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 Zurita1 y Alejandro Orgambídez Ramos2

1 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve (Portugal)

2. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga (España)

Autor de correspondencia:

Mercedes Rabadán Zurita

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Universidade do Algarve

Campus de Gambelas

8005-139 Faro (Portugal)

mzurita@ualg.pt

+351 289800914

Mercedes Rabadán Zurita y Alejandro Orgambídez-Ramos

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

ESE

**Resumen**

El objetivo de este estudio fue comprobar el papel predictor de la ansiedad idiomática y la motivación integradora sobre el desempeño académico en 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

**INTRODUCCIÓN**

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) (Crookall & Oxford, 1991). Diversas investigaciones indican que el aprendizaje de cualquier idioma puede transformarse en "una pesadilla" debido a los niveles de ansiedad y nervios que provoca en el alumnado (Horwitz, 2010; Rabadán-Zurita, 2016a). En la misma línea, Arnold y Douglas (Arnold & Douglas, 2000) 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 lenguas extranjeras han suscitado entre los profesionales e investigadores un interés especial, sobre todo en relación a la influencia de las variables actitudinales y motivacionales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Janés, 2006). Se asume que actitudes positivas hacia el idioma ayudan al aprendizaje de la lengua extranjera, encontrando esta relación soporte empírico en las investigaciones y estudios realizados desde el concepto de motivación integradora (actitudes hacia la LE, deseo de aprender e intensidad motivacional) de Gardner (Gardner, 2007; Gardner, Tremblay, & Masgoret, 1997).

 La revisión de la literatura científica muestra un gran número de estudios realizados en torno a la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia una LE, y su efecto sobre el desempeño académico (Bernaus & Gardner, 2008; Bernaus, Wilson, & Gardner, 2009; Gardner, 2007; Khodadady & Khajavy, 2013; Marcos-LLinàs & Garau, 2009; Matsuda & Gobel, 2004; Seravia & Bernaus, 2008). No obstante, apenas existen investigaciones que profundicen en el análisis de las relaciones de estas variables en el contexto universitario portugués de español como lengua extranjera (ELE).

*Ansiedad idiomática*

En el contexto del aprendizaje de lenguas, Gardner y McIntyre (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 (LE). 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, apprenhension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system>> (p. 125). Además, Horwitz et al. (1986) 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, 2001, 2010; Horwitz et al., 1986).

 La influencia de la ansiedad en el contexto académico de LE ha sido objeto de investigaciones desde diferentes perspectivas, asumiendo que mayores niveles de ansiedad implican un menor rendimiento en el aprendizaje (Horwitz, 2010; Khodadady & Khajavy, 2013; Pladevall, 2015). Utilizando la tipología de ansiedad de Horwitz et al. (1986), diversas investigaciones han asociado elevados niveles de ansiedad idiomática con un peor desempeño en el aprendizaje de LE (Marcos-LLinàs & Garau, 2009; Matsuda & Gobel, 2004; Saito & Samimy, 1996). En el ámbito de ELE, Marcos- Llinàs y Garau (2009), con estudiantes norteamericanos, 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 es probablemente uno de los elementos más relevantes y estudiados. 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, & 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 (Gardner, 1985, 2007). El modelo socioeducativo es posiblemente el modelo 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, 2003). 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 (1985), cabe distinguir tres elementos en la motivación integradora: las actitudes hacia el aprendizaje de la LE, el deseo de aprender la LE y la intensidad motivacional o esfuerzo destinado al aprendizaje. Altos niveles de motivación integradora. 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 (Gardner et al., 1997).

 Utilizando este modelo 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 & Gardner, 2008; Bernaus et al., 2009; Chalak & Kassaian, 2010; Hashimito, 2002; Marcos-LLinàs, 2007; Minera, 2009). 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 observados por Minera (2009) con una muestra de estudiantes alemanes: los alumnos que manifestaron mayores puntuaciones en los tests de español fueron aquellos que expresaron actitudes más positivas hacia el ELE.

 Existe un gran consenso en considerar la ansiedad idiomática y la motivación integradora como dos de las variables afectivas más influyentes en la situación de enseñanza-aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2003; Horwitz, 2010; Jurisevic & Pizorn, 2013; Khodadady & Khajavy, 2013; Pladevall, 2015; Uribe, Gutiérrez, & Madrid, 2013). Sin embargo, pocos estudios se han realizado con el objetivo de analizar las relaciones entre estas dos variables y el desempeño en ELE, y apenas existen en el contexto portugués. En este sentido, y dada la necesidad de investigar los condicionantes específicos de la enseñanza-aprendizaje en ELE, el objetivo de esta investigación es comprobar el papel predictor de la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia ELE sobre el desempeño académico, medido 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 & León, 2007). 324 estudiantes universitarios portugueses de una universidad pública portuguesa 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 másteres 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 = 8.40), con una edad mínima de 18 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. Relativamente 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 máster. En relación a la nota, 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 en ELE se utilizó la adaptación al portugués de la escala de ansiedad para el aprendizaje de una lengua extranjera (español) (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*) (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 hacia ELE*.- Para evaluar la motivación integradora hacia el ELE se usó la adaptación al portugués de la batería de pruebas de actitud (*Attitude Motivation Test Battery, AMTB*) hacia el español de Gardner (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/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 el 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 másteres. 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 información y se agradeció la colaboración de los participantes.

*Análisis de datos*

Se utilizó el paquete estadístico STATA v.13 para el análisis de 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). Modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica fueron realizados 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, & Podsakoff, 2012). Dado que todos los datos fueron recogidos mediante medidas de autoinforme, la varianza común asociada al método de recogida de datos puede sobreestimar o infravalorar las relaciones entre las variables. El test one-factor de Harman fue realizado 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-Mayer-Olkin* (KMO) y la prueba de esfericidad de *Bartlett*. Los resultados obtenidos apoyaron el uso del AFE con los datos de esta muestra (Costello & Osborne, 2005), con un valor KMO = .92 y con el test de *Bartlett* estadísticamente significativo, *X2*(1035) = 6255.02, *p* < .001.

 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 factorial mostraron un factor que dio cuenta del 31.47%. 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 medio más elevado el correspondiente a actitudes hacia ELE.

**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 |
| 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 encuentra en la diagonal

Todos los coeficientes son estadísticamente significativos (p < .001)

 Tal y como se esperaba, los análisis de correlación mostraron que la ansiedad idiomática se relacionó de forma significativa (*p* < .001) 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* < .001) y positivas entre la nota y actitudes hacia ELE (*r* = .28), deseo de aprender (*r* = .19) e intensidad motivacional (*r* = .29).

*Modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica*

Con el propósito de comprobar 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 homoscedasticidad se cumplieron (Cohen, 1988).

 En el modelo de regresión jerárquica, en el primer paso (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* < .001. De las tres variables, la intensidad motivacional fue el único predictor que se mostró como significativo, con un valor β de .21 (*p* = .01).

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

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *B* | *SE* | *t* | *P > |t|* | *Beta* |
| *Modelo 1*Actitudes hacia el español Deseo de aprender español Intensidad motivacional Cte | 0.63-0.290.6113.55 | 0.340.330.240.21 | 1.85-0.872.4865.17 | .07.38.01.00 | .21-.09.21--- |
| *Modelo 2*Actitudes hacia el español Deseo de aprender español Intensidad motivacional Aprensión comunicativa Ansiedad en la evaluación Miedo a una evaluación negativa Cte | 0.41-0.090.42-0.13-0.18-0.9513.65 | 0.330.310.240.420.380.360.20 | 1.25-0.311.78-0.320.49-2.6668.77 | .21.76.08.75.63.00.00 | .14-.03.15-.04.06-.33--- |

 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. La adición de la ansiedad explicó un 10.8% de varianza adicional, con un cambio en *R2*= 0.108, *F*(3, 184) = 7.70, *p* < .001. 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* < .001).

DISCUSIÓN

La investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha incidido especialmente en la relevancia de los factores afectivos como determinantes del rendimiento en la adquisición de LE (Dörnyei, 2003; Horwitz, 2010; Jurisevic & Pizorn, 2013; Khodadady & Khajavy, 2013; Pladevall, 2015; Uribe et al., 2013). En este sentido, la ansiedad idiomática y la motivación integradora hacia la lengua y la cultura aparecen como dos de los elementos afectivos que mayor impacto tienen sobre el aprendizaje de una LE (Bernaus & Gardner, 2008; Bernaus et al., 2009; Chalak & Kassaian, 2010; Hashimito, 2002; Khodadady & Khajavy, 2013; Matsuda & Gobel, 2004; Pladevall, 2015; Saito & Samimy, 1996), y por extensión en el aprendizaje de ELE (Bernaus & Gardner, 2008; Bernaus et al., 2009; Marcos-Llinàs, 2007; Marcos-Llinàs & Garau, 2009; Minera, 2009). Dada la necesidad de investigar el contexto particular del aprendizaje de ELE en aprendientes 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.

 Relativamente a 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 expresarse que en general los participantes de este estudio no se muestran especialmente ansiosos durante las clases de ELE (Rabadán-Zurita, 2016a). 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 del estudio 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 ELE extendidas entre la población portuguesa también podrían explicar las actitudes positivas hacia el idioma (Rabadán-Zurita, 2016b).

 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 según Horwitz et al. (1986) y la nota obtenida. 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 otras investigaciones con ELE (Marcos-LLinàs, 2007; Marcos-LLinàs & Garau, 2009; Minera, 2009) y en otros idiomas como LE (Horwitz, 2010; Khodadady & Khajavy, 2013; Matsuda & Gobel, 2004; Pladevall, 2015; Saito & Samimy, 1996). La aprensión comunicativa bloquea al alumno impidiéndole practicar la competencia oral, mientras que el temor a ser corregido y la evaluación negativa de los demás compañeros por una mala ejecución puede propiciar una baja asistencia a clase, iniciándose un círculo vicioso de mal aprendizaje asociado a una situación de ansiedad (Horwitz, 2010; Rubio, 2004).

 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 planteamientos del modelo socioeducativo de Gardner (Gardner, 2007; Gardner et al., 1997) y consistentes con los resultados obtenidos por otros investigadores en ELE (Marcos-LLinàs, 2007; Minera, 2009) y en otros idiomas como LE (Bernaus & Gardner, 2008; Bernaus et al., 2009; Chalak & Kassaian, 2010; Hashimito, 2002). En general, la actitud positiva hacia una lengua, el deseo de aprenderla y el interés hacia las actividades desarrolladas en clase implica una mayor dedicación de esfuerzo y de tiempo en su aprendizaje. Asimismo, el alumnado con una actitud positiva frente al español y dispuestos a invertir tiempo en aprenderlo asistirán 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 se mostró como el único predictor significativa en el modelo final de regresión. Estos resultados sugieren que la evaluación (real y/o esperada y expectativas) y la comparación social del desempeño en ELE juega un papel muy importante. 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 socialmente evaluado por los compañeros y por el docente en el contexto de aula (Horwitz, 2010; Rubio, 2004). 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 sobre su facilidad de aprendizaje (Rabadán-Zurita, 2016b).

 Esta investigación posee 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 & León, 2007). No obstante, la revisión de la literatura sobre ansiedad idiomática y motivación integradora permiten 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 falta de influencia (Podsakoff et al., 2012). Finalmente, el diseño de investigación utilizando cuestionarios es especialmente sensible a determinados sesgos en las respuestas, como el sesgo de deseabilidad social en las respuestas dadas, o el sesgo en las respuestas en aquellas personas que voluntariamente se ofrecieron a participar en el estudio (Navas, 2002).

 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 de los docentes del idioma como de los investigadores. Los aspectos afectivos pueden 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. Por ejemplo, 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. De este modo, se favorece la creación de actitudes más positivas eliminando al mismo tiempo los prejuicios culturales de unas comunidades a otras.

 Otro de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE se debe centrar en la creación de ambientes y situaciones de aula libres de ansiedad y estrés, que proporcionen seguridad al alumnado para que pueda comunicar y participar activa y colaborativamente con sus compañeros. El tratamiento del error en las clases de ELE ha de ser especialmente cuidadoso para evitar situaciones de comparación social que puedan generar elevados niveles de ansiedad y dificultar seriamente la adquisición del idioma.

 Por último, serían necesarias nuevas investigaciones que profundizasen en los elementos intervinientes en el desempeño de ELE. Variables como los estilos de aprendizaje y las percepciones de autoeficacia podrían estar relacionados con los niveles de desempeño en ELE. Del mismo modo, nuevos estudios de corte cualitativo, como estudios de caso con alumnado que experimenta una elevada ansiedad idiomática, permitirían arrojar más luz sobre los procesos subyacentes a la ansiedad. Finalmente, también habría que considerar el estudio de otros elementos que podrían influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, como los relativos al docente, al clima de aula y a las metodologías utilizadas.

REFERENCIAS

Arnold, J., & Douglas, H. (2000). Mapa del terreno de la ansiedad. In J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19–41). Madrid: Cambridge University Press.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, *92*(3), 387–401. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x

Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teachers’ motivation, classroom strategies use, students’ motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, *12*, 25–36.

Chalak, A., & Kassaian, Z. (2010). Motivation and Attitudes of Iran Undergraduate EFL Students Towards Learning English. *GEMA Online Journal of Language Studies*, *10*(2), 37–56.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a). NJ: Erlbaum.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *10*(7). Retrieved from http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7

Crookall, D., & Oxford, R. L. (1991). Dealing with Anxiety: Some practical activities for language learners and teachers trainers. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 141–150). Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, reearch, and applications. *Language Learning*, *53*(S1), 3–32.

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., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publisher.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student’s contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, *26*(1), 1–11.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Toward a Full Model of Second Language Learning: An Empiricial Investigation. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 344–362. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05495.x

Hashimito, Y. (2002). Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 USE: The Japanese ESL Context. *Second Language Studies*, *20*(2), 29–70.

Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Psychology*, *21*, 112–126.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, *43*(2), 154–167.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Foreign Language Annals*, *18*(4), 333–340.

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *20*(2), 117–132.

Judd, C. M., Drake, R. A., Downing, J. W., & 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.

Jurisevic, M., & Pizorn, K. (2013). Young Foreign Language Learners’ Motivation - A Slovenian Experience. *Porta Linguarum*, *19*, 179–198.

Khodadady, E., & Khajavy, G. (2013). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta Linguarum*, *20*, 269–286.

Marcos-LLinàs, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lengua extranjera. *Interlingüística*, *17*, 676–678.

Marcos-LLinàs, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *42*(1), 94–111. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x

Martín-Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid: SGEL.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, *32*(1), 21–36. https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002

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., & 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.

Pladevall, E. (2015). Verbal and Nonverbal Teacher Immediacy and Foreign Language Anxiety in an EFL University Course. *Porta Linguarum*, *23*, 9–24.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S., & 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. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452

Rabadán-Zurita, M. (2016a). ¿Miedo en el aula? Ansiedad en estudiantes portugueses universitarios de ELE. In A. Sainz-García (Ed.), *El Español como lengua extranjera en Portugal II: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 153–163). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rabadán-Zurita, M. (2016b). El aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva afectiva. In M. L. Aznar-Juan & E. Gamazo-Carretero (Eds.), *Enseñar Español en la actualidad: Contribuciones didácticas* (pp. 79–112). Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978989261231-7\_4

Rubio, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad de Huelva.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, *19*(2), 239–249. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x

Seravia, E., & 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 fisiotereapeutas. *Porta Linguarum*, *10*, 163–184.

Uribe, D., Gutiérrez, J., & Madrid, D. (2013). Attitudes of Mexican American Students Towards Learning English as a Second Language in a Structured Immersion Program. *Porta Linguarum*, *20*, 205–221.