
Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio

Language Anxiety and Integrative Motivation in Spanish as a Foreign Language in Portuguese University Students: An Exploratory Study

MERCEDES RABADÁN ZURITA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve (Portugal)
mzurita@ualg.pt

ALEJANDRO ORGAMBÍDEZ RAMOS

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga
aorgambidez@uma.es

Resumen: El objetivo de este estudio fue comprobar el papel predictor de la ansiedad idiomática y la motivación integradora sobre el desempeño académico en Español como Lengua Extranjera (ELE) en una muestra de 249 estudiantes universitarios portugueses, utilizando modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica. Los resultados mostraron relaciones negativas entre ansiedad y desempeño académico, y positivas entre motivación integradora y desempeño académico, siendo el miedo a una evaluación negativa el predictor más importante de la nota. Actividades que aumentan las actitudes positivas hacia el español y ambientes de clase libres de ansiedad facilitan la adquisición y el aprendizaje de ELE.

Palabras clave: Ansiedad idiomática, Motivación integradora, Rendimiento académico, Español como lengua extranjera.

Abstract: The aim of this study was to examine to what extent language anxiety and integrative motivation predict language achievement in Spanish as a second language in a sample of 249 Portuguese university students, using multiple and hierarchical linear regression models. Results showed negative relationships between language anxiety and course grade, and positive relationships between integrative motivation and course grade. Fear of negative evaluation was the only significant predictor on course grade. Activities that increase positive attitude towards Spanish and anxiety-free class climate facilitate the acquisition and learning of Spanish as a second language.

Keywords: Language anxiety, Integrative motivation, Academic achievement, Spanish as a second language.

INTRODUCCION

En la actualidad, existe un gran consenso en considerar la ansiedad idiomática como una de las variables con mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) (Hinkel, 2017; MacIntyre, 2017; Oxford, 2018). Diversas investigaciones indican que el aprendizaje de cualquier idioma puede transformarse en una “pesadilla” debido a los niveles de ansiedad y tensión que provoca en el alumnado (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Dogan y Tuncer, 2016; Ramos, 2017; Razak, Yassin, y Maasum, 2017; Sánchez-Carrón, 2013; Santos, Gorter, y Cenoz, 2017). En la misma línea, Arnold y Douglas (2000) y Horwitz (2010), entre otros, resaltan la ansiedad idiomática como el elemento afectivo que más obstaculiza el proceso de aprendizaje de LE.

Por otro lado, las actitudes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras han suscitado entre los profesionales e investigadores un interés especial, sobre todo en relación con la influencia de las variables actitudinales y motivacionales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018; Dörnyei, 2018; Oxford, 2018). Se asume que actitudes positivas hacia el idioma ayudan al aprendizaje de la lengua extranjera (Busse, 2017). Esta relación ha sido observada en varios estudios realizados con aprendientes de distintas lenguas extranjeras (Al-Hoorie, 2016; Enongene, 2013; Öztürk, 2014; Pavelescu y Petric, 2018; Wood y Gabas, 2017) y en las investigaciones realizadas (Bernaus y Gardner, 2008; Gardner, 2007; Khodadad y Kaur, 2016; Suryasa, Prayoga, y Werdistira, 2017) a partir del concepto de motivación integradora de Gardner (2007).

La revisión de la literatura científica muestra un gran número de estudios realizados en torno a la ansiedad idiomática (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017), las actitudes hacia la LE (Al-Hoorie, 2016; Enongene, 2013; Öztürk, 2014; Pavelescu y Petric, 2018; Wood y Gabas, 2017), la motivación integradora hacia la LE (Bernaus y Gardner, 2008; Khodadad y Kaur, 2016; Marcos-Llinàs, 2007; Minera, 2009; Suryasa et al., 2017) y el rendimiento académico. No obstante, las investigaciones realizada en el contexto de ELE son escasas (Acheson, Nelson, y Luna, 2015; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Seravia y Bernaus, 2008) y apenas existen investigaciones que profundicen en el análisis de las relaciones entre estas variables en el contexto universitario portugués de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Ansiedad idiomática

En el contexto del aprendizaje de lenguas, Gardner y MacIntyre (1993) indican que la ansiedad idiomática hace referencia al temor o la aprensión que aparece cuando un alumno tiene que realizar una actuación en lengua extranjera. Rubio (2004) define este tipo de ansiedad como un “estado emocional subjetivo que surge ante el estímulo incierto preconcebido como una amenaza y que genera en el individuo una alteración, que puede ser de índole fisiológica, cognitiva y asertiva” (p. 34).

