerido que existen caminos recíprocos entre la ansiedad y la motivación del lenguaje de tal forma que los altos niveles de motivación inhiben la ansiedad y los altos niveles de ansiedad reducen la motivación.

10. Perfeccionismo

La ansiedad en el idioma extranjero también se ha relacionado con características de la personalidad como el perfeccionismo. Price (1991) identificó que los estudiantes con tendencias perfeccionistas tienden a tener niveles más altos de ansiedad en el idioma extranjero. Gregersen y Horwitz (2002) grabaron en audio comentarios de aprendices de idiomas ansiosos y no ansiosos, descubriendo que los estudiantes ansiosos establecían estándares más altos de desempeño personal, tendían a posponer las tareas, tenían más miedo de la evaluación y estaban más preocupados por los errores. En otras palabras, los participantes más ansiosos tendían a ser más perfeccionistas.

11. Competitividad

La competitividad como un potencial rasgo de personalidad que provoca ansiedad proviene del estudio de Bailey (1983). Esta autora formuló la hipótesis de que los estudiantes competitivos probablemente experimentan altos niveles de ansiedad cuando se perciben a sí mismos como menos competentes respecto a sus compañeros.

12. Grupo étnico

También, se ha descubierto que los antecedentes culturales de los estudiantes determinan los niveles de ansiedad lingüística. Por ejemplo, Woodrow (2006) sostiene que los estudiantes originarios de países con fuerte herencia confuciana como son China, Corea y Japón típicamente sufren más de ansiedad que otros grupos étnicos.

Se ha analizado la ansiedad lingüística desde la perspectiva de los estudiantes. Resulta interesante conocer que hay investigaciones que afirman que los profesores no nativos también pueden sufrirla. Horwitz (1996) fue el primer investigador en proponer que los profesores no nativos y los estudiantes universitarios de carreras dirigidas a ser profesor de idiomas pudieran experimentarla. Este autor afirmó que como el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero nunca es completo, los profesores no nativos siempre serán aprendices del idioma. Frente a los desafíos, es comprensible que los profesores no nativos y los futuros profesores puedan experimentar sentimientos de incomodidad e inadecuación en el idioma. Horwitz afirmó que la ansiedad en docentes puede tener una serie de efectos no deseados en las aulas como, por ejemplo, tender a usar menos la lengua extranjera en sus clases y optar

por su lengua materna con la que sí se sienten cómodos, reduciendo con ello potencialmente la cantidad de idioma extranjero que utiliza en el aula, pero lo más preocupante es que sus alumnos podrían generar sentimientos similares a los de su docente. Para medir la ansiedad entre los profesores no nativos, Horwitz desarrolló el instrumento llamado TFLAS que es un acrónimo de *Teacher Foreign Language Anxiety* (Ansiedad lingüística del profesor). Más recientemente, Gregersen, y Horwitz, (2002) han investigado a futuros profesores de inglés y han descubierto que algunos de ellos, efectivamente, sufrían ansiedad lingüística. Se dieron cuenta de que los profesores con ansiedad lingüística evitaban cometer errores mientras aquellos que no la sufrían hablaban con naturalidad sin pensar en los errores que pudieran cometer en el aula. Tum (2012) también llevo a cabo una investigación con estudiantes de magisterio que querían ser futuros profesores de inglés. Sus resultados apoyan la afirmación de que algunos de ellos experimentan sentimientos de incompetencia y ansiedad cuando usan la lengua extranjera.

Como se ha podido comprobar, muchas de las investigaciones presentadas sobre la ansiedad lingüística en alumnos analizan en idioma del inglés. Países como Estados Unidos y Reino Unido publican numerosas investigaciones al respecto, al igual que países no occidentales como China o Japón. Tomando como referencia aquellas realizadas por investigadores españoles, estas principalmente analizan la ansiedad lingüística referida al inglés como lengua extranjera si se realizan en España o del español como lengua extranjera si se realizan en el extranjero. Además, sus muestras suelen corresponder con estudiantes universitarios. Existen muy pocas investigaciones en España sobre otros idiomas y en otros contextos. Uno de los pocos estudios recientes que aborda con exclusividad la ansiedad lingüística ante el alemán como lengua extranjera es el artículo de Caridad, Amar y Holgado (2015), que analiza la ansiedad en estudiantes universitarios españoles con la lengua alemana. Un segundo artículo destacado es el de Jarie, Teruel, Salavera, y Salillas (2017), que examina la ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta investigación tiene como principal objetivo medir, con la versión española de la escala FLCA, los niveles de ansiedad lingüística de 519 alumnos que cursan francés dentro de un programa bilingüe y francés como optativa. Se trata de un artículo que abre una nueva vía de investigación en un ámbito apenas explorado en España.

Gracias a los diferentes estudios empíricos realizados, se ha podido afirmar la gran importancia de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras, al mismo tiempo que han abierto nuevas líneas de investigación. Considerando lo anteriormente

expuesto, la literatura científica centrada en el estudio de la ansiedad asociada al alemán resulta ser escasa y todavía más en lo relativo a los estudiantes jóvenes. Es un contexto que aún permanece relativamente inexplorado. Ello contrasta con los renovados esfuerzos de nuestro sistema educativo español y de nuestra comunidad autónoma para reforzar la enseñanza de segundas lenguas extranjeras desde el tercer ciclo de Educación Primaria. En consecuencia, el presente TFM tiene como objetivo abordar esta importante brecha en la literatura de investigación mediante la medición de los niveles de ansiedad percibidos por los estudiantes españoles de Educación Primaria y Secundaria que estudian alemán como lengua extranjera.

2.3. Implicaciones y sugerencias pedagógicas ante la ansiedad lingüística

La constatación de la ansiedad lingüística y sus consecuencias negativas son el motor que ayuda a aumentar nuestra conciencia sobre el problema. La ansiedad lingüística tiene profundos efectos en lo relativo al aprendizaje de un idioma extranjero y de la persona que lo aprende, pero además, sus consecuencias escapan más allá del tiempo y las paredes del aula. Una persona que ha estudiado un idioma extranjero durante años pero que experimenta altos niveles de ansiedad, lo más probable es que en el futuro no se sienta capaz de participar en la comunicación, utilizando como vehículo ese idioma. Esto solo puede interpretarse como un fracaso no solo para el individuo en cuestión sino también para todo el sistema educativo que ha dedicado dinero, tiempo y esfuerzo en la enseñanza del conocimiento al que le espera el rechazo (Dewaele, 2007).

Como indica Arnold (2006): “la ansiedad es un enemigo del aprendizaje y se debe buscar minimizarla en el aula” (p. 5). Más allá de toda duda, un maestro desempeña una de las funciones más importantes en prevenir o bien aliviar la ansiedad de los estudiantes (Arnaiz y Guillén, 2012; Crookall y Oxford, 1991; MacIntyre, 2007). El primer paso para poder buscar solución a la ansiedad que sufren algunos alumnos en su aula es que el profesor conozca de su existencia preferiblemente a través de un instrumento válido y fiable como el FLCAS, o en su defecto, mediante el diagnóstico a partir de sus manifestaciones evidenciadas por la literatura científica. A partir de ese momento, el docente puede poner en práctica diversas medidas pedagógicas para aliviarla.

Los investigadores han realizado una amplia gama de sugerencias prácticas para sobrellevar la ansiedad lingüística que cada profesor según su contexto valorará incluir. Estas son algunas de ellas:

- ✚ No reforzar un ambiente tenso y amenazante en el aula. Hay que intentar lograr un clima positivo, amistoso y de apoyo.
- ✚ Reconocer las fuentes potenciales de amenaza (Horwitz et al. 1986) y abordarlas. Horwitz (2000) sugirió que es esencial que los maestros comprendan y escuchen los problemas de los estudiantes asociados con el aprendizaje.
- ✚ Enseñarles a estudiar el idioma, por ejemplo, ofreciéndoles estrategias para un estudio efectivo, ayudándoles a que se planteen metas realistas a corto plazo, poniendo en práctica una evaluación formativa, una retroalimentación constructiva. Utilizar el refuerzo positivo por el cual se sientan exitosos y satisfechos, así como promover el respeto.
- ✚ Ofrecer el apoyo y la paciencia de los docentes como estímulo para los alumnos (Price, 1991). En este sentido, evitar la tendencia a corregir continuamente a los estudiantes ya que esto hace que la persona deje de hablar por miedo a cometer errores (Ortega, 2002) y permitir el uso del idioma sin una actuación perfecta. Promover la autoestima y la confianza en sí mismos (Oxford, 2000). Recordarles que hablar con soltura en un idioma extranjero requiere muchos años de estudio (Casado y Dereshiwsky, 2001) o convencerlos de sus habilidades para aprender y mejorar. Hacerles saber que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje (Ewald, 2007).
- ✚ Permitir que el estudiante participe en su proceso de aprendizaje y no sea un solo espectador que sigue pasos u órdenes sin cuestionarlas (Pizarro y Josephy, 2010).
- ✚ Eliminar el factor sorpresa en la medida de lo posible, dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer. Explicar con claridad el propósito de la clase (Oxford, 2000). Ante tareas complejas, permitir que escriban las respuestas antes de decirlas lo que les concede tiempo a la reflexión y no se presiona a producir una respuesta inmediata. Permitir que los estudiantes comparen y discutan sus respuestas con los compañeros antes de ponerlas en común con el resto de la clase lo que les dará confianza a la hora de aportar sus respuestas (Tsui, 1996).
- ✚ Elegir actividades que no causen frustración instantánea e incluso proporcionar preguntas con más de una respuesta correcta lo que dará lugar a una participación mayor y más segura (Tsui, 1996).

- ✚ Introducir actividades que sean motivadoras para el alumnado, tanto en contenido como en formato, incluir juegos, realizar actividades interesantes y divertidas, realizar tareas en las que se puedan mover de su silla permitiendo liberar tensión, proponer frente a una situación amenazante como un examen unos minutos de relajación o respiración profunda, etc.
- ✚ No desarrollar un espíritu competitivo en el aula que en última instancia crea ansiedad. Apostar por la cooperación entre los estudiantes. Es recomendable proponer actividades en pareja o pequeños grupos que permita que se ayuden mutuamente.
- ✚ Estimular tareas de producción oral para el desarrollo de habilidades de comunicación oral (Martínez-Agudo, 2013) e incluso plantear la posibilidad de promoverlas más allá del espacio físico del aula. Las tareas 2.0 pueden ser una respuesta para ello. Falero (2016) en su estudio exploratorio realizado en el Instituto de Cervantes de Pekín con estudiantes de español demuestra como la metodología de *blended learning* mediante una aplicación móvil -*WeChat*- ofrece resultados positivos en la mejora de las destrezas orales.
- ✚ El docente en combinación con instituciones académicas puede proponer proyectos de exposición e inmersión de los alumnos en la lengua extranjera tales como intercambios culturales vía correo electrónico, plataformas e-learning, programas específicos o viajes culturales. Pueden ser un buen complemento a la variedad y riqueza de actividades utilizadas dentro del aula (Marcos-Llinás, 2007).

Segunda parte: Marco empírico de la investigación

SEGUNDA PARTE: Marco empírico

En la primera parte del trabajo, se ha realizado una aproximación a la enseñanza del alemán como lengua extranjera en centros educativos de Aragón y se ha elaborado una revisión teórica del constructo de ansiedad lingüística. En esta segunda parte, se establece el marco empírico de investigación. Para ello, se desarrolla el planteamiento metodológico, el diseño de investigación, la recogida de datos, el análisis de resultados, así como la discusión y las conclusiones derivadas de este estudio.

