

Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera^{*}

Anxiety when developing oral skills in university students of English as a foreign language

Magdalena López-Pérez

Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura)

magdalenalopez@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

Guadalupe de la Maya Retamar

Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura)

gmaya@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

María José Rabazo Méndez

Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Extremadura)

mjrabazo@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8544-7255>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.201

Fecha de recepción: 15/09/2022

Fecha de aceptación: 03/05/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

López-Pérez, M., de la Maya Retamar, G., y Rabazo Méndez, M. J. (2023). Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 201-230.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Desarrollo del plurilingüismo en Extremadura: análisis de afectos afectivos, lingüísticos y disciplinares” (IB20074), cofinanciado por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura y por la Unión Europea.

Resumen: En el presente artículo, exponemos los resultados obtenidos de un estudio sobre las emociones que han experimentado los futuros docentes durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, más concretamente, en el desarrollo de las competencias orales de *listening* y *speaking*. Los datos obtenidos indican que la emoción más experimentada por los encuestados fue la ansiedad, de ahí que se realizara un estudio más profundo centrado en esta emoción, analizando los diferentes niveles de ansiedad lingüística experimentados por los encuestados, atendiendo a las variables de sexo y nivel de inglés. Las conclusiones que se han obtenido es que la mayoría de los estudiantes muestran niveles medios de ansiedad, siendo las mujeres las que experimentan un mayor grado de ansiedad en todos los factores estudiados, excepto en mostrar una actitud negativa hacia el aprendizaje de la segunda lengua. Asimismo, existe una correlación inversa entre la ansiedad y el nivel de estudios.

Palabras clave: ansiedad lingüística; educación superior; inglés como lengua extranjera; nivel de inglés; sexo.

Abstract: In this paper, we present the results obtained from a first study on the emotions that future teachers have experienced during the process of learning English as a foreign language and, more specifically, in the development of oral listening and speaking skills. The data obtained indicate that the emotion most experienced by the respondents was anxiety. Based on these results, a second study was carried out focused on the different levels of linguistic anxiety experienced by the respondents, considering the variables of gender and level of English. The conclusions obtained are that most students show medium levels of anxiety, with women being the ones who experience a higher degree of anxiety at all levels, except in showing a negative attitude towards learning the second language. Likewise, there is an inverse correlation between anxiety and educational level.

Keywords: linguistic anxiety; higher education; english as a foreign language; english level; gender.

I ntroducción

Cada vez son más los estudios que, durante las últimas décadas, abordan cómo las emociones y el componente afectivo han influido en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Dewaele y Dewaele, 2017; Méndez, 2011, 2016; Pishghadam et al., 2016; Saito et al., 2018). Sin embargo, son menos los trabajos que se han centrado específicamente en estudiar cómo las emociones experimentadas por los estudiantes durante su aprendizaje de una lengua extranjera median en el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas, esto es, de la comprensión y expresión oral, así como de la comprensión y expresión escrita.

La investigación realizada hasta el momento ha explorado, por un lado, cuáles son las emociones experimentadas por los estudiantes y cómo influyen en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En esta línea, encontramos trabajos como los realizados por MacIntyre (2002), Méndez (2011), Méndez y Fabela (2014), Pishghadam et al. (2016), Saito et al. (2018) o De la Maya y López-Pérez (2020), entre

otros. De otro lado, algunos investigadores se han centrado en analizar las respuestas emocionales que se producen ante el aprendizaje de lenguas en general, desembocando en trabajos que abordan el estudio de la ansiedad (Horwitz et al., 1986; Arnold, 2000; Gkonou et al., 2017), del disfrute (Dewaele & MacIntyre, 2014), de las interacciones entre ambas emociones (Dewaele y Dewaele, 2017; Dewaele y MacIntyre, 2016) y, en menor medida, del aburrimiento (Macklem, 2015; Kruk, 2016; Kruk & Zawodniak, 2018), de la vergüenza (Wilson, 2016) e, incluso, del orgullo (Ross & Stracke, 2016).

Otros trabajos han profundizado de modo más particular en las manifestaciones emocionales de los alumnos al expresarse en una lengua extranjera. Así, nos encontramos con investigadores que han analizado la vergüenza (Cook, 2006) o la ansiedad (Sadighi y Dastpak, 2017; Kasbi y Shirvan, 2017; Löfvenius, 2020), que también ha sido analizada en los alumnos al realizar actividades de comprensión oral (Kimura, 2017) o comprensión lectora (Alejandre y Álvarez, 2018).