Probablemente la definición de ansiedad idiomática de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) sea la más conocida y aceptada en el contexto de LE. Estos autores la definen como “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system” (p. 125). Además, estos autores identifican tres tipos específicos de ansiedad en el contexto del aula de idiomas: la aprensión comunicativa, la ansiedad en la evaluación y el miedo a una evaluación negativa. La aprensión comunicativa se asocia a un miedo extremadamente anormal relacionado con una futura interacción en clase, lo que inhibe la capacidad comunicativa del alumno. La ansiedad en la evaluación se relaciona con el miedo al fracaso y al error en el aula de idiomas. Finalmente, el miedo a una evaluación negativa está ligado a las situaciones de comparación social entre los alumnos y a las expectativas de malas evaluaciones por parte de los “otros”, compañeros y docentes (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2010).

La influencia de la ansiedad en el contexto académico ha sido objeto de investigaciones desde diferentes perspectivas (Dörnyei, 2018; Horwitz, 2010; MacIntyre, 2017), que asumen que mayores niveles de ansiedad implican un menor rendimiento en el aprendizaje (Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). Utilizando la tipología de ansiedad de Horwitz (1986), diversas investigaciones han asociado elevados niveles de ansiedad idiomática con un peor desempeño en el aprendizaje de una LE (Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). La mayoría de estos estudios han observado que los estudiantes con peores notas y rendimiento en la lengua extranjera se mostraban más ansiosos por el miedo a cometer errores y a recibir una evaluación negativa, apenas participaban en actividades comunicativas y estaban especialmente nerviosos y preocupados ante la perspectiva de pruebas de evaluación. Concretamente en el contexto de ELE con estudiantes norteamericanos, Marcos-Llinàs y Garau (2009) registraron una fuerte relación negativa entre la ansiedad experimentada por los estudiantes y el rendimiento, evaluado a través de la clasificación final.

Motivación integradora

Por otro lado, entre los factores asociados al aprendizaje de idiomas, las actitudes son probablemente uno de los elementos más relevantes y estudiados (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018; Dörnyei, 2018; Oxford, 2018). En general, las actitudes pueden ser definidas como valoraciones o evaluaciones duraderas de diversos aspectos del mundo social, las cuales son almacenadas en la memoria y activadas en determinadas situaciones (Judd, Drake, Downing, y Krosnick, 1991). En el contexto específico del aprendizaje de idiomas, la actitud hace referencia a la disposición psicológica del aprendiente hacia la lengua meta y su cultura, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los elementos del contexto de aula, tales como el docente, el grupo y/o la metodología (Martín-Peris, 2008).

Basándose en el concepto de actitud hacia una LE, Gardner y Lambert (1972) propusieron el modelo socioeducativo de aprendizaje de idiomas, posteriormente reformulado por Gardner (2007). El modelo socioeducativo es posiblemente el más influyente dentro de la corriente psicosocial y uno de los que más impacto ha tenido en la enseñanza y aprendizaje de una LE (Dörnyei, 2018). Este modelo reconoce un tipo de motivación específica o motivación integradora para el aprendizaje de idiomas centrado en las actitudes hacia el idioma y su comunidad/cultura, que pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje de la lengua. Según Gardner (2007), cabe distinguir tres elementos en la motivación integradora: las actitudes hacia el aprendizaje de la LE, el deseo de aprender y la intensidad motivacional o esfuerzo destinado al aprendizaje. Altos niveles de motivación integradora se relacionarían con elevados niveles de adquisición y competencia en la LE, reflejándose en mejores resultados y notas en las pruebas de nivel del idioma (Dörnyei, 2018; Gardner, 2007).

Utilizando el modelo socioeducativo de Gardner como referencia, diversas investigaciones han obtenido evidencias que apoyan la relación entre la motivación integradora y el rendimiento en muestras de aprendientes de diferentes idiomas (Bernaus y Gardner, 2008; Khodadad y Kaur, 2016; Marcos-Llinàs, 2007; Minera, 2009; Suryasa et al., 2017). Específicamente en estudiantes de ELE, Marcos-Llinàs (2007) analizó la relación entre las actitudes hacia ELE y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes norteamericanos, observando que la actitud era el mejor predictor del rendimiento académico evaluado mediante la nota obtenida. Resultados similares fueron registrados por Minera (2009) con una muestra de estudiantes alemanes: los alumnos que manifestaron mayores puntuaciones en los test de español fueron aquellos que expresaron actitudes más positivas hacia el ELE.

Existe un gran consenso en considerar la ansiedad idiomática, las actitudes hacia el idioma y la motivación integradora como tres de las variables afectivas más influyentes en la situación de enseñanza-aprendizaje de idiomas (Bielak y Myszkowska-Wiertelak, 2018; Dörnyei, 2018; MacIntyre, 2017; Oxford, 2018). No obstante, la mayoría de estas investigaciones se han centrado en el inglés como LE y muy pocas se han realizado en el contexto de ELE (Marcos-Llinàs, 2007; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Minera, 2009), de modo que apenas existe investigación sobre la relación entre estas variables en el contexto portugués. En este sentido, y dada la necesidad de investigar los condicionantes específicos de la enseñanza-aprendizaje en ELE en Portugal (Dörnyei, 2018; MacIntyre, 2017), el objetivo de este estudio es comprobar el papel predictor de la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia ELE sobre el desempeño académico, evaluado a partir de la nota, en una muestra de estudiantes universitarios del sur de Portugal.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño y participantes

Se realizó un estudio transversal, descriptivo y correlacional mediante el uso de cuestionarios (Montero y León, 2007). 324 estudiantes universitarios portugueses de una universidad pública fueron encuestados entre febrero y abril de 2015, obteniéndose una muestra final de 249 participantes (76.85% de tasa de respuesta). El criterio de selección para participar en el estudio fue el estar matriculado en alguna de las asignaturas de lengua y cultura española impartidas en los diferentes grados y masters de la universidad.

La muestra final estuvo compuesta por 200 mujeres (80.3%) y 49 hombres (19.7%). La edad media de los participantes se situó alrededor de los 27 años ($M = 27.37$, $DT = 7.40$), con una edad mínima de 19 y máxima de 54 años. El 53.8% ($n = 134$) de los estudiantes estaba cursando asignaturas pertenecientes a carreras de Humanidades, frente al 46.2% ($n = 115$) que estaba matriculado en carreras de Empresariales. Con respecto al año de carrera, 82 alumnos (32.9%) estaban en primer curso, 64 alumnos (25.7%) estaban en segundo curso y 89 alumnos (35.8%) cursaban el tercer año o estaban en el primer año del master. En relación con la nota media obtenida en esta muestra, fue de 13.59 ($DT = 3.11$) en un rango de 1 a 20 (rango de notas en las universidades portuguesas).

Instrumentos

Cuestionario de variables sociodemográficas. Este cuestionario fue elaborado expresamente para el estudio y en él se recogieron las siguientes variables: edad, sexo, facultad a la que se pertenece, año de carrera y la última nota en la asignatura de español.

Ansiedad idiomática. Para medir la ansiedad idiomática en ELE se utilizó la adaptación al portugués de la escala de ansiedad para el aprendizaje de una lengua extranjera (español) (*Foreign Language Anxiety Scale, FLAS*) (Horwitz et al., 1986). La escala está compuesta por tres dimensiones: aprensión comunicativa (7 ítems), ansiedad en la evaluación (6 ítems), y miedo a una evaluación negativa (6 ítems). Los participantes expresaron su grado de acuerdo con cada ítem a través de una escala tipo Likert de 1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo. A mayor puntuación, mayor nivel de ansiedad experimentada en cada una de las tres dimensiones. Los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos de consistencia interna fueron .89 para aprensión comunicativa, .86 para ansiedad en la evaluación y .86 para miedo a una evaluación negativa.

Motivación integradora. Para evaluar la motivación integradora hacia el ELE se usó la adaptación al portugués de la batería de pruebas de actitudes hacia el español (*Attitude Motivation Test Battery, AMTB*) de Gardner (1985). Los 26 ítems de la AMTB se distribuyen en tres dimensiones: actitudes hacia el español como LE (10 ítems), deseo de aprender el idioma (7 ítems) e intensidad motivacional o esfuerzo hacia el aprendizaje del español (9 ítems). Las respuestas a cada uno de los ítems fueron dadas usando una escala Likert de 1: Muy en desacuerdo a 7: Muy de acuerdo. Mayores puntuaciones indican elevados niveles de motivación integradora hacia ELE en forma de actitudes, deseo e intensidad. Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenidos fueron de .92, .87 y .79 para actitudes hacia el español, deseo de aprender el idioma e intensidad motivacional, respectivamente.

Recogida de datos

Para la aplicación de los cuestionarios se pidió autorización al Rectorado de la universidad, con el objeto de poder administrar las escalas en horario lectivo a aquellos estudiantes matriculados en asignaturas de lengua y cultura española en grados y masters. Una vez obtenida la autorización, los investigadores se desplazaron por las diferentes facultades solicitando la colaboración en el estudio a aquellos estudiantes que cumplieran con el requisito anteriormente indicado.

A los estudiantes que aceptaron participar se les entregó una copia de los cuestionarios junto con una breve presentación del estudio e instrucciones generales sobre la cumplimentación. En todo momento se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todas las respuestas. Una vez cumplimentados los cuestionarios, fueron introducidos en sobres precintados sin ningún tipo de identificación y se agradeció la colaboración de los participantes.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico STATA v.13 para el análisis de los datos. Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables del estudio (media, desviación típica, asimetría, curtosis), las correlaciones entre ellas y los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach). Se realizaron modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica para comprobar el papel predictor de la motivación integradora hacia ELE y la ansiedad idiomática sobre el desempeño académico medido a través de la nota obtenida.

RESULTADOS

Análisis preliminares

A fin de verificar el objetivo de este estudio, se llevaron a cabo varias pruebas para evaluar el efecto de la varianza del método común (*Common Method Variance*, CMV) (Podsakoff, MacKenzie y Podsakoff, 2012). Dado que todos los datos fueron recogidos mediante medidas de autoinforme, la varianza común asociado al método de recogida de datos puede sobreestimar o infravalorar las relaciones. Se realizó el test *one-factor* de Harman para verificar el posible efecto del método común (Podsakoff et al., 2012). Todos los ítems de las escalas de ansiedad idiomática, motivación integradora hacia el ELE y nota fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de componentes principales, con rotación varimax y forzando la extracción de un solo factor. Previamente, con el objeto de verificar la idoneidad de los datos para un AFE se calculó el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los resultados obtenidos apoyaron el uso del AFE con los datos de esta muestra (Costello y Osborne, 2005), con un valor $KMO = .92$ y con el test de Bartlett estadísticamente significativo, $X^2(1035) = 6255.02, p < .01$.

Si hubiera un problema de varianza del método común, el factor extraído debería dar cuenta de más del 50% de la varianza. Los resultados del análisis facto-

rial mostraron un factor que dio cuenta del 31.74%. Si bien no puede descartarse totalmente el efecto de la varianza común, no parece afectar significativamente a las relaciones entre las variables estudiadas (Podsakoff et al., 2012).

Descriptivos y correlaciones

La Tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y correlaciones de las variables del estudio, así como la fiabilidad de las escalas. Los participantes no expresaron elevados niveles de ansiedad en ELE, mostrando puntuaciones medias en las tres dimensiones de la ansiedad por debajo de la media de respuesta de la escala: aprensión comunicativa ($M = 2.73$, $DT = 0.93$), ansiedad en la evaluación ($M = 2.45$, $DT = 0.93$) y miedo a una evaluación negativa ($M = 2.63$, $DT = 0.96$). De las tres dimensiones, la dimensión aprensión comunicativa fue la que mayor puntuación media obtuvo. En relación con la motivación integradora, las dimensiones relativas a actitudes hacia ELE ($M = 5.72$, $DT = 1.12$), deseo de aprender español ($M = 5.36$, $DT = 1.12$) e intensidad motivacional hacia el aprendizaje de ELE ($M = 5.21$, $DT = 0.91$) se situaron por encima de la media de la escala de respuesta, siendo el valor más elevado el correspondiente a actitudes hacia ELE.

Tal y como se esperaba, los análisis de correlación mostraron que la ansiedad idiomática se relacionó de forma significativa ($p < .01$) y negativa con la nota: $r = -.39$ con aprensión comunicativa, $r = -.35$ con ansiedad en la evaluación y $r = -.42$ con miedo a una evaluación negativa. Por su parte, se observaron correlaciones significativas ($p < .01$) y positivas entre la nota y actitudes hacia ELE ($r = .28$), deseo de aprender ($r = .19$) e intensidad motivacional ($r = .29$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7
1. Aprensión comunicativa	(.89)						
2. Ansiedad en la evaluación	.86	(.86)					
3. Miedo a una evaluación negativa	.83	.82	(.86)				
4. Actitudes hacia el español	-.34	-.29	-.29	(.92)			
5. Deseo de aprender español	-.23	-.22	-.18	.78	(.87)		
6. Intensidad motivacional	-.28	-.31	-.30	.56	.54	(.79)	
7. Nota en español	-.39	-.35	-.42	.28	.19	.28	1
Media	2.63	2.45	2.63	5.72	5.36	5.22	13.59

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	1	2	3	4	5	6	7
Desviación Típica	0.93	0.93	0.96	1.12	1.12	0.91	3.11
Asimetría	0.07	0.32	0.30	-1.19	-0.85	0.03	-0.47
Curtosis	-0.83	-0.51	-0.70	1.20	0.83	-0.80	-0.29

Nota: Los coeficientes de fiabilidad se encuentran en la diagonal.
 Todos los coeficientes son estadísticamente significativos ($p < .01$)

Modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica

Con el propósito de cumplir el objetivo del estudio, se llevaron a cabo varios modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica. Estos modelos se utilizaron para verificar el papel predictor de la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia ELE sobre la nota obtenida. Antes del análisis, se verificó que los supuestos de normalidad y homocedasticidad se cumplieran (Cohen, 1988).

En el modelo de regresión jerárquica, en el primer modelo (M1) se incluyeron las actitudes hacia ELE, el deseo de aprender el idioma y la intensidad motivacional como predictores de la nota. El total de la varianza explicada por el modelo M1 fue del 9.85%, $F(3,196) = 7.14$, $p < .01$. De las tres variables, la intensidad motivacional fue el único predictor que se mostró como significativo, con un valor β de .21 ($p < .01$).

En segundo y último lugar, se añadió al segundo modelo (M2) las dimensiones relativas a la ansiedad en ELE como variable independiente: aprensión comunicativa, ansiedad en la evaluación y miedo a una evaluación negativa. El modelo final explicó un total de 20.65% de la varianza final, $F(6,184) = 6.54$, $p < .01$. La adición de la ansiedad explicó un 10.8% de varianza adicional, con un cambio en $R^2 = .108$, $F(3,184) = 7.70$, $p < .01$. En el modelo final, el miedo a una evaluación negativa fue el único predictor significativo sobre la nota, con un valor β de $-.33$ ($p < .01$).

Tabla 2. Modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica para desempeño académico (nota)

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	$p > t $	β
MODELO 1					
Actitudes hacia el español	0.63	0.34	1.85	.07	.21
Deseo de aprender español	-0.29	0.33	-0.87	.38	-.09

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p > t </i>	β
MODELO 1					
Intensidad motivacional	0.61	0.24	2.48	.01	.21
Cte	13.55	0.21	65.17	.00	---
MODELO 2					
Actitudes hacia el español	0.41	0.33	1.25	.21	.14
Deseo de aprender español	-0.09	0.31	-0.31	.76	-.03
Intensidad motivacional	0.42	0.24	1.78	.08	.15
Aprensión comunicativa	-0.13	0.42	-0.32	.75	-.04
Ansiedad en la evaluación	-0.18	0.38	0.49	.63	.06
Miedo a una evaluación negativa	-0.95	0.36	-2.66	.00	-.33
Cte	13.65	0.20	68.77	.00	---

DISCUSIÓN

La discusión en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha incidido especialmente en la relevancia de los factores afectivos como determinantes del rendimiento en la adquisición de LE (Dörnyei, 2018; Hinkel, 2017; MacIntyre, 2017; Oxford, 2018). En este sentido, la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia el idioma y su cultura aparecen como dos de los elementos que mayor impacto tienen sobre el aprendizaje de una LE (Al-Hoorie, 2016; Alpaslan y Yalvac, 2017; Asif, 2017; Bhatti y Memon, 2016; Dogan y Tuncer, 2016; Enongene, 2013; Öztürk, 2014; Pavelescu y Petric, 2018; Ramos, 2017; Razak et al., 2017; Sánchez-Carrón, 2013; Santos et al., 2017; Wood y Gabas, 2017) y por extensión en el aprendizaje de ELE (Acheson et al., 2015; Bernaus y Gardner, 2008; Marcos-Llinàs, 2007; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Minera, 2009; Suryasa et al., 2017). Dada la necesidad de investigar el contexto particular del aprendizaje de ELE en estudiantes de diferentes nacionalidades, el objetivo de este estudio fue verificar el papel predictor de la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia ELE sobre el desempeño académico en una muestra de estudiantes universitarios del sur de Portugal. Los resultados mostraron que los alumnos con menores puntuaciones en ansiedad idiomática y mayores puntuaciones en motivación integradora hacia ELE fueron los que obtuvieron mejores notas. Los modelos de regresión lineal mostraron que el miedo a ser evaluado fue el mejor predictor de la nota para esta muestra de estudiantes.

En relación con la ansiedad idiomática, la puntuación más elevada fue la obtenida en aprensión comunicativa, es decir, a miedos anticipados en una situación de interacción en el aula de ELE. No obstante, puede decirse que en general los

participantes de este estudio no se mostraron especialmente ansiosos durante las clases de ELE (Rabadán, 2016). Por otro lado, la mayoría de los alumnos muestran actitudes, creencias y sentimientos positivos hacia la lengua española, la cultura y la comunidad. La reciente inclusión de ELE como disciplina en el sistema educativo portugués y la proximidad geográfica podrían explicar las altas puntuaciones en las actitudes, el deseo y la intensidad motivacional. El hecho de que los participantes de la investigación estudien en una zona fronteriza con España aumentaría el interés por estudiar un idioma que puede ser utilizado con mayor frecuencia. Por otro lado, las expectativas y creencias sobre la facilidad de aprender español, extendidas entre la población portuguesa, también podrían explicar las actitudes positivas hacia el idioma (Rabadán, 2016).

Los análisis de correlación muestran la existencia de relaciones negativas y significativas entre ansiedad idiomática y rendimiento, registrándose correlaciones negativas entre las tres dimensiones de la ansiedad de Horwitz et al. (1986). A mayor ansiedad menor es la nota obtenida en ELE, ya que el alumno no es capaz de actuar de un modo normal en el aula de español. Los resultados registrados en el estudio están en línea con los observados en investigaciones realizadas con aprendientes de LE y ELE (Dogan y Tuncer, 2016; Khodadady y Khajavy, 2013; Marcos-Llinàs y Garau, 2009; Ramos, 2017; Razak et al., 2017). La aprensión comunicativa bloquea al alumno impidiéndole practicar la competencia oral, mientras que el temor a ser corregido y la valoración negativa de los demás compañeros por una mala ejecución puede propiciar una baja asistencia a clase, iniciándose una espiral negativa de aprendizaje asociada a un contexto de ansiedad (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2018; Horwitz, 2010; Oxford, 2018).

También se ha observado la presencia de relaciones positivas entre la motivación integradora (actitudes, deseo de aprender e intensidad motivacional) y el desempeño en ELE, pero más débiles en comparación con la ansiedad idiomática. Los estudiantes que poseen mayores niveles de motivación integradora hacia la lengua son los que consiguen mejores resultados en términos de nota final. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en investigaciones previas sobre la relación entre actitudes y aprendizaje de LE (Al-Hoorie, 2016; Enongene, 2013; Öztürk, 2014; Pavelescu y Petric, 2018; Wood y Gabas, 2017), y consistentes con los resultados obtenidos por otros investigadores en ELE (Bernaus y Gardner, 2008; Khodadady y Kaur, 2016; Marcos-Llinàs, 2007; Minera, 2009; Suryasa et al., 2017) utilizando el modelo socioeducativo de Gardner (2007). En general, la actitud positiva hacia una lengua, el deseo de aprenderla y el interés hacia las actividades desarrolladas en clase lleva consigo una mayor dedicación de esfuerzo y de tiempo en

su aprendizaje. Asimismo, el alumnado con una actitud positiva frente al español y dispuesto a invertir tiempo en aprenderlo asistirá con mayor frecuencia a clase, lo cual ayuda a corregir errores y perfeccionar el idioma.

Los modelos de regresión mostraron que tanto la motivación integradora (actitudes, deseo e intensidad) como la ansiedad idiomática explicaron una varianza considerable de la nota final en ELE. Sin embargo, la ansiedad asociada al miedo a una evaluación por parte de los compañeros y del docente se mostró como el único predictor significativo en el modelo final. Estos resultados sugieren que la evaluación (real y/o esperada y sus expectativas) y la comparación social poseen un papel muy importante en el aprendizaje del idioma. El aprendiente de ELE no solo tiene que adquirir unos conocimientos lingüísticos y culturales, sino que además tiene que expresarse en ese idioma y puede “sentir” que va a ser negativamente evaluado por los compañeros y por el docente en el contexto del aula (Horwitz, 2010; Oxford, 2018; MacIntyre, 2017). El temor a la evaluación de los otros puede aumentar cuando se trata de expresarse en un idioma (español) sobre el que además existe la creencia de la facilidad de su aprendizaje (Rabadán, 2016).

Esta investigación tiene una serie de limitaciones que deben ser consideradas. Primeramente, el diseño utilizado (transversal y de corte correlacional) no permite plantear relaciones de causalidad entre las variables del estudio (Montero y León, 2007). No obstante, la revisión de la literatura sobre ansiedad idiomática y motivación integradora permite considerar la existencia de variables predictoras y variables resultados en términos de regresión lineal. En segundo lugar, si bien la varianza asociada al método común no parece afectar significativamente al análisis de datos a tenor de los resultados del test de Harman, no puede descartarse totalmente su influencia (Podsakoff et al., 2012). Finalmente, el diseño de investigación utilizando cuestionarios es especialmente sensible a determinados sesgos, como el sesgo de deseabilidad social o el sesgo en las respuestas de aquellas personas que voluntariamente se ofrecieron a participar en el estudio (Navas, 2002).

CONCLUSIONES

La relevancia de los aspectos afectivos, sobre todo la ansiedad idiomática y la motivación integradora, asociados al aprendizaje de cualquier LE debe ser objeto de reflexión tanto por parte de los docentes del idioma como por parte de los investigadores. Los aspectos afectivos deben ser considerados como una de las bases sobre las que plantear propuestas didácticas que disminuyan los niveles de ansiedad de los aprendientes, a la par que potencien las actitudes positivas hacia el ELE. Actividades como los Cafés de Idiomas con estudiantes y nativos de la LE permiten, además

de practicar la lengua, compartir intereses, intercambiar ideas y conocer personas en un ambiente informal sin la carga evaluativa de las clases formales de idiomas. De este modo, se favorece la creación de actitudes más positivas hacia el idioma, la cultura y la comunidad reduciendo al mismo tiempo los prejuicios y estereotipos culturales y la ansiedad ante la evaluación formal.

Otro de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE se centraría en la creación de ambientes y situaciones de aula libres de ansiedad y estrés, que proporcionen seguridad al alumnado para una comunicación y participación activa en las actividades de ELE. El tratamiento del error en clase ha de ser especialmente cuidadoso para evitar situaciones de comparación social que puedan generar elevados niveles de ansiedad y dificulten de ese modo la adquisición del idioma.

Por último, serían necesarias nuevas investigaciones que profundizasen en los elementos presentes en el desempeño en ELE. Variables como los estilos de aprendizaje y las percepciones de autoeficacia, muy relacionados con la percepción de ansiedad, podrían tener un papel relevante a la hora de aprender la lengua extranjera. La autoeficacia o percepción de la capacidad para ejecutar una conducta con éxito parece tener un papel clave en la ansiedad, dado que esta se asocia a percepciones y pensamientos de falta de habilidad en el desempeño en la LE. Por otro lado, el uso de estrategias inadecuadas de aprendizaje (por ejemplo, memorización) impiden un correcto aprendizaje de la lengua y dan lugar a situaciones en las que el alumnado no se siente capaz de expresarse en la LE.

Del mismo modo, estudios de corte cualitativo, tales como estudios de caso centrados en aquellas personas con elevados niveles de ansiedad idiomática, permitirían identificar, desde la perspectiva del estudiante que sufre de ansiedad, los pensamientos, emociones y respuestas presentes en las situaciones ansiógenas de clase. Finalmente, también habría que considerar el estudio de otros elementos que podrían influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, como los relativos a las características individuales de los docentes, las metodologías aplicadas y el manejo del clima social y afectivo del aula.

Fecha de recepción del original: 19 de julio 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 25 de junio de 2018

REFERENCIAS

Acheson, K., Nelson, M. y Luna, K. (2015). Measuring the Impact of Instruction in Intercultural Communication on Secondary Spanish Learners' Attitudes and Motivation. *Foreign Language Annals*, 48(2), 203-217.

- Al-Hoorie, A. H. (2016). Unconscious Motivation. Part: II: Implicit Attitudes and L2 Achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 619-649.
- Alpaslan, M. M. y Yalvac, B. (2017). Exploring the anxiety state of the science majoring international graduate students with conditional acceptance in the United States. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 614-623.
- Arnold, J. y Douglas, H. (2000). Mapa del terreno de la ansiedad. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Asif, F. (2017). The anxiety factors among Saude EFL learners: A study from English language teachers' perspective. *English Language Teaching*, 10(6), 160-173.
- Bernaus, M. y Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bhatti, N. y Memon, S. (2016). Investigating the perceptions of Pakistani English language learners on language learning anxiety in EFL classroom. *Advances in Language and Literacy Studies*, 7(5), 23-34.
- Bielak, J. y Mystkowska-Wiertelak, A. (2018). Investigating English Majors' Affective Strategy Use, Test Anxiety, and Strategy Instruction: Contextual Influences. En R. L. Oxford y C. M. Amertorfer (Eds.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts* (pp. 237-260). New York: Bloomsbury Academic.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes toward English and Other European Languages among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal*, 101(3), 566-582.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Costello, A. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 10(7). Extraído de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Dogan, Y. y Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish university students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 22-34.
- Dörnyei, Z. (2018). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

- Enongene, E. E. (2013). English as a Foreign Language at the University of Yaounde 1: Attitudes and Pedagogic Practices. *English Language Teaching*, 6(3), 57-71.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Hinkel, E. (2017). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Judd, C. M., Drake, R. A., Downing, J. W. y Krosnick, J. A. (1991). Some dynamic properties of attitude structures: Context-induced response facilitation and polarization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 193-202.
- Khodadad, M. y Kaur, J. (2016). Causal Relationships between Integrative Motivation, Self-Efficacy, Strategy Use and English Language Achievement. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(3), 111-125.
- Khodadady, E. y Khajavy, G. (2013). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta Linguarum*, 20, 269-286.
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. En C. Gkonou, M. Daubney, y J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (pp. 11-30). Bristol: Multilingual Matters.
- Marcos-Llinàs, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lengua extranjera. *Interlingüística*, 17, 676-678.
- Marcos-Llinàs, M. y Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Martín-Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid: SGEL.
- Minera, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(3), 58-73.

- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Navas, J. M. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Oxford, R. (2018). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. En M. Pawlak y A. Myszkowska-Wiertelak (Eds.), *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World* (pp. 53-72). London: Springer.
- Öztürk, K. (2014). Students' Attitudes and Motivation for Learning English at Dokuz Eylul University School of Foreign Languages. *Educational Research and Reviews*, 9(12), 376-386.
- Pavelescu, L. M. y Petric, B. (2018). Love and enjoyment in Context: Four Case Studies of Adolescents EFL Learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-101.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. y Podsakoff, N. P. (2012). Source of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.
- Rabadán, M. (2016). El aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva afectiva. En M. L. Aznar-Juan y E. Gamazo-Carretero (Eds.), *Enseñar Español en la actualidad: Contribuciones didácticas* (pp. 79-112). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ramos, S. (2017). The impact of speaking component of an institutional test on bilingual students' anxiety level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 606-617.
- Razak, N. A., Yassin, A. A. y Maasum, T. (2017). Effect of foreign language anxiety on gender and academic achievement among Yemeni university EFL students. *English Language Teaching*, 10(2), 73-85.
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sánchez-Carrón, I. (2013). "Se me dan mal los idiomas". Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293.
- Santos, A., Gorter, D. y Cenoz, J. (2017). Communicative anxiety in the second and third language. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 23-37.
- Seravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.

- Suryasa, W., Prayoga, G. y Werdistira, W. (2017). An Analysis of Students' Motivation Towards English Learning as Second Language Among Students in Pritchard English Academy. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2), 43-50.
- Wood, C. y Gabas, C. M. (2017). Young Spanish-English Speaking Children's Reading Attitudes in Relation to Language Skills. *Educational Research*, 59(4), 408-425.