3. Planteamiento metodológico

3.1. Problema de investigación

Esta investigación se realiza por diversos motivos, entre los que cabe destacar su relevancia en el ámbito científico. Las diversas investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras resultan de especial relevancia en nuestras sociedades europeas. Esta necesidad nace del hecho de que nuestro sistema educativo está implantado, cada día más, programas bilingües y se pretende aportar constancia científica que apoye su eficacia en la mejora de la competencia lingüística.

Por otro lado, la ansiedad lingüística es uno de los factores afectivos que supone un obstáculo para los estudiantes de lenguas extranjeras. Su estudio es esencial para comprender cómo los alumnos se acercan al aprendizaje de idiomas, sus expectativas de éxito o fracaso y, en última instancia, por qué continúan o interrumpen el estudio (Horwitz, 2001). Por ese motivo, esta investigación es un primer paso que pretende apoyar la literatura de investigación sobre el aprendizaje de alemán como lengua extranjera mediante la medición de los niveles de ansiedad percibidos por los estudiantes españoles. Para ello, el planteamiento de la presente investigación propone un enfoque original, innovador y pertinente en el ámbito de la enseñanza formal del alemán.

El problema de investigación se organiza en torno a las siguientes preguntas:

- Pregunta 1: ¿Qué niveles de ansiedad lingüística tienen los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera?
- Pregunta 2: ¿Qué variables explican las diferencias de ansiedad lingüística de los participantes?
- Pregunta 3: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes sobre el aprendizaje del

alemán como segunda lengua extranjera?

3.2. Objetivos

Esta investigación se establece en torno a los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Evaluar los niveles de ansiedad lingüística de los alumnos que aprenden alemán y cursan estudios comprendidos entre 5º de Educación Primaria y 4º de ESO.
- Objetivo 2: Analizar el poder predictivo sobre la ansiedad lingüística de: la edad, el curso actual, el género, el curso de inicio, la existencia de refuerzo extracurricular, la experiencia de haber realizado una estancia en un país de habla alemana, el tener familiares con experiencia en el alemán o en un país de habla alemana, la predisposición del alumno a viajar a un país de lengua alemana y la valoración familiar sobre la importancia del aprendizaje del alemán.
- Objetivo 3: Explorar las percepciones de los estudiantes sobre la segunda lengua extranjera

3.3. Hipótesis científicas

Las hipótesis de trabajo son:

- Hipótesis 1: Los alumnos de alemán poseen niveles de ansiedad lingüística medios.
- Hipótesis 2: Existe relación entre las diferentes variables seleccionadas y los niveles de ansiedad lingüística.
- Hipótesis 3: Se espera encontrar diferencias en las percepciones de los estudiantes sobre la segunda lengua extranjera

4. Diseño de investigación

4.1. Metodología

El presente estudio, siguiendo las hipótesis y objetivos plantados, se enmarca en metodología de corte cuantitativo ya que permite dar respuesta al problema de investigación. Dentro de la metodología cuantitativa, se orienta hacia un método de tipo selectivo. Este método, también conocido como correlacional, pretende hacer inferencias sobre la relación entre las variables sin que éstas estén manipuladas de forma directa por el investigador, sino que este último las controla a través de la selección de sujetos (Fontes, García-Gallego, Quintanilla, Rodríguez, Rubio de Lemus y Sarriá, 2010).

La metodología selectiva *ex post facto* cuenta con varios diseños. En este caso de esta investigación se utilizado se ha optado por el diseño denominado retrospectivo, por el cual se selecciona a los sujetos atendiendo a la variable criterio y se buscan las posibles variables predictoras que han ocasionado la respuesta (León y Montero, 2010). De manera general, este diseño no destaca por su validez interna. Al realizar la presente investigación en una situación natural, se gana en validez externa (validez ecológica), aunque esta última depende igualmente de otras consideraciones tales como el tamaño de la muestra. Hay que mencionar en este tipo de diseño pueden inferir variables extrañas debido a que como se ha comentado, el investigador no manipula la variable criterio pues esta viene dada por la selección de los sujetos. Se suele definir como un diseño sencillo de poner en práctica y resulta muy relevante en investigaciones exploratorias como la actual. Este diseño resulta, el más adecuado para estudiar la ansiedad lingüística y sus inferencias relacionales con el resto de las variables del estudio.

4.2 Participantes

Mediante muestreo no probabilístico, se ha ofrecido a participar en este estudio a aquellos alumnos que cumplían con el perfil de estudiar alemán como lengua extranjera en Educación Primaria y Secundaria y que por lo tanto, poseen ansiedad lingüística. Los estudiantes forman parte de cursos naturales ya creados pertenecientes a un mismo centro educativo.

Concretamente, la investigación se ha llevado a cabo en un colegio concertado del municipio de Zaragoza ubicado en un contexto socioeconómico medio-alto y con bajo porcentaje de alumnado inmigrante. Es un centro educativo bilingüe inglés de tipo CILE 1,

ello supone que el 20% del horario escolar se imparte en este idioma (inglés como asignatura obligatoria y otro área). El colegio también oferta los idiomas de alemán y francés desde del tercer ciclo de Educación Primaria hasta el 4º curso de Educación Secundaria. Por norma general, los alumnos desde 5º de Primaria a 2º de ESO de este colegio deben elegir estudiar una lengua extranjera que puede ser o bien francés o alemán. En 3º y 4º de ESO pueden elegir estudiar o no una segunda lengua extranjera ofreciéndoles la posibilidad de cursar otro área en su lugar.

En este estudio han participado 151 alumnos españoles (n=151) que estudian alemán como segunda lengua extranjera. Ninguno de los alumnos presenta características educativas especiales, es decir, no asisten a programas de apoyo educativo ni a altas capacidades. Los estudiantes pertenecen a seis cursos escolares diferentes: 5º y 6º de Educación Primaria y 1º, 2º 3º y 4º de Educación Secundaria. La muestra está formada por 73 chicas que representan el 48,3% y 78 chicos que representan el 51,7%. La edad de los alumnos oscila entre los 10 y los 16 años (M=12; SD=1.5)

El método que utilizan en el centro escolar es *Planetino* para los alumnos de Educación Primaria, y *Planet* para los de Educación Secundaria, ambos de la editorial alemana *Hueber*. Son métodos que se adaptan a la edad de los alumnos, con una progresión suave en el idioma, lecciones cortas, presencia de textos de audición y lectura, y otras actividades como juegos, canciones y ejercicios lúdicos de fonética. Los criterios de calificación de la materia se distribuyen de la siguiente manera: 2/3 corresponden a exámenes de gramática y vocabulario y 1/3 a expresión oral, cuaderno de trabajo personal y tareas diarias.

El colegio tiene una profesora titular de alemán que a su vez es la coordinadora del Departamento de alemán. Dicha profesora imparte clase en todos los cursos desde 5º de Educación Primaria hasta 4º de ESO, ello supone que es la docente de aproximadamente 100 alumnos sobre el total de 151 alumnos muestra. Además, el centro cuenta con otras dos profesoras para aquellos cursos en los que hay que realizar desdoble de clase por superar la ratio permitida, ello ocurre en 5º y 6º de Educación Primaria y el 1º de ESO. Se promueve la coordinación pedagógica entre las docentes.

En lo que respecta la enseñanza extracurricular, en este centro educativo se ofertan a los alumnos de 3º a 6º de Primaria clases extraescolares de alemán al mediodía.

4.3. Variables e instrumentos de recogida de datos

La presente investigación sigue una metodología cuantitativa, por lo tanto, los fenómenos son considerados realidades susceptibles de ser cuantificadas. En este estudio se consideran la ansiedad lingüística además de otras variables sociodemográficas y contextuales. Para poder operar la medición de las variables y proceder a la recogida de datos, se han utilizado dos instrumentos: el FLCAS y un cuestionario informativo de perfil del estudiante. Se pueden consultar en el anexo 3.

1. Ansiedad lingüística

La variable criterio de este estudio es la ansiedad lingüística. Aunque su definición y su operativización se ha realizado a lo largo de la revisión de la literatura científica al respecto, conviene recordar que la ansiedad lingüística o *foreign language anxiety* se entiende como un tipo de ansiedad debida o causada por el aprendizaje o uso de otro idioma. Es una variable medible a través el cuestionario FLCAS, acrónimo del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. Fue creado por Horwitz, Horwitz y Cope en (1986). La versión española utilizada en esta investigación es la elaborada por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) quienes lo tradujeron y adaptaron al contexto español. Estos autores demostraron que es instrumento fiable y válido, con una consistencia interna de .89 y una correlación test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .90. En el presente estudio el valor del coeficiente alpha de Cronbach obtenido ha sido de $\alpha=.918$. El FLCAS es la escala más utilizada para medir los niveles de ansiedad lingüística ante una lengua extranjera.

Esta escala está compuesta por 33 ítems, de los cuales, 20 se centran en las destrezas de comprensión y expresión oral y los 13 ítems restantes abordan la ansiedad general ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Ningún ítem hace referencia a las destrezas de expresión escrita ni de comprensión lectora. En consecuencia, el principal aspecto que calcula la escala FLCAS es la ansiedad que experimenta el aprendiz en la comunicación oral. Cada ítem se valora conforme a una escala Likert con puntuaciones de 1 (totalmente de acuerdo) 2 (de acuerdo) 3 (no sabe) 4 (no de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo).

La escala calcula el nivel de ansiedad de cada participante mediante la suma de las puntuaciones de los 33 ítems. Cuanto mayor es la puntuación, mayor es el nivel de ansiedad del participante. En algunos de los ítems las respuestas han invertidas y recodificadas, de forma que una puntuación alta en el ítem representara siempre un nivel alto de ansiedad. Por

ello, los ítems que se han tenido que invertir han sido: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, y 33. El resto de ítems, es decir, 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 y 32, han permanecido sin modificar.

Las puntuaciones directas mínima y máxima de un participante pueden oscilar entre 33 y 165. Siguiendo el criterio de Arnaiz y Guillén (2012), Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, (2000-2001) y Jarie, et al. (2017), los sujetos de la muestra pueden obtener tres niveles de ansiedad. Una ansiedad baja corresponde con puntuaciones de 33 a 79, una ansiedad media de 80 a 117 y una ansiedad alta de 118 a 165.

Tomando como referencia de nuevo a Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, (2000-2001), mediante un análisis factorial con rotación Varimax de los ítems del FLCAS >,50 estos autores obtienen cuatro factores. El primero de ellos es la aprensión comunicativa o también conocida como aprensión ante el acto de comunicación que recordemos que se refiere la incomodidad al hablar ante otras personas. Engloba los ítems 1, 3, 9, 12, 13, 18, 20, 24, 27, 31 y 33. El segundo factor es la ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera que incluye los ítems 4, 7, 15, 16, 23, 25, 29 y 30. El tercer factor es la incomodidad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula que se refiere a cuando los alumnos utilizan en alemán bien en el colegio o con hablantes nativos en el exterior. Incluye los ítems 8, 14 y 32. El cuarto factor son las actitudes negativas hacia el aprendizaje y tiene en cuenta los sentimientos de los diferentes alumnos que, en última instancia, resultan en experiencias angustiosas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Se compone de los ítems 6 y 17.

Para la recogida de datos, se ha adaptado el mencionado cuestionario al contexto de investigación particular. En el presente estudio, el idioma extranjero es el alemán, por ese motivo la redacción del cuestionario ha sido modificada sustituyendo “la clase de idioma extranjero” por “alemán”. El resultado, tomando como ejemplo el ítem 1, ha cambiado de “nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de idioma extranjero” a “nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de alemán”. Este cambio ha sido debido a que los alumnos a los que se les pasa el cuestionario están aprendiendo simultáneamente otra lengua extranjera, el inglés, y se ha pretendido que esta investigación se centrara única y exclusivamente en el alemán. También, la redacción de “el profesor” ha sido modificada por “la profesora” porque las tres docentes que imparten alemán en el centro son mujeres. De esta forma, se ha intentado que la redacción sea lo más próxima al entorno natural objeto de estudio de los participantes.

2. Variables predictoras

En este estudio se han operativizado las variables sociodemográficas de género y edad de los participantes. Además, la investigación ha controlado otras variables contextuales que según la literatura específica pueden interferir en los resultados. Se incluyen: el curso actual, el curso de inicio de estudio del idioma, el refuerzo extracurricular de alemán, la estancia en un país de habla alemana, familiares con experiencia en alemán o país de habla alemana, la predisposición a viajar a un país de lengua alemana, valoración familiar de la importancia de la lengua extranjera, la motivación para su estudio, su disfrute aprendiéndolo, la dificultad autopercebida y las deficiencias percibidas en su enseñanza.

Estas variables se han evaluado a través de un cuestionario informativo de perfil del estudiante con la siguiente distribución:

- Un primer apartado con tres preguntas cerradas referidas a su edad (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 años), su curso educativo (5º de Primaria, 6º de Primaria, 1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO y 4º de ESO) y su género (chico, chica).
- Un segundo apartado con cinco preguntas cerradas sobre el curso educativo en el que iniciaron el estudio del idioma (5º de Primaria, 6º de Primaria, 1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO y 4º de ESO), la existencia de refuerzo extracurricular (sí o no), la experiencia de una estancia en un país de habla alemana (sí, no), el tener familiares con experiencia en alemán o en un país de habla alemana (sí o no), el deseo de viajar a un país de habla alemana (sí o no) y por último, la valoración de la familia sobre la importancia del alemán (esencial, bastante importante, importante, poco importante, nada importante).
- Cuatro preguntas abiertas referidas a la motivación (¿Para qué aprendes alemán?), el gusto por el aprendizaje del alemán (¿Te gusta aprender alemán?), la dificultad autopercebida (¿Qué crees que es lo más complicado de aprender alemán?) y deficiencias percibidas en su enseñanza (¿Qué echas en falta en la asignatura de alemán?) que se ha categorizado.

4.4. Procedimiento

Respecto al procedimiento seguido, lo primero de todo ha sido ponernos en contacto con la Dirección de un centro educativo que tuviera participantes que concordaran con el perfil de mi investigación, solicitando el oportuno permiso para realizar la investigación

(Véase anexo 1). A continuación, por cuestiones éticas, los padres han dado su consentimiento por escrito para que sus hijos colaboraran en la investigación mediante una autorización expresa en la que se explicaba brevemente el objetivo del estudio (Véase anexo 2). Tanto el FLCAS como este cuestionario informativo han sido anónimos ya que el nombre del participante no es un dato relevante para el presente estudio. Manteniendo el anonimato se ha pretendido animar a los estudiantes a ser más honestos y sinceros en sus respuestas.

En el centro escolar, en el aula de alemán, en su tiempo de impartición y en presencia de los docentes de la asignatura del centro, se ha explicado a los participantes el propósito de nuestra investigación, les he asegurado su anonimato y que las pruebas no tendrían ningún efecto en su nota académica. En primer lugar, se les ha pedido que completaran el cuestionario informativo. Tras rellenarlo, se les ha facilitado la versión española de la escala FLCAS, se ha leído en alto sus instrucciones y se ha animado a los participantes a hacer preguntas para aclarar posibles dudas. Se les ha pedido que pensarán en sus experiencias vividas en el aprendizaje del idioma alemán en el colegio. También se ha hecho hincapié en la importancia de responder a todas las cuestiones planteadas de forma honesta e individual.

Los participantes han dedicado alrededor de 30 minutos para cumplimentar los cuestionarios, en horario de clase de alemán, en el centro educativo, en una única sesión. Con este ordenamiento se consigue que los alumnos estén centrados en la lengua alemana para una mejor contestación de los ítems. Además, se ha estado presente durante el desarrollo de los cuestionarios para aclarar individualmente cualquier duda que les pudiera surgir.

Se ha comenzado realizando los cuestionarios a los alumnos de 2º y 3º de ESO (n=37) a modo de prueba piloto y se ha observado que en el cuestionario informativo a la pregunta “¿Disfrutas aprendiendo alemán?” un alto porcentaje de alumnos estaban respondiendo negativamente. El verbo “disfrutar” implica un grado alto de gozo y el objetivo de la pregunta era conocer el gusto o disgusto hacia el aprendizaje del idioma. Por ese motivo, en los sucesivos cuestionarios la pregunta ha sido rectificada por “¿Te gusta aprender alemán?”. Tras el cambio los resultados en esa pregunta han sido más equilibrados.

Después de la recogida de todos cuestionarios, se ha mostrado nuestro agradecimiento por su colaboración a cada uno de los alumnos participantes, a las profesoras del Departamento de alemán y al centro educativo. El periodo en el que se ha aplicado los cuestionarios ha sido abril del 2018. Según lo acordado, tras la finalización del presente trabajo de TFM habrá una devolución de los resultados al centro educativo.

4.5. Procedimiento estadístico

Los datos se han tratado y analizado mediante el software estadístico “Statistical Product and Service Solutions”, abreviado como SPSS en su versión 15.0 para Windows. Tras volcar todos datos procedentes de los dos instrumentos en el programa SPSS, se han realizado los primeros tratamientos descriptivos que han permitido obtener información sobre las variables. A continuación, mediante la estadística inferencial, se ha profundizado en la relación de la ansiedad lingüística con las diferentes variables del estudio.

Las respuestas que han escrito los alumnos participantes a las preguntas abiertas del cuestionario informativo se han categorizado e introducido en el SPSS. Se ha analizado la fiabilidad de los datos con una segunda categorización intraobservador de 10 cuestionarios seleccionados al azar. El valor del coeficiente de Kappa obtenido es de ,094.

5. Resultados del estudio

Respecto al curso educativo, la muestra se compone de alumnos desde 5° de Educación Primaria a 4° de ESO. La muestra total en Primaria es de $n=77$ y la de Secundaria $n=74$.

Continuando con la variable edad, los participantes del estudio tienen de 10 a 16 años, la media al igual que la mediana es 12 y el valor de desviación típica de 1,53. En la tabla 3 se observa una relación detallada de la muestra según edad y curso.

Tabla 3: *Tabla de contingencia edad y curso*

	Curso						Total	
	5° PRI	6° PRI	1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO		
Edad								
	10 años	22	.	.	.	.	22
	11 años	15	28	.	.	.	43	
	12 años	.	12	25	.	.	37	
	13 años	.	.	3	15	.	18	
	14 años	.	.	.	9	9	18	
	15 años	.	.	.	.	4	7
	16 años	.	.	.	.	.	2
Total		37	40	28	24	13	9	151

La muestra se compone de 73 chicas que representan un 48,3% y 78 chicos que representan un 51,7% distribuidos por los distintos cursos. La prueba Chi-Cuadrado ($\chi^2=6,807$; $p=,235$) indica que no existen diferencias significativas en la proporción de alumnos por curso según su sexo (Tabla 4).

Respecto a la asistencia a refuerzo extracurricular de la asignatura, 26 alumnos del total de la muestra responden afirmativamente, es decir, el 17% reciben refuerzo mediante extraescolares en el propio colegio o fuera de él; de los cuales los cursos de 5° y 6° de Primaria son los que mayor porcentaje de sujetos reúnen. Efectivamente la prueba Chi-Cuadrado ($\chi^2=15,094$; $p=,010$) muestra diferencias significativas en la proporción de alumnos con refuerzo según el curso académico (Tabla 4).

En lo que concierne a otras variables, sobre el total de alumnos, 32 de ellos (21%) han realizado alguna estancia en un país de habla alemana; 88 alumnos (58%) tienen familiares que saben alemán o han estado en un país de habla alemana; 129 alumnos (85%) muestran una predisposición para viajar a un país de habla alemana; 149 alumnos han iniciado el estudio de alemán como asignatura formal en 5° de Primaria (99%) y solo 2 alumnos (1%)

en 1º de ESO. Finalmente indicar que, 17 alumnos (11%) creen que su familia valora el estudio del alemán como esencial, 63 (42%) bastante importante, 54 (36%) importante, 16 (10%) poco importante y solo 1 (1%) no necesario (Tabla 4).

Tabla 4: *Distribución de la muestra por cursos según el sexo, el refuerzo extracurricular, la estancia en el país, los familiares con experiencia y el deseo de estancia a un país de habla alemana*

		Curso						Total	p-valor (Prueba Chi- cuadrado)
		5º PRI	6º PRI	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO		
Sexo	Chico	23	18	17	13	4	3	78	,235
	Chica	14	22	11	11	9	6	73	
Refuerzo	Sí	9	12	1	0	3	1	26	,010
	No	28	28	27	24	10	8	125	
Estancia país	Sí	9	4	6	6	2	5	32	,074
	No	28	36	22	18	11	4	119	
Familiares con experiencia	Sí	26	28	16	10	4	4	88	,036
	No	11	12	12	14	9	5	63	
Deseo de estancia país	Sí	26	39	25	12	8	9	129	,000
	No	1	1	3	12	5	0	22	
Opinión familia	Esencial	1	8	1	2	4	1	17	,007
	Bastante imp.	22	21	8	6	3	3	63	
	Importante	13	8	11	14	4	4	54	
	Poco imp.	1	3	8	2	1	1	16	
	No necesario	0	0	0	0	1	0	1	

A continuación, se procede a analizar el comportamiento de la variable de ansiedad lingüística en la muestra. Recordemos que, siguiendo el criterio de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, (2000-2001) y Jarie, et al. (2017), los sujetos de la muestra pueden obtener tres niveles de ansiedad: un nivel bajo que se corresponde con puntuaciones de 33 a 79, uno medio con puntuaciones de 80 a 117 y uno alto con puntuaciones de 118 a 165.

Tras el análisis de los datos cuantitativos en la escala de FLCAS del presente estudio, el rango de puntuación obtenido se encuentra entre 38 y 157, es decir, con valores que oscilan desde una ansiedad lingüística baja a una alta. Por lo tanto, en el conjunto de la muestra se encuentran sujetos con los tres niveles diferentes de ansiedad. En concreto, 58 los alumnos (39%) tienen una ansiedad baja, 76 alumnos (50%) ansiedad media y 17 alumnos (11%)

ansiedad alta. La media de ansiedad de los participantes es de 87,5 puntos, que se corresponde con una ansiedad lingüística media. El valor de la desviación típica en la muestra es de 23,3.

En la figura 5 se observa un histograma de la ansiedad lingüística de la muestra con una aparente curva normal. A través de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p=,213$) se confirma que efectivamente la muestra tiene una distribución normal.

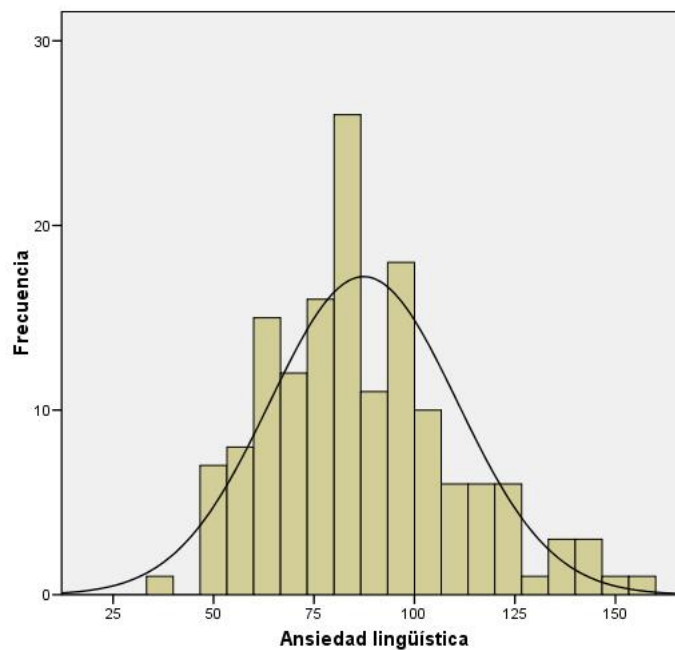


Figura 5. *Histograma de la ansiedad lingüística*

A continuación, se pretende comprobar si existen diferencias en la media de la ansiedad lingüística respecto a las variables predictoras del estudio.

La ansiedad lingüística tiene distintos valores dependiendo del curso académico. Su valor más bajo es en 5º de Primaria ($\bar{x}=71$) y va aumentando progresivamente hasta alcanzar su valor más alto en 2º de ESO ($\bar{x}=101$). A partir de ese punto, comienza a descender hasta 4º de ESO ($\bar{x}=95$). Mediante el Anova de un factor ($p=,000$) se comprueba que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas de las medias de la ansiedad lingüística según el curso. Mediante la comparación post-hoc de Scheffé se evidencia que, las diferencias de las medias de ansiedad lingüística se encuentran en 5º de Primaria respecto a 1º, 2º y 3º de ESO ($p<,05$).

A su vez, la ansiedad lingüística tiene distintos niveles dependiendo de la edad de los participantes. Su valor más bajo es con 10 años ($\bar{x}=58$) y va aumentando hasta alcanzar su valor más alto con 13 años ($\bar{x}=99$). A partir de ese punto, comienza a descender hasta los 15 y 16 años ($\bar{x}=93$). De nuevo mediante el Anova de un factor ($p=,000$) se comprueba que, efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas de las medias de la ansiedad lingüística según la edad. Mediante la comparación post-hoc de Scheffé se concreta que las diferencias significativas se encuentran en 10 años respecto a 13 y 14 años ($p < ,05$).

De manera lógica, el curso y la edad están directamente relacionados (ver tabla 3) por lo que su relación con la ansiedad lingüística también está estrechamente vinculada. Ambas muestran una relación estadísticamente significativa respecto a la misma. Sin embargo, si comparamos estas variables, el curso académico es la que tiene valores ligeramente mejores ($F=7,074$; $\eta^2=,196$) frente a la edad ($F=5,454$; $\eta^2=,158$). En la correlación de Pearson de cada una de las variables respecto a la ansiedad lingüística, de nuevo el curso académico ($r=,351$) obtiene un valor ligeramente más alto que la edad ($r=,325$) aunque ambas variables tienen una correlación positiva baja.

En el caso de la variable sexo, los chicos tienen una media de 89,90 de ansiedad lingüística con una desviación típica de 23,388. Por otro lado, las chicas tienen una media menor, de 84,74 con una desviación típica de 23,099. Las dos medias no son estadísticamente distintas ($p=,184$) por lo tanto se puede concluir que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas.

Según el curso de inicio del aprendizaje de alemán como asignatura formal, los 149 alumnos que empezaron en 5º de Primaria muestran una media de ansiedad de 86, mientras que los dos alumnos de 1º de ESO experimentan una media de ansiedad lingüística mayor con un valor de 118. A nivel descriptivo se ve claramente que las medias son distintas pero dada la distribución de la muestra en la que en el segundo grupo solo hay dos participantes, no se puede inferir que estas diferencias sean generalizables.

Comparando la variable de haber realizado una estancia en un país de habla alemana, las 32 personas que sí la han realizado tienen una media de ansiedad lingüística de 85. Las 119 personas restantes que no han visitado el país tienen una media de ansiedad lingüística de 87, lo que significa mayor valor. Las medias no difieren significativamente ($p=,673$).

La variable concerniente a si la familia tiene experiencia con el aprendizaje del alemán o con un país de habla alemana, los 88 alumnos cuyos familiares encajan en este perfil poseen una media de ansiedad lingüística de 84. Los 63 alumnos restantes tienen una media

mayor, con un valor de 91. Las medias no son estadísticamente distintas ($p=,054$).

Tabla 5. *Ansiedad lingüística según variables de curso, edad, sexo, curso de comienzo, estancia en el país y familiares con experiencia a través de ANOVA*

		Ansiedad lingüística					
		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	η^2
Curso	5° PRI	37	71,75	17,777	7,074	,000	,196
	6° PRI	40	86,47	20,972			
	1° ESO	28	91,81	20,566			
	2° ESO	24	101,26	25,587			
	3° ESO	13	98,94	26,511			
	4° ESO	9	87,78	16,107			
Edad	10 años	22	68,42	16,373	5,454	,000	,158
	11 años	43	85,67	22,584			
	12 años	37	87,70	19,928			
	13 años	18	99,48	23,671			
	14 años	18	97,16	28,249			
	15 y 16 años	13	93,61	19,820			
Sexo	Chicos	78	89,80	23,388	1,782	,184	,012
	Chicas	73	84,74	23,099			
Curso de comienzo	5° PRI	149	86,94	22,743	.	.	.
	1° ESO	2	118,00	55,154			
Estancia país	Sí	32	85,81	21,889	,178	,673	,001
	No	119	87,77	23,748			
Familiares con experiencia	Sí	88	84,27	20,596	3,763	,054	,025
	No	63	91,66	26,208			

Si comparamos la ansiedad lingüística con el refuerzo extracurricular, las 26 personas que reciben refuerzo extracurricular tienen una media de ansiedad lingüística de 69. Las 125 personas sin refuerzo extracurricular tienen una media de ansiedad lingüística mayor de un valor de 91. Mediante Ancova, añadiendo como covariable el curso, las medias son estadísticamente diferentes ($p=,000$), por lo tanto, los alumnos que reciben refuerzo extracurricular tienen una media significativamente más baja de ansiedad lingüística que los que no reciben refuerzo.

En el caso de la variable del deseo de realizar una estancia en un país de habla alemana, las 129 personas que sí tienen esa predisposición muestran una media de ansiedad lingüística de 83. Las 22 personas restantes que no desean visitar el país tienen una media mayor de valor 107. Mediante Ancova, añadiendo como covariable el curso, se comprueba que estas medias son estadísticamente diferentes ($p=,000$), por lo tanto, los alumnos que desean

realizar una estancia en un país de habla alemana tienen una media de ansiedad lingüística significativamente más baja que los que no la desean.

Si medimos la variable de la creencia que tenía los alumnos sobre la valoración de sus familias en el estudio del alemán, la media de ansiedad es la siguiente: 83 quienes marcaron la casilla esencial, 80 corresponde a la casilla bastante importante, 93 a importante y 96 a poco importante. Mediante Ancova, añadiendo como covariable el curso ($p=,003$) se comprueba que, existen diferencias significativas de las medias de la ansiedad lingüística según la opinión de las familias. A continuación, mediante la comparación post-hoc de Scheffé se evidencia que, las diferencias de las medias de ansiedad lingüística se encuentran en concreto entre “bastante importante” e “importante” ($p < ,05$). Es decir, las familias de los alumnos que consideran el alemán como bastante importante tienen una media significativamente más baja de ansiedad que la de las familias que solo lo consideran importante.

Tabla 6. *Ansiedad lingüística según variables de refuerzo, deseo de estancia en el país y opinión de la familia a través de ANCOVA*

		Ansiedad lingüística																																	
		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	η^2																												
Refuerzo	Sí	26	69,18	17,018	14,739	,000	,091																												
	No	125	91,14	22,697				Deseo de estancia país	Sí	129	83,89	20,721	15,015	,000	,092	No	22	107,68	27,520	Opinión familia	Esencial	17	83,19	21,874	3,271	,013	,083	Bastante imp.	63	80,05	21,279	Importante	54	93,54	22,213
Deseo de estancia país	Sí	129	83,89	20,721	15,015	,000	,092																												
	No	22	107,68	27,520				Opinión familia	Esencial	17	83,19	21,874	3,271	,013	,083	Bastante imp.	63	80,05	21,279		Importante	54	93,54	22,213				Poco imp.	16	96,51	25,801				
Opinión familia	Esencial	17	83,19	21,874	3,271	,013	,083																												
	Bastante imp.	63	80,05	21,279																															
	Importante	54	93,54	22,213																															
	Poco imp.	16	96,51	25,801																															

A continuación, mediante el tratamiento estadístico de regresión lineal múltiple se pretende establecer cuáles son las variables que más influyen en la ansiedad lingüística. Esta técnica permite crear modelos, compararlos y comprobar el peso de sus variables. En la tabla 7 se presentan dos modelos. El primero de ellos incluye las variables predictoras de sexo y edad. El segundo incluye también, el resto de las variables del estudio. Las variables curso, refuerzo extracurricular y deseo de estancia en el extranjero, se mantienen como variables estadísticamente significativas ($p < 0,05$). No ocurre así con la opinión de la familia ni con el resto de las variables de sexo, estancia en el país y familiares con experiencia en alemán o

un país de habla alemana, las cuales, han demostrado no poseer una relación significativa con la ansiedad lingüística ($p > 0.05$). El segundo modelo explica una mayor varianza de la ansiedad lingüística (R^2 corregida = ,267).

Tabla 7. Modelos de regresión. Variable criterio: ansiedad lingüística

Variables predictoras	Modelo 1			Modelo 2		
	Beta (Coeficiencia tipificada)	T	Sig.	Beta (Coeficiencia tipificada)	T	Sig.
(Constante)		13,493	,000		7,426	,000
Sexo	-,158	-2,062	,041	-,120	-1,640	,103
Curso	,372	4,857	,000	,261	3,302	,001
Refuerzo				-,255	-3,406	,001
Deseo de estancia país				-,203	2,632	,009
Opinión familia				-,120	1,527	,129
Estancia país				-,076	-1,023	,308
Familiares con experiencia				,028	,351	,726
R^2 corregida	,136			,267		

Con el fin de conocer mejor el comportamiento de la variable ansiedad lingüística, se ha calculado para cada uno de los ítems del cuestionario FLCAS, las medias (M) y las desviaciones típicas (DT) del total de la muestra ($n=151$), de Educación Primaria ($n=77$) y de Educación Secundaria ($n=74$).

En la tabla 8 se comprueba que hay diferencias significativas entre la puntuación de ansiedad lingüística total según la etapa. Los alumnos de Educación Primaria tienen una media de 79, valor que los sitúa en un nivel de ansiedad bajo. Los alumnos pertenecientes a Educación Secundaria tienen una media superior con un valor de 95 que corresponde a una ansiedad lingüística media. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($p=,000$). Del mismo modo, si se analizan individualmente los ítems del cuestionario FLCAS en función de las dos etapas, 17 de los 33 ítems muestran diferencias estadísticamente significativas. En dichos ítems se comprueba que Educación Secundaria obtiene puntuaciones mayores que Educación Primaria.

Sobre el total de la muestra, el ítem con la puntuación más alta es el número 10 ($\bar{x}=4,26$), por el cual, los alumnos indican que les preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender alemán. En segundo lugar, el ítem 9 ($\bar{x}=3,33$) hace referencia a que se ponen muy nerviosos cuando tienen que hablar en clase y no se han preparado bien. En tercer

lugar, el ítem 33 ($\bar{x}=3,31$) indica que los alumnos se ponen nerviosos cuando la profesora pregunta cosas que no se han podido preparar.

Concretando los resultados a la etapa de Educación Primaria, los tres ítems comentados anteriormente son los que más les preocupan. En cuarto lugar, se encuentra el ítem 2 ($\bar{x}=3,01$) que informa sobre la preocupación de cometer errores en clase.

Centrándonos en los resultados de los ítems en Educación Secundaria, el ítem con mayor puntuación es el 9 ($\bar{x}=3,50$) comentado anteriormente. En segundo lugar, se coloca el ítem 6 ($\bar{x}=3,48$) que indica que los alumnos durante la clase se dan cuenta que piensan en cosas que no tienen que ver con alemán. En tercer lugar, el ítem 5 ($\bar{x}=3,45$) se refiere a que a los alumnos les molestaría asistir a más clases de alemán. En cuarto lugar, se repite el ítem 33 ($\bar{x}=3,43$).

Tomando como referencia el análisis factorial con rotación Varimax de los ítems del FLCAS $>,50$ procedente de del artículo Pérez y Martínez, (2000-2001), las cifras correspondientes a los cuatros factores reafirman que los alumnos de Educación Secundaria tienen un nivel de ansiedad significativamente mayor ante el aprendizaje de alemán que los de Primaria. Estos factores son los siguientes: la aprensión comunicativa ($T=7,661$; $p=,006$), la ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje del alemán ($T=4,037$; $p=,046$), la seguridad en el uso del alemán fuera y dentro del aula ($T=21,005$; $p=,000$) y las actitudes negativas hacia el aprendizaje ($T=81,887$; $p=,000$) (Ver tabla 8).

Tabla 8. *Medias y Desviaciones Típicas de los ítems, de los factores y de las puntuaciones totales de ansiedad con diferencias según la etapa educativa*

Ansiedad lingüística	Total M (DT)	Primaria M (DT)	Secundaria M (DT)	F	Sig.
Ítem 1	3,00 (1,28)	2,67 (1,25)	3,33 (1,23)	10,756	,001
Ítem 2	2,90 (1,37)	3,01 (1,46)	2,78 (1,28)	1,054	,306
Ítem 3	2,32 (1,28)	2,09 (1,20)	2,55 (1,33)	5,020	,027
Ítem 4	2,63 (1,33)	2,39 (1,33)	2,88 (1,28)	5,291	,023
Ítem 5	2,60 (1,53)	1,78 (1,00)	3,45 (1,53)	63,431	,000
Ítem 6	2,89 (1,47)	2,32 (1,23)	3,48 (1,46)	27,842	,000
Ítem 7	2,73 (1,25)	2,78 (1,12)	2,682 (1,38)	,271	,603
Ítem 8	2,46 (1,26)	2,14 (1,19)	2,80 (1,25)	10,972	,001
Ítem 9	3,33 (1,33)	3,16 (1,34)	3,50 (1,30)	2,360	,127
Ítem 10	4,26 (1,15)	4,31 (1,09)	4,21 (1,23)	,255	,614
Ítem 11	2,63 (1,40)	2,34 (1,29)	2,93 (1,46)	7,036	,009
Ítem 12	2,62 (1,42)	2,47 (1,40)	2,77 (1,44)	1,713	,193
Ítem 13	2,48 (1,43)	2,28 (1,34)	2,68 (1,50)	3,015	,085
Ítem 14	2,87 (1,45)	2,62 (1,34)	3,13 (1,52)	4,770	,031
Ítem 15	2,75 (1,27)	2,67 (1,28)	2,84 (1,26)	,667	,415
Ítem 16	2,28 (1,38)	2,18 (1,26)	2,39 (1,50)	,820	,367
Ítem 17	2,33 (1,44)	1,43 (,74)	3,27 (1,40)	101,324	,000
Ítem 18	2,56 (1,30)	2,22 (1,23)	2,91 (1,29)	11,329	,001
Ítem 19	2,72 (1,36)	2,53 (1,32)	2,91 (1,39)	2,997	,085
Ítem 20	2,38 (1,39)	2,18 (1,28)	2,59 (1,48)	3,335	,070
Ítem 21	1,66 (1,09)	1,48 (,96)	1,85 (1,18)	4,429	,037
Ítem 22	2,35 (1,31)	2,05 (1,14)	2,66 (1,32)	9,185	,003
Ítem 23	2,76 (1,30)	2,79 (1,27)	2,72 (1,35)	,094	,759
Ítem 24	2,30 (1,31)	2,13 (1,24)	2,47 (1,35)	2,496	,116
Ítem 25	2,23 (1,22)	2,18 (1,33)	2,28 (1,11)	,274	,601
Ítem 26	2,43 (1,44)	2,07 (1,31)	2,81 (1,48)	10,564	,001
Ítem 27	2,45 (1,26)	2,24 (1,24)	2,68 (1,24)	4,746	,031
Ítem 28	2,08 (1,29)	1,76 (1,16)	2,40 (1,34)	9,784	,002
Ítem 29	2,83 (1,33)	2,76 (1,38)	2,90 (1,28)	,422	,517
Ítem 30	2,86 (1,44)	2,27 (1,34)	3,47 (1,29)	31,303	,000
Ítem 31	2,36 (1,42)	2,36 (1,43)	2,35 (1,43)	,001	,975
Ítem 32	2,89 (1,39)	2,42 (1,31)	3,37 (1,31)	19,793	,000
Ítem 33	3,31 (1,29)	3,20 (1,36)	3,43 (1,22)	1,131	,289
<i>Aprensión comunicativa</i>	2,64(,87)	2,45(,85)	2,84(,86)	7,661	,006
<i>Ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje</i>	2,63(,82)	2,50(,82)	2,77(,81)	4,037	,046
<i>Incomodidad en el uso fuera y dentro del aula</i>	2,74(1)	2,39(,90)	3,10(,99)	21,005	,000
<i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	2,61(1,26)	1,88(,78)	3,37(1,21)	81,877	,000
Punt. total FLCAS	87,35(23,30)	79,40 (20,74)	95,64 (23,07)	20,727	,000

Para finalizar, se presentan los resultados de las cuatro preguntas abiertas del cuestionario informativo del perfil del estudiante.

A la pregunta “¿Para qué aprendes alemán? el 27% responde para aprender otra lengua a parte del inglés, el 25% para trabajar en un futuro, el 17% para ir al país, el 12% para comunicarse con las personas de habla alemana. Es sorprendente que solo un 1% lo hace porque su familia le obliga y solo el 0.7% lo hace por descarte o para sacar buena nota.

Frente a la pregunta “¿Disfrutas/te gusta aprender alemán?”, 86% responde afirmativamente. Las respuestas negativas solo se encuentran en Secundaria. Existe una relación significativa entre esta variable y la ansiedad lingüística ($p < .05$) por las personas que han respondido negativamente tienen una media de ansiedad significativamente mayor. Del total de la muestra, al 25% le gusta la asignatura porque le interesa, al 16% porque le divierte, al 10% porque la considera importante y al 8% porque aprende cosas nuevas. Al 7% no le gusta la asignatura porque le resulta difícil.

En relación con la pregunta “¿Qué crees que es lo más complicado de aprender alemán?”, el 25% responde la pronunciación (porcentaje bastante repartido en ambas etapas), el 16% la gramática, el 15% concreta que los verbos, el 11% la destreza de escribir y el 9% la destreza de hablar.

Por último, en referencia a la pregunta “¿Qué echas en falta en alemán?” el 29% contesta que nada, el 21% desearía un componente más lúdico en las clases como por ejemplo juegos, al 15% le gustaría más práctica diaria reforzando o ampliando contenidos (este porcentaje es prioritario de la Educación Secundaria) y al 8% echa en falta realizar más trabajos en grupo.

6. Discusión

6.1 Discusión de los resultados del estudio

Esta investigación, realizada dentro del área de aprendizaje de alemán como segunda lengua extranjera en un entorno escolar, se ha centrado en la variable afectiva de la ansiedad lingüística. Su principal aportación es presentar el nivel de ansiedad lingüística de alumnos de Primaria y Secundaria que aprenden alemán como lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en el estudio indican que la media de ansiedad registrada en los alumnos es de 87 puntos, que se corresponde con un nivel de ansiedad lingüística medio. Estos resultados son próximos a los obtenidos en otras investigaciones. En el estudio de Caridad et al. (2015), la ansiedad media de los estudiantes universitarios españoles que aprenden alemán es de una puntuación de 96, valor que se corresponde con un nivel medio. La investigación de Jarie et al. (2017), que examina la ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés como segunda lengua extranjera en alumnos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, la puntuación media es de 85, por lo que también responde a un nivel de ansiedad medio.

A su vez, la presente investigación compara las puntuaciones de ansiedad lingüística en función de algunas variables como el curso educativo, la etapa, la edad y el género. De las citadas variables todas son significativas salvo el género.

La presente investigación presenta como elemento innovador el hecho de que incluye muestras pertenecientes a dos etapas educativas diferentes, siendo una de ellas Educación Primaria, la cual ha sido muy poco explorada. Los resultados indican que los alumnos de Educación Primaria tienen una puntuación de 79 que se corresponde con un nivel bajo, mientras que los de Educación Secundaria tienen una puntuación de 95 que pertenece a un nivel medio. Esta diferencia de valores va en consonancia con aquellas investigaciones que sugieren que a medida que aumenta el nivel del idioma, también lo hace el nivel de ansiedad de los alumnos (Ewald, 2007; Kitano 2001; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009). Estos trabajos se apoyan en el argumento de que a medida que aumenta la complejidad de las sesiones, se genera más tensión o aprensión en los estudiantes, lo que se refleja en una mayor ansiedad.

Así mismo, la ansiedad lingüística tiene distintos valores dependiendo del curso académico en el que se encuentran los alumnos. En la muestra, el valor más bajo es en 5º de Primaria ($\bar{x}=71$) y va aumentando progresivamente hasta alcanzar el valor más alto en 2º de

ESO (\bar{x} =101). A partir de ese punto, comienza a descender hasta 4º de ESO (\bar{x} =95). La LOMCE dicta que la segunda lengua extranjera es una asignatura obligatoria que se mantiene hasta 2º de ESO, pero que se convierte en optativa cuándo llega tercero, momento en el que ofertan además otras áreas. Ciertas investigaciones indican que los alumnos que cursan un idioma porque este es obligatorio para su formación académica, tienen niveles más altos de ansiedad que los que eligen la asignatura voluntariamente (Aida, 1994; Rodríguez y Abreu, 2003). Por lo tanto, el hecho de que los alumnos de la presente investigación cursen voluntariamente el idioma alemán en 3º y 4º de ESO, podría estar relacionado con el descenso de las puntuaciones de ansiedad lingüística en esos cursos.

A su vez, el no disfrute o el disgusto del estudio influye significativamente en el incremento de la ansiedad lingüística del alumno. Bernardo et al. (2018), sostienen que el alumnado se alejará del proceso educativo si lo entiende como una rutina impuesta, que no solo le disgusta, sino que le genera un esfuerzo que carece de sentido para él. Si nos fijamos en la muestra de este estudio, el 14% (n=21) del total de los alumnos no disfrutaban o no les gusta aprender alemán. Esta circunstancia solo se encuentra en Secundaria, especialmente en 2º de ESO (el 45% no disfrutaban), curso que tiene el pico más alto de ansiedad lingüística y a partir del cual, el número de alumnos que cursan la asignatura de alemán se reduce. Los estudiantes aluden que el principal motivo por el que la asignatura no les gusta o no la disfrutaban es porque les resulta difícil.

Es importante enfatizar que la presencia de ansiedad se vincula con experiencias de evitación y absentismo (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986). La mayoría de las personas con ansiedad tienden a eliminarla o al menos minimizarla evitando aquello que la desencadena. La huida y la evitación son las estrategias de afrontamiento asociadas (Clark y Beck, 2016). Su reflejo se constata en los resultados de esta investigación pues el pico más alto de ansiedad lingüística se encuentra en 2º de ESO (n=24), y a partir de ese momento, el número de alumnos que se cursan esa asignatura disminuye en 3º de ESO (n=13) volviendo a descender en 4º ESO (n=9). Clark y Beck (2016), afirman que “la evitación generalizada podría reducir la ansiedad a corto plazo, pero a precio muy elevado” (p.46). Efectivamente, algunos alumnos evitan la asignatura de alemán en 3º y 4º de ESO y por ese motivo, hay menos alumnos en esos cursos aunque ello suponga un gran coste personal.

Igualmente, la ansiedad lingüística tiene distintos niveles dependiendo de la edad de los participantes. De manera lógica, el curso y la edad están directamente relacionados por lo que su asociación con la ansiedad lingüística también está estrechamente vinculada. Su

valor más bajo es con 10 años ($\bar{x}=58$) y va aumentando hasta alcanzar su valor más alto con 13 años ($\bar{x}=99$). A partir de ese punto, comienza a descender en los 15 y 16 años ($\bar{x}=93$). Con esta tendencia a obtener una relación positiva entre la edad y la ansiedad lingüística existen algunas investigaciones como la de Onwuegbuzie, et al. (1999) o la de Dewaele (2007). Sin embargo, estos resultados no son unánimes en todos los estudios de este campo.

En nuestro estudio, al comparar las puntuaciones de ansiedad lingüística según el género, los chicos tienen una media mayor que las chicas no significativa. Comparándolo con otros artículos de investigación, los resultados que se obtienen son variados. Como en este caso, en algunos de ellos no se constatan diferencias significativas (Dewaele, Petrides y Furnham, 2008; Luo, 2013). Especialmente interesante es el artículo de Dewaele (2007) que expone que hay diferencias de género respecto a la ansiedad comunicativa en la lengua materna; esa diferencia se debilita con la primera lengua extranjera y desaparece con segunda lengua extranjera. Dado que el alemán sería la segunda lengua para los alumnos de esta investigación, se podría hipotetizar que fuera uno de los motivos por el cual no se obtuvieran diferencias significativas. No obstante, existen discrepancias entre algunas investigaciones tanto sobre la edad como sobre el género, que hacen que sea imprescindible continuar explorando para comprender mejor como influyen estas variables en el comportamiento de la ansiedad lingüística.

Continuando con el resto de variables contempladas en el estudio, respecto al curso en el que han comenzado a estudiar alemán como asignatura formal, el 99% de la muestra ha empezado en 5º de Primaria y solo el 1% ($n=2$) en 1º de ESO. Estos datos no permiten hacer inferencias estadísticas aunque mediante la estadística descriptiva se aprecia que la media de ansiedad lingüística de los alumnos que han empezado antes es menor. Investigaciones tales como la de Ó Muirheartaigh, y Hickey (2008) sí que han podido constatar que los estudiantes con inmersión precoz -Infantil/Primaria- tienen menos ansiedad que los de inmersión tardía -Secundaria-.

En lo que respecta a la existencia del refuerzo extracurricular, los alumnos que reciben refuerzo extracurricular, bien mediante extraescolares en el centro o bien fuera del mismo, tienen una media de ansiedad lingüística significativamente más baja. Los estudios de Dewaele et al. (2008) y de Jarie et al. (2017), subrayan que los participantes que han recibido refuerzo extracurricular del idioma durante su aprendizaje muestran niveles más bajos de ansiedad que aquellos que solo reciben las clases formales en su centro educativo. Estos resultados permiten afirmar que un mayor contacto con el idioma facilita su adquisición,

dando como resultado una menor ansiedad lingüística a la hora de utilizarlo como medio de comunicación (Jarie, et al., 2017).

Aprender lenguas extranjeras en el aula es una situación artificial y a menudo impuesta que requiere un esfuerzo por parte de los discentes. A su favor, juega una conducta motivada por la cual pone el foco de atención en un propósito que pretende alcanzar (Bernardo et al., 2018). En nuestra investigación, ante la pregunta “¿En un futuro te gustaría realizar alguna estancia en un país de habla alemana?”, el 85% de los estudiantes señalan que sí, variable que tiene una relación significativa con la ansiedad lingüística. Por otro lado, una alumna de 5º de Primaria ante la pregunta “¿Para qué aprendes alemán?” responde lo siguiente: “Para que el día de mañana tenga más recursos en la vida y pueda entrar fácilmente a un puesto de trabajo”. Es interesante descubrir que las principales motivaciones de los alumnos para aprender alemán son: aprender otra lengua, tener más posibilidades de trabajar en un futuro, ir al país y comunicarse con las personas de habla alemana. Se observa que son motivaciones de tipo intrínsecas que reflejan que los alumnos encuentran sentido al estudio del idioma y aprecian su utilidad.

Por otra parte, señalar que los alumnos que han visitado un país de habla del idioma (21%) obtienen valores inferiores en ansiedad lingüística, aunque de forma no significativa. En otras investigaciones como las de Aida (1994), Baker y MacIntyre (2000) o Matsuda y Gobel (2004), con muestras de mayor edad, esta relación se acentúa. Estos autores se apoyan en el argumento de que salir al extranjero les ha permitido a los alumnos enfrentarse a un contexto auténtico de habla de la lengua extranjera e interactuar con hablantes nativos con cierto éxito.

Con relación al papel que juega la familia en la ansiedad lingüística del alumno, en primer lugar se puede afirmar que su opinión favorable acerca de la importancia del aprendizaje de alemán se relaciona con puntuaciones más bajas de ansiedad. De hecho, las familias de los alumnos que consideran el alemán como bastante importante, tienen una media de ansiedad significativamente más baja que la de las familias que solo lo consideran importante. Hay que tener en cuenta que los participantes son menores de edad y que por tanto, todavía tienen una gran influencia de sus familiares directos. En segundo lugar, se observa como aquellos niños que tienen familiares con experiencia en el aprendizaje del alemán o en un país de habla alemana, tienen una media más baja estadísticamente no significativa en la puntuación de ansiedad lingüística. Se puede intuir que a las familias y a los alumnos les puede tranquilizar que alguien de su entorno tenga conocimientos de la

lengua alemana para alguna ayuda puntual, sin embargo, en última instancia se puede concluir que es el discente en sí mismo quien tiene que comprometerse con el estudio del idioma y dedicarle un esfuerzo personal.

6.2. Implicaciones prácticas

Arnold (2006), afirma que “la ansiedad es un enemigo del aprendizaje y se debe buscar minimizarla en el aula” (p. 5). Para ello, en esta investigación se considera que en primer lugar, es clave que el profesor responsable tome conciencia la existencia ansiedad lingüística en el aula, preferiblemente a través de un instrumento válido y fiable como el FLCAS, o en su defecto, mediante el diagnóstico a partir de sus manifestaciones psicofisiológicas. En segundo lugar, que se reconozcan las fuentes potenciales de amenaza (Horwitz et al. 1986), es decir, que se analice cuáles son los aspectos, los ítems y las variables que ejercen una influencia determinante. A partir de ese momento, ocupando el tercer lugar, se puede plantear una intervención para abordar las dificultades y enfatizar los aspectos positivos existentes.

Teniendo en cuenta las sugerencias pedagógicas ante la ansiedad lingüística obtenidas en la revisión teórica de este trabajo, las respuestas ofrecidas por los alumnos a las preguntas abiertas del cuestionario perfil del estudiante, y los ítems con más saturación del FLCAS, en una primera aproximación, se ofrecen las siguientes propuestas de actuación para reducir situaciones de ansiedad, las cuales pueden ser útiles a nivel general y en la muestra objeto de estudio en particular.

Conviene enfatizar que es clave seguir favoreciendo en el aula un ambiente positivo, agradable, amistoso y de apoyo, lo suficiente distendido para un intercambio de contenidos, ideas y opiniones. Asimismo, ya que no hay una única forma por excelencia de aprender un idioma, la figura del profesor es clave; es la persona de referencia que guía, apoya, ofrece seguridad y controla el proceso de aprendizaje.

Es recomendable reducir tensión en el aprendizaje y enfocar la práctica educativa en que los alumnos disfruten en la asignatura ya que, en esta investigación se ha constatado una relación significativa entre el disfrute o gusto del idioma y una menor ansiedad lingüística. A su vez, una menor ansiedad puede reducir el abandono del idioma. En este sentido, se propone fortalecer aquello que hace que a los alumnos les guste la asignatura de alemán. Según los resultados obtenidos en este estudio, los alumnos destacan de la asignatura que les interesa, les divierte, la consideran importante y aprenden cosas nuevas. Además, se invita a

seguir introduciendo actividades que sean motivadoras para el alumnado, tanto en contenido como en formato, que sean interesantes y divertidas, y que además, incluyan un componente lúdico a través de juegos, canciones, *role playing*, manualidades, teatro, etc.

El juego es una actividad excepcionalmente motivadora para los alumnos que adicionalmente tiene beneficios en el desarrollo global del alumno. Su inclusión en la escuela como eje transversal para el logro de aprendizajes significativos es ineludible (Carreras, Navarro y Marín, 2018). En esta línea, el 21% de los alumnos de la muestra desea un componente más lúdico en las clases de alemán.

Cuando los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto están en desequilibrio, surge el problema de la ansiedad porque el alumno no puede hacerles frente. Analizar bien las experiencias de ansiedad y hacer frente a cada componente hará que esta resulte menos intimidante (Clark y Beck, 2016). Por este motivo es importante fortalecer aquello que a los alumnos les genera inestabilidad en la adquisición del idioma. Los alumnos de la muestra exponen que lo más complicado para ellos en la asignatura de alemán es la pronunciación, la gramática (específicamente verbos y artículos), la destreza de escribir y la destreza de hablar. Concretamente se ponen nerviosos cuando tienen que hablar y no se han podido preparar.

Por tanto, se propone seguir estimulando las tareas de producción oral para el desarrollo de habilidades de comunicación oral (Martínez-Agudo, 2013), dando tiempo para que se preparen la tarea e intentando no presionar en producir una respuesta inmediata. Por otro lado, apostar por la cooperación entre los estudiantes también es recomendable pues pueden ayudarse entre iguales. Al 8% de los alumnos que han participado en este estudio le gustaría realizar más trabajos en grupo.

Se sugiere que las actividades lúdicas puedan apoyar los contenidos en los que los alumnos presentan más dificultades o que permitan ampliar aquellos contenidos que se considere. Se podría incluso plantear la posibilidad de promover el contacto con el idioma más allá del espacio físico del aula mediante una plataforma educativa, un blog educativo u otros recursos accesibles. Al 15% de los alumnos le gustaría más práctica diaria reforzando o ampliando contenidos.

En la medida de lo posible, es recomendable que se vincule el aprendizaje del idioma con experiencias y emociones positivas que motiven al alumnado a seguir dedicando tiempo y esfuerzo a su aprendizaje. La enseñanza de idiomas en el aula es un contexto artificial, sin embargo, permitir su uso en el entorno natural, por ejemplo mediante proyectos de

exposición e inmersión de los alumnos en la lengua extranjera, puede compensarlo. Esta propuesta está respaldada en las motivaciones actuales de los alumnos por las que el 12% responden que aprenden alemán para comunicarse con las personas de habla alemana y el 17% para viajar a un país de habla alemana.

Las propuestas pedagógicas aquí presentadas se han elaborado teniendo en cuenta la revisión teórica y los resultados obtenidos en esta investigación. Con ellas se persigue aliviar la ansiedad lingüística en el aprendizaje de la lengua alemana en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, corresponde a cada centro educativo y a los profesionales de enseñanza del idioma, en última instancia, el valorar su contexto para poder optar por aquellas actuaciones que mejor se adapten.

7. Conclusiones

7.1 Conclusiones generales del estudio

Esta investigación aporta resultados novedosos dada su singularidad. El estudio evalúa el nivel de ansiedad lingüística de 151 alumnos españoles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de alemán como segunda lengua extranjera. Los resultados indican que la muestra total experimenta un nivel de ansiedad medio. De forma desglosada, los alumnos de Educación Primaria se sitúan en un nivel de ansiedad lingüística bajo y los de Educación Secundaria en un nivel medio.

La investigación arroja luz sobre el papel que desempeñan diferentes variables en relación con la ansiedad lingüística. Las variables curso educativo, etapa educativa, edad, existencia de refuerzo extracurricular, deseo de visitar un país de habla alemana, opinión de la familia sobre la importancia del alemán y el gusto o disfrute en el idioma, han revelado una relación significativa con las puntuaciones de ansiedad lingüística de los participantes. Las variables de género, el haber visitado un país de habla alemana y el tener familiares con experiencia en alemán o en un país de habla alemana, han obtenido relación pero no ha sido significativa.

Los diferentes gobiernos, instituciones, docentes e investigadores aunamos esfuerzos por promover el aprendizaje de lenguas extranjeras de forma eficaz. Se pretende que la lengua extranjera sea un vehículo con el que los alumnos se puedan comunicar. Alcanzar el éxito en el dominio de un idioma es el objetivo por excelencia de cualquier aprendiz para beneficiarse de las oportunidades que se le brindan. Ante esto, los docentes nos podemos preguntar: ¿nuestros alumnos usarán el idioma más adelante? La revisión teórica nos lleva a asumir que la ansiedad lingüística ejerce una fuerte influencia en el proceso de aprendizaje y que constituye un obstáculo en la adquisición de la lengua extranjera. El hecho de asociar un idioma con emociones negativas, como son la ansiedad, la interrupción o el abandono, aumentarán las probabilidades de fracaso. La toma de conciencia de esta realidad puede animar a los profesionales del área a tomar medidas para ayudar a los estudiantes a superar su ansiedad (Arnaiz y Guillén, 2012). Por ello, en este trabajo también se reflejan algunas propuestas metodológicas que los docentes pueden incluir en su práctica educativa para aliviar la ansiedad lingüística en el aula y de esta forma paliar sus consecuencias negativas.

El presente trabajo ofrece un enfoque original y pertinente en el ámbito de la enseñanza formal del alemán a partir del cual se pretende, por un lado realizar una aportación a la literatura existente sobre los factores afectivos que influyen en el aprendizaje de las lenguas

extrajeras; y por otro lado, se aspira a que sea una herramienta de aproximación a la ansiedad lingüística para aquellos docentes que imparten alemán como segunda lengua extranjera en los centros escolares españoles.

7.2 Límites del estudio

En este estudio se han contemplado variables extrañas que se han incluido en la investigación para ganar validez interna, y se ha llevado a cabo en el entorno natural de aprendizaje del idioma ganando en validez externa. Sin embargo, las limitaciones en el diseño de la investigación hacen que sea difícil hacer generalizaciones sobre las implicaciones potenciales de la misma. Es por ello, que el presente estudio debe ser interpretado a la luz de sus limitaciones y tomar sus resultados como indicativos.

La presente investigación ha analizado la ansiedad lingüística de los estudiantes de alemán. Al ser un Trabajo de Fin de Máster, ha tenido un carácter exploratorio, no precisando una muestra especialmente grande. El tamaño de la muestra ($n= 151$), es por tanto apropiada y similar a algunos estudios como el de Llinás y Garau, 2009 ($n=134$) o el de Caridad, Amar y Holgado, 2015 ($n=120$).

La muestra utilizada en esta investigación corresponde a estudiantes de un único centro escolar, por lo tanto, las inferencias derivadas de los resultados están limitadas por su naturaleza específica. Para obtener resultados concluyentes, el estudio se podría repetir con una muestra mayor procedente de estudiantes de diferentes centros educativos, lo que permitiría ganar en validez externa y favorecer la generalización de los resultados.

Debido a la naturaleza compleja de la ansiedad lingüística y de las variables afectivas en general, uno debe interpretar los hallazgos con precaución. Como se señaló en la revisión teórica, la medición de los factores afectivos resulta compleja y muestra todavía algunas discrepancias.

7.3 Propuestas de futuro

Las novedades en legislación del ámbito educativo, los avances en nuevas metodologías, el mejor conocimiento de las diferentes variables afectivas, etc., ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas en las aulas. Resulta relevante desarrollar nuevas investigaciones en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras, que permitan conocer todavía mejor las diferentes variables que

influyen en este proceso.

Se plantea como necesario seguir realizando investigaciones en las que se integren variables predictoras de la ansiedad lingüística. Se pueden incluir las contempladas en este estudio u otras novedosas como la metodología utilizada, los niveles de ansiedad lingüística del docente, el perfil académico de los estudiantes, su autoconcepto o sus estrategias de afrontamiento, entre otras.

Por otro lado, se considera preciso prestar especial atención a las diferencias entre los niveles de ansiedad de una persona que estudia dos lenguas extranjeras simultáneamente (Deweale, 2002; Deweale et al., 2008), por lo que sería interesante comparar los niveles de ansiedad de las dos lenguas extranjeras en una misma muestra. Que el idioma estudiado sea el primero o el segundo como lengua extranjera podría influir en los niveles de ansiedad lingüística, de la misma forma que lo hace que la asignatura sea optativa u obligatoria.

La apuesta por colegios bilingües es cada vez mayor. Por lo tanto, también sería interesante comparar la ansiedad lingüística del idioma que se imparte en el marco de un programa bilingüe. Existen evidencias científicas como la del artículo de Jarie, et al. (2017), que constatan que los alumnos que estudian una asignatura de lengua extranjera dentro de un programa bilingüe tienen una media de ansiedad significativamente más baja.

Sería interesante seguir investigando la ansiedad lingüística en muestras con diferentes rangos de edad. Prioritariamente, se ha estudiado en adultos (Universidad o Escuela Oficial de Idiomas) pero también es importante contemplar esta variable en niños (Educación Primaria) y jóvenes (Educación Secundaria y Bachillerato), de tal forma que se obtenga información amplia al respecto. Además, podría ser interesante realizar un estudio prospectivo longitudinal, que permitiera observar las fluctuaciones de la ansiedad lingüística en una muestra de sujetos en sucesivas ocasiones a lo largo del tiempo.

Los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera se llevan estudiando desde hace tres décadas y a pesar de los significativos avances en enfoques para la enseñanza de idiomas, la literatura continúa asegurando su existencia en el aula y su efecto debilitador en el proceso de aprendizaje. La sugerencia de Ortega Cebrenos (2003) y de Arnaiz y Guillén (2013), es usar la escala de ansiedad FLCAS en el aula de idiomas. Esta escala permite a los profesores evaluar la atmósfera socioafectiva de un contexto de clase particular y determinar qué aspectos causan más ansiedad. En cualquier caso, el diagnóstico en sí mismo no debe ser un objetivo sino un medio para obtener información valiosa, que guíe al docente a trazar su propio plan pedagógico para conseguir controlar la ansiedad, de

forma que deje de representar un obstáculo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los idiomas.

Se plantea la posibilidad de aproximarse a la ansiedad lingüística desde una metodología cualitativa mediante la cual, se dé voz a los estudiantes para que ellos expresen como viven dicha ansiedad. Esto permitiría seguir profundizando en la comprensión del fenómeno investigado e incluso la información se podría contrastar con la puntuación de la escala cuantitativa. Scovel (2000), opina que el afecto en el aprendizaje de una segunda lengua necesita ser explorado no solo cuantitativamente sino también cualitativamente. Por eso, una opción es prestar más atención a la investigación cualitativa para poder profundizar en aquellos aspectos que no contemplan las preguntas cerradas del FLCAS.

Por otro lado, aunque la ansiedad lingüística se ha investigado principalmente desde la perspectiva de los estudiantes, la investigación sobre la ansiedad desde otros puntos de vista, como la de los docentes, apenas está explorada. Aproximarse a como los profesores de idiomas perciben y abordan la ansiedad del alumno en sus prácticas docentes reales podría proporcionar perspectivas alternativas sobre el fenómeno.

En la actualidad, el marco de las enseñanzas de idiomas supone un reto importante, por ello, el presente estudio corrobora la necesidad de dedicar esfuerzos en el progreso de la comprensión de la ansiedad lingüística. A modo de cierre, se puede afirmar que la naturaleza compleja y multidimensional de este constructo ofrece todavía un amplio abanico de perspectivas o enfoques sobre los que seguir investigando.

Referencias bibliográficas

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Allwright, D., y Baley, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alpert, R., y Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: PUZ.
- Arnaiz, P., y Guillén, F. (2012). La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-27. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1162.
- Arnáiz, P., y Guillén, F. (2013). La ansiedad entre estudiantes españoles de inglés como LE de diferentes titulaciones universitarias. *Anales de Psicología*, 29(2), 335-344.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Arnold, J. y Brown, H.D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.173-187). Madrid: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. En H.W. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, P., Daley, C.E., y Onwuegbuzie, A.J. (1999). Foreign Language Anxiety and Learning Style. *Foreign Language Annals*, 32, 63-76. doi:10.1111/j.1944-9720.1999.tb02376.x.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J., y Daley, C.E. (2003). Foreign Language Anxiety and Student Attrition. *Academic Exchange Quarterly*, 7, 304-308.
- Baker, S., y MacIntyre, P. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning* 50, 311 - 341.

- Bernardo, A.B., González, J.A., Cervero, A., Esteban, M., Navarro, J.I., Martín, C. (2018). Diversas formas de motivar en el proceso enseñanza-aprendizaje. En J.I. Navarro y C. Martín (Coords.), *Aprendizaje escolar desde la psicología* (pp.157-177). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bernaus, M. (2001). El profesorado y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. En L. Nussbaum, M. Bernaus, B. Caballero, C. Escobar y D. Masats (Coords.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 79-114). Madrid: Síntesis educación.
- Cabré, J. (2013). *Yo confieso*. Barcelona: Booklet
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. En D.J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp. 191-215). Boston, MA: McGraw Hill.
- Campbell, C.M., y Ortiz, J A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety work- shop. En E.K. Horwitz y J.D. Young (Eds.), *Language anxiety. From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- Caridad, J.M., Amar, R. y Holgado, C. (2015). La medida de las variables afectivas en lenguas modernas: ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 8(2), 46-64.
- Carreras, M.R., Navarro J.I., Marín, C. (2018). El juego como valor educativo. En J.I. Navarro y C. Martín (Coords.), *Aprendizaje escolar desde la psicología* (pp.157-177). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Casado, M.A. y Dereshiwsy, 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.
- Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K., y Schallert, D.L. (1999) Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

- Clark, D.A. y Beck, A.T. (2016). *Manual práctico para la ansiedad y las preocupaciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. En H, Giles, W.P. Robinson y P.M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*(pp. 147-154). Oxford: Pergamon Press.
- Coulombe, D. (2000). Anxiety and beliefs of French-as-a-second- language learners at the university level. Unpublished doctoral dissertation. Québec, Canada: University of Laval.
- Crookall, D., y Oxford R.L. Dealing with anxiety: some practical activities for language learner and teacher trainees. En E.K. Horwitz, D.J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crookall, D. y Oxford, R. (1991). Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees. En E.K. Horwitz y D.J. Young (Eds.), *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications* (pp.141-150). Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Delicado, G. (2011). Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y *El viaje del inglés* de Carme Riera. *Tejuelo* 10, 29-37.
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *Modern Language Journal*, 89, 367–380.
- Dewaele, J.M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169-197.
- Dewaele, J.M., Petrides, K.V., y Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. doi: 10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x.
- Donovan, L.A., y MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.

- Eysenck, M. (1979) Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Ewald, J.D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142.
- Falero, F.J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 19-33. doi: 10.4995/rlyla.2016.4445.
- Fontes, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P., y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., y Jon, P. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55. doi: 10.2307/329251.
- García-Galindo, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Autodidacta*, 1(5), 41-55.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., y MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, 157-194. doi: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x.
- Gardner, R.C., Moorcroft, R., y MacIntyre, P.D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language drop-outs* (Research Bulletin No. 657). London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F., y Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Gocer, A. (2014). The Relationship between Anxiety and Attitude of Students Learning Turkish as a Foreign Language and Their Achievement on Target Language. *Educational Research and Reviews*, 9 (20), 879-884.

- Gregersen, T., y Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y estrés* 2(2-3), 173-194.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E.K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *Journal of Educational Research*, 23(7), 569-652.
- Horwitz, E.K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating non-native teacher' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365-372.
- Horwitz, E.K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal*, 84, 256-259. doi: 10.1111/0026-7902.00067.
- Horwitz, E.K. (2001) Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. (1986). Foreign language Classroom Anxiety. *Modern language journal*, 70, 125-132.
- Jarie, L. (2016). Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Villanueva de Gállego: Ediciones Universidad de San Jorge, 80-94.
- Jarie, L. (2016b). Influencia de la ansiedad lingüística sobre la competencia de expresión oral en la lengua extranjera francés como segunda lengua extranjera y en modalidad bilingüe en la Educación Secundaria Obligatoria. Tesis no publicada. Universidad de Zaragoza.
- Jarie, L., Teruel, M.P., Salavera, C., y Salillas, M.J. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, *Çédille, revista de estudios franceses*, 13, 243-261.
- Kemp, C. (2001). Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment. Tesis no publicada. University of Edinburgh.

- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241–261.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kleinmann, H.H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning* 27, 93-107.
- Krashen, S. (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, NY: Pergamon.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- León, O., y Montero, I. (2010). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. (4^a Ed). Madrid: McGrawHill.
- Lieberman, P. (1984). *The biology and evolution of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: causes and consequences. *TESL Reporter*, 39, 13-32.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English testing situations, ITL. *International Journal of Applied Linguistics*, 153, 53– 76.
- Liu, M., y Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and english learning motivation. *Education Research International*, 1, 1-8.
- Liu, M., y Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71-86. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x.
- Luo, H. (2013) Foreign language anxiety: past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442-464.
- Machida, S. (2001). 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 Ganshow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90- 99.

- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. En D.J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91, 564–576. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R., y Donovan, L.A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 32, 251-275.
- MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A. y Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Marcos-Llinás, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678.
- Marcos-Llinás, M., y Juan-Garau M. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111. doi: 676-678. 10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x.
- Marcos-Llinás, M., y Juan-Garau, M. (2011). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency –Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 94-111. 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.
- Matsuda, S., y Gobel. P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32 21–36.

- Morena, M., Sánchez, A., y Fernández, M.P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de Educación Secundaria. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 10(1), 117-134.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Ó Muircheartaigh, J., y Hickey, T. (2008). Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 558-576.
- Ortega, A.M. (2002). Learners' Anxiety in the Language Classroom. En F. Molina y G. Luque (Eds.), *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción* (pp. 253-257). Jaén: Universidad de Jaén.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., y Daley, C.E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- 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.
- Pérez-Paredes, P.F. (1999). *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Murcia: Universidad de Murcia.
- 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.
- Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Riera, C. (2006). *El verano del inglés*. Alfagra: Madrid.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48, 209-225.
- Price, M.L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. En E.K. Horwitz. y D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Rodríguez, M., y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374.
- Roncel, V.M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Revista de didáctica ELE*, 7, 1-20.
- Saito, Y., y Samimy, K.K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239–251.
- Santos-Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. En E.K. Horwitz. y D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (pp. 15-24). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scovel, T. (2000). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle y Heinle.
- Sparks, R.L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D.J. y Walsh, G. (1998). Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239–270.
- Sparks, R.L., y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16. doi: 10.2307/329830.
- Sparks, R.L., y Ganschow, L. (1996). Teachers' perceptions of students' foreign language academic skills and affective characteristics. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 172-185. doi: 10.1080/00220671.1996.9941323.
- Sparks, R.L., y Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287. doi: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201.x.

- Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spitalli, E.J. (2000). The relationship between foreign language anxiety and attitudes toward multiculturalism in high-school students. Tesis no publicada. Benedictine University, Lisle, IL.
- Teruel, M.P. (2014). Por qué y para qué la Educación Emocional. *Cuadernos de pedagogía*, 442, 62-64.
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2, 55-77.
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K.M. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom. Qualitative research in second language education* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tum, D.O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055-2059. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.948.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308– 328.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Young, D.J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439- 445.
- Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals* 23(6), 539– 553.
- Young, D.J. (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. En E.K. Horwitz. y D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (pp. 57-64). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Referencias específicas a la legislación

ORDEN de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14.

ORDEN de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14.

ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN de 17 de junio de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento de autorización para impartir Segunda lengua extranjera en centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/823/ 2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Anexos

ANEXO 1

HOJA DE INFORMACIÓN DEL ESTUDIO

PARA EL CENTRO EDUCATIVO:

PROPUESTA DE PARTICIPACIÓN



Zaragoza, a 20 de febrero de 2018

Estimado director del Colegio.....:

Me pongo en contacto con usted para comunicarle mi interés en realizar en su centro educativo durante el segundo trimestre del curso académico 2017-2018, una investigación enmarcada dentro del plan de estudios del máster: “Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la Investigación”, que estoy cursando actualmente.

El objetivo central de mi Trabajo de Fin de Máster es poner de relieve la importancia de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera, en mi caso del alemán. Para ello, deseo conocer los niveles de ansiedad que sufren los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria mediante un cuestionario específico y comparar los resultados por edad y género.

Mi investigación cuenta con el visto bueno y la dirección de los profesores Santos Orejudo y M^a Pilar Teruel, ambos titulares del Departamento de Psicología y Sociología, en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

El estudio presentado destaca por enmarcarse en un contexto educativo y profundizar en el aprendizaje de un idioma poco explorados en la literatura específica, lo que da valor a los resultados que se obtengan del mismo.

En el proceso de elaboración del informe de investigación no se utilizará el nombre del centro educativo y se preservará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los alumnos participantes. El tratamiento de los datos es, por tanto, confidencial. Sin embargo, si lo desean, podemos ofrecerle los resultados y las conclusiones obtenidos en general y en el centro.

Por todo ello, solicitamos su colaboración para el desarrollo de esta breve investigación.

Muchas gracias por su atención y estamos a su disposición.

Sin otro particular, le saluda atentamente:

Alba Corella Benedicto

Estudiante de la Universidad de Zaragoza

Vº Bº Santos Orejudo y Pilar Teruel

Directores del Trabajo de Fin de Máster

ANEXO 2

MODELO DE AUTORIZACIÓN

DE LAS FAMILIAS



Estimadas familias:

soy Alba Corella Benedicto, estudiante del máster “Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la Investigación” de la Universidad de Zaragoza y antigua profesora del colegio Estoy realizando mi Trabajo de Fin de Máster de investigación sobre la ansiedad lingüística en la asignatura de alemán y me gustaría pasar un breve cuestionario en horario de clase a vuestros hijos para poder analizarla. Será anónimo y no tendrá ninguna repercusión sobre la nota académica. La duración aproximada es de 30 minutos.

Les agradecería mucho su colaboración rellenando esta autorización.

D./D.^a, con DNI n°,
padre/madre/tutor del alumno/a..... de
Educación Primaria/Educación Secundaria en el colegio

AUTORIZO, a mi hijo/a a participar en la investigación de Alba Corella Benedicto, estudiante de la Universidad de Zaragoza.

En....., a.....de.....de 2018

Fdo. Padre/Madre/Tutor

ANEXO 3
CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO INFORMATIVO

Sexo	Chico <input type="checkbox"/>				Chica <input type="checkbox"/>			
Edad	10 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>
Curso	5º PRIMARIA <input type="checkbox"/>	6º PRIMARIA <input type="checkbox"/>	1º ESO <input type="checkbox"/>	2º ESO <input type="checkbox"/>	3º ESO <input type="checkbox"/>	4º ESO <input type="checkbox"/>		

¿En qué curso empezaste a estudiar alemán?	5º PRIMARIA <input type="checkbox"/>	6º PRIMARIA <input type="checkbox"/>	1º ESO <input type="checkbox"/>	2º ESO <input type="checkbox"/>	3º ESO <input type="checkbox"/>
¿Acudes a clases de extraescolar de alemán en el colegio o recibes clases particulares fuera?	Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
¿Has realizado alguna estancia en un país de habla alemana?	Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
¿Alguien de tu familia habla alemán o ha vivido en un país de habla alemana?	Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
¿En un futuro te gustaría realizar alguna estancia en un país de habla alemana?	Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
Tu familia considera que el dominio del alemán es...	Esencial <input type="checkbox"/>	Bastante importante <input type="checkbox"/>	Importante <input type="checkbox"/>	Poco importante <input type="checkbox"/>	No necesario <input type="checkbox"/>
¿Para qué aprendes alemán?					
¿Te gusta aprender alemán?	Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
¿Por qué?					
¿Qué crees que es lo más complicado de aprender alemán?					
¿Qué echas en falta en la asignatura de alemán?					

CUESTIONARIO FLCAS

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Tu tarea consiste en valorar tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

Valora con 1, 2, 3, 4 o 5 cada uno de los siguientes enunciados: 1 = Estoy totalmente de acuerdo, 2 = Estoy de acuerdo, 3 = No sé, 4 = No estoy de acuerdo y 5 = Estoy totalmente en desacuerdo.	1	2	3	4	5
Nunca me siento completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de alemán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me preocupa cometer errores en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me asusta no entender lo que la profesora está diciendo en alemán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de alemán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante la clase, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen que ver con la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de alemán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da corte salir voluntario en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que no me pondría nervioso si hablara alemán con una persona nativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me irrita no entender lo que la profesora está corrigiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque vaya con la clase preparada, me siento nervioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo no me apetece ir a clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da miedo que mi profesora corrija cada fallo que cometo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento como mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuanto más estudio, más me lío.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan alemán mejor que yo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da mucho corte hablar en alemán delante de mis compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de alemán que en otras clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo nervioso mientras hablo en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesora dice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar en alemán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temo que mis compañeros se rían de mí cuando hablo en alemán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos alemanes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo nervioso cuando la profesora pregunta cosas que no me he podido preparar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