En relación con la ansiedad, Horwitz et al. (1986) propusieron una teoría general sobre el papel de esta emoción en el aprendizaje formal de una lengua extranjera, ligada a tres situaciones que producen ansiedad en el aula de idiomas: aprensión comunicativa, miedo a la evaluación negativa y ansiedad ante los exámenes. Además, dicha emoción es considerada como una variable “incapacitante” para el aprendizaje que ha sido estudiada en diferentes poblaciones, idiomas y contextos, y se ha relacionado con diferentes variables, tanto individuales como contextuales. Asimismo, también se ha analizado su efecto sobre el aprendizaje y el rendimiento en la lengua meta y sobre el bienestar psicológico del alumno. Gregersen (2020), por su parte, califica la ansiedad lingüística como una diferencia individual dinámica, formando parte de un sistema complejo continuo en el que cada estado evoluciona a partir de otro anterior. Su carácter dinámico se debería a la existencia de diferentes escalas temporales, su configuración como parte de un sistema de variables interconectadas que están en constante cambio, la coexistencia de condiciones contradictorias que suponen la experimentación de la ansiedad junto a emociones de carácter positivo y, finalmente, el hecho de que las perturbaciones del sistema, ya sean

estas negativas y provoquen retrocesos, o positivas y den lugar a avances, catalizan el desarrollo y el cambio.

Horwitz et al. (1986) desarrollaron igualmente un instrumento de investigación para medir los niveles de ansiedad experimentada por los aprendices en la clase de lengua extranjera, proponiendo la *Foreign Language Class Anxiety Scale* (FLCAS), cuyas características psicométricas la han convertido en la prueba más utilizada para medir esta variable afectiva, dado que se centra, principalmente, en las competencias orales de *speaking* y *listening*, competencias tradicionalmente más relacionadas con la ansiedad, al tratar los estudiantes de entender, expresarse y comunicarse en una lengua que no dominan completamente (Amengual-Pizarro, 2019). Además del propio estudio desarrollado para validar la escala, este instrumento ha sido utilizado en numerosos trabajos de investigación como medio para determinar los niveles de ansiedad de los estudiantes y, como comentábamos anteriormente, relacionarla con diferentes variables, tales como el rendimiento académico (Horwitz, 2001), la actuación lingüística (Dewaele y Alfawzan, 2018), el contexto de la clase (Li et al., 2021) o de aprendizaje (Campos Arias, 2018), el docente (Dewaele et al., 2018), y el aprendiz: sexo (Dewaele et al., 2016), nivel de lengua y actitudes hacia la lengua extranjera (Dewaele et al., 2018) y algunas dimensiones de la personalidad (Smyth et al., 2021), entre otras. Asimismo, otros trabajos se han interesado por revisar las prácticas docentes considerando los nuevos planteamientos acerca de la ansiedad (Gregersen, 2020), y por proponer estrategias para su reducción, evitando, así, su incidencia negativa en el proceso de aprendizaje (Kondo y Yang, 2004; MacIntyre et al., 2019; Toyama y Yamazaki, 2021) y, más específicamente, en el desarrollo de las habilidades orales (Galante, 2018).

Además del estudio de la ansiedad desde diferentes ópticas y en relación con distintas variables, otro aspecto que ha interesado a los investigadores es su influencia en el desarrollo de las destrezas y la comunicación oral. Como plantea Wilson (2006) hablar en la lengua extranjera es una de las principales fuentes de ansiedad en el aprendizaje de idiomas. En este sentido, Löffvenius (2020) destaca en su

estudio que, entre las situaciones de clase que generan niveles de ansiedad más elevados, están las actividades y situaciones de habla no preparadas. Sadighi y Dastpack (2017), por su parte, apuntan al miedo a cometer errores y a una evaluación negativa, así como a la falta de conocimientos de vocabulario como los principales factores que provocaban ansiedad entre los estudiantes, en las actividades de comunicación oral.

En el contexto español, se han desarrollado diversos estudios que se centran en el análisis de esta emoción (Arnaiz-Castro y Guillén, 2012, 2013; Goñi-Osácar y del Moral, 2021; Stephenson y Hewitt, 2007; Santos et al., 2017, entre otros). En todos ellos la población analizada es adulta, universitarios mayoritariamente, destacando en sus conclusiones que la ansiedad lingüística puede conllevar una disminución de la calidad y cantidad de producción oral en inglés de los estudiantes, así como perjudicar su autoestima, autoeficacia y motivación (Goñi-Osácar y del Moral, 2021). También se han puesto en evidencia la existencia de correlaciones negativas entre ansiedad, rendimiento y nivel de inglés (Smyth et al., 2021; Stephenson y Hewitt, 2007) y entre ansiedad, edad y nivel de inglés (Arnaiz-Castro y Guillén, 2013).

1. Preguntas de investigación

Dada la importancia del desarrollo de una adecuada competencia comunicativa para el desenvolvimiento profesional de los futuros docentes, ligado a contextos de enseñanza bilingües cada vez más demandados y presentes en el sistema educativo, y las características del contexto de aprendizaje de sus estudios universitarios, ya que estos estudiantes no solo aprenden una segunda lengua, sino que también aprenden cómo enseñar esa lengua, consideramos que estudiar la incidencia de las variables emocionales en este aprendizaje se hace especialmente necesario. Como hemos señalado anteriormente, este trabajo es consecuencia de una investigación más amplia en la que se exploraron, de manera global, las emociones experimentadas en el desarrollo de las competencias orales de *listening* y *speaking* por

futuros docentes durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En dicho estudio, un total de 150 alumnos de la asignatura “Inglés para Primaria I” (4 grupos) de 2º curso del Grado en Educación Primaria, respondieron a un cuestionario sobre emociones denominado *EFL Skills Emotions Scale* (Pishghadam et al., 2016). En dicho cuestionario se les presentaban 9 emociones (4 de carácter positivo y 5 de carácter negativo) y se les pedía que indicaran aquellas experimentadas en relación con las destrezas orales en cuanto a su proceso de enseñanza, actividades, evaluación, metodología y, finalmente, a su tratamiento del libro de texto en la clase de idiomas. Los datos, analizados de manera descriptiva mediante tablas de frecuencia, concluyeron que la ansiedad fue la emoción más experimentada tanto para la competencia de *listening* como para la de *speaking*.

A partir de tales resultados, desarrollamos el presente estudio, de carácter más específico, sobre el papel que la ansiedad desempeña en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De ahí, que planteemos las siguientes preguntas de investigación de nuestro trabajo:

1. ¿Qué nivel de ansiedad lingüística es el más manifestado en los alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria?
2. ¿Existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada en función del sexo?
3. ¿Existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada según el nivel de inglés?

2. Método

El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo y correlacional. El muestreo realizado fue no probabilístico e intencional.

2.1. Muestra

Los sujetos de la investigación son futuros profesores de Educación Primaria que se encontraban cursando segundo curso del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. La muestra total se haya compuesta por 88 estudiantes ($n=88$), donde el número de hombres ($n=28$; 32%) y el de mujeres ($n=60$; 68%) varía considerablemente. La media de edad de los sujetos es de $\bar{x}= 21,29 (\pm 1,7)$.

2.2. Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario sociodemográfico donde se recopiló información sobre la edad, el sexo, el número de idiomas que el sujeto conocía, su uso del inglés, así como su nivel de inglés. Además, los encuestados contestaron a la versión en español del cuestionario FLCAS (Horwitz et al., 1986), conforme a la adaptación de Pérez-Paredes y Muller-Alouf (2001), compuesto por 33 ítems con una escala de valoración de tipo Likert de 1 (no estoy nada de acuerdo) a 5 (estoy muy de acuerdo), oscilando las puntuaciones entre 33 y 165 en esta prueba. Según Aida (1994), Argaman y Abu-Rabia (2002) y De la Morena et al., (2011), el FLCAS presenta niveles satisfactorios de validez y consistencia y su uso está muy extendido. De hecho, estos últimos autores agruparon los ítems del cuestionario en torno a cinco dimensiones o factores: aprensión comunicativa (F1); ansiedad ante los exámenes en LE (F2); ansiedad en el uso de la lengua extranjera en el aula (F3); ansiedad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula (F4); y, por último, actitudes negativas hacia el aprendizaje (F5).

Para determinar el nivel de inglés de los encuestados se ha recurrido a la prueba de vocabulario X_Lex (Meara y Milton, 2003), que mide el tamaño del vocabulario receptivo del usuario. Se trata de un test del tipo sí/no, basado en la frecuencia de ocurrencia del vocabulario en la lengua, en el que se le pide al estudiante que indique aquellas palabras que reconoce o puede usar. La tabla 1 presenta la

correspondencia entre el nivel alcanzado del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCERL, CEFR en la tabla, por sus siglas en inglés), la certificación otorgada por *Cambridge English* y el tamaño del vocabulario, expresado en el número de palabras conocidas, según los resultados del test X_Lex. Como el propio Milton (2004) expone, el tamaño del vocabulario que se indica es aproximado pues no podemos obviar que en la consecución de un determinado nivel hay otras habilidades implicadas, más allá del conocimiento del vocabulario:

Tabla 1

Vocabulario aproximado asociado con los niveles del MCERL

CEFR Levels	Cambridge exams	X_Lex (5000 max)
A1	Starters, Movers and Flyers	< 1500
A2	Kernel English Test	1500-2500
B1	Preliminary English Test	2750-3250
B2	First Certificate in English	3250-3750
C1	Cambridge Advanced English	3750-4500
C2	Cambridge Proficiency in English	4500-5000

Fuente: Milton, 2010, p. 224, adaptado de Meara y Milton, 2003, p. 8

2.3. Procedimiento

Tanto el cuestionario FLCAS como la prueba X_Lex se aplicaron durante la impartición de la asignatura “Inglés para Primaria I” en el Grado en Educación Primaria, tratando de conseguir que los alumnos se encontraran centrados en la lengua inglesa para una mejor respuesta al mismo. Los datos sociodemográficos se recogieron al inicio del cuestionario. Una vez pasado el cuestionario sobre ansiedad, se procedió a la realización del test X_Lex. La identidad del alumno se mantuvo anónima, siendo la participación en este estudio totalmente voluntaria y habiendo obtenido el consentimiento informado por parte de los participantes.

2.4. Análisis estadístico

Para comprobar la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente de Alpha de Cronbach, considerándose factores adecuados los >0.70 (Nunnally y Bernstein, 1994). En nuestro caso, los resultados obtenidos denotan, tal y como puede verse en la tabla 2, una gran consistencia interna y estructural, siendo similares a los obtenidos por De la Morena et al. (2011):

Tabla 2

Consistencia interna de la prueba

Factores FLCAS	Alpha de Cronbach
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	.703
Factor 2. <i>Ansiedad ante los exámenes en LE</i>	.766
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	.706
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	.796
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	.798
Total del cuestionario	.933

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los resultados, efectuado con el *software* estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23, se llevaron a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos y, en segundo lugar, análisis inferenciales, los cuales nos han permitido dar respuesta a las preguntas planteadas. Previamente, se procedió a determinar la idoneidad de las pruebas estadísticas a realizar, que vino marcada por el cumplimiento de los requisitos que deben observar las series de datos. Al cumplirse los supuestos para realizar

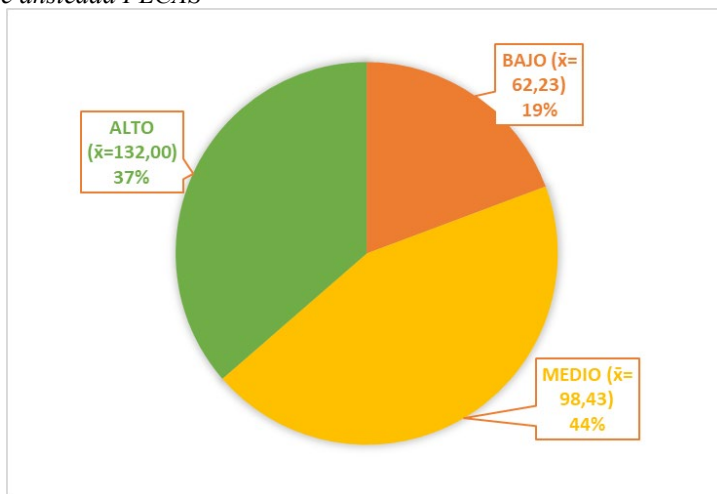
pruebas paramétricas, se aplicó un análisis inferencial a través de las pruebas T de Student, Pearson y ANOVA de un factor.

3. Resultados y discusión de los datos

En relación con la primera pregunta de investigación planteada, es decir, aquella que cuestionaba acerca de los niveles de ansiedad lingüística en los alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria, los resultados obtenidos nos indican, tal y como se muestra en la Figura 1, que casi la totalidad de los encuestados tiene un nivel de ansiedad medio-alto, siendo tan solo un 19% de ellos quienes experimentan un nivel de ansiedad bajo con respecto al proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera:

Figura 1

Niveles de ansiedad FLCAS



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los niveles de ansiedad manifestados con respecto a los cinco factores o dimensiones del cuestionario propuesto, los resultados indican que la aprensión comunicativa es lo que les produce un mayor nivel de ansiedad, seguida de la ansiedad ante los exámenes en la L2, siendo el factor 4, seguridad en el uso de la lengua extranjera

fuera del aula, el que produce un nivel de ansiedad más bajo, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la ansiedad por factores

	N	Media	d.t.
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	88	37,306	11,111
Factor 2. <i>Ansiedad ante los exámenes en L2</i>	88	30,829	9,609
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	88	14,250	4,734
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	88	9,943	2,882
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	88	11,431	3,190
Total del cuestionario	88	103,647	27,767

Fuente: elaboración propia

Estos resultados se encuentran en consonancia con los expuestos por Aida (1994), Yang (2012) o Amengual-Pizarro (2019), en los que se indica que la mayoría de los estudiantes de magisterio experimentan sentimientos negativos al tener que comunicarse y usar la L2 en el aula lo que suele tornarse en vergüenza e inseguridad ya que consideran las clases de inglés como contextos especialmente inductores de ansiedad.

Por lo que respecta a la segunda pregunta de investigación de nuestro estudio, esto es, determinar si existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada en función de la variable de sexo, los datos, a nivel general, informan de que las mujeres manifiestan una mayor ansiedad ($M=105,86$; $d.t.=29,53$) que los hombres ($M=98,89$; $d.t.=23,32$). Estos resultados se muestran similares al analizar la ansiedad conforme a los cinco factores de De la Morena et al. (2011) excepto, para el factor cinco, en el que los hombres presentan un nivel de ansiedad mayor a las mujeres, tal y como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 4

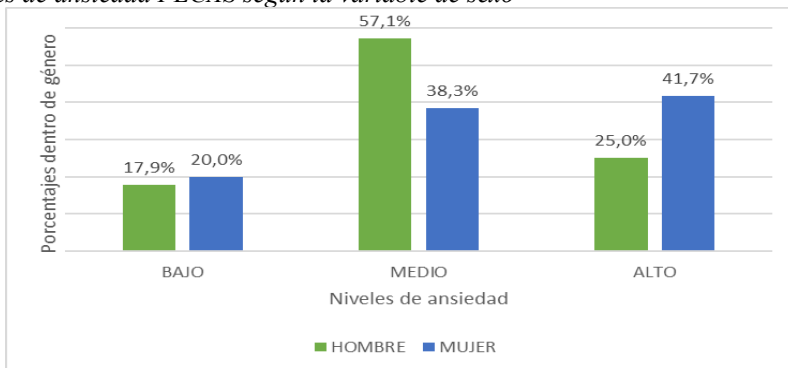
<i>Factores de ansiedad según la variable de sexo</i>		N	Media	d.t.	Media ponderada
Factor 1. <i>Aprensión comunicativa</i>	Hombre	28	34,142	9,678	5,69
	Mujer	60	38,783	11,498	6,46
Factor 2. <i>Ansiedad ante los exámenes en LE</i>	Hombre	28	30,107	7,078	5,57
	Mujer	60	31,166	10,624	5,77
Factor 3. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula</i>	Hombre	28	13,642	4,322	6,82
	Mujer	60	14,533	4,924	7,26
Factor 4. <i>Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula</i>	Hombre	28	9,607	2,469	6,4
	Mujer	60	10,100	3,062	6,7
Factor 5. <i>Actitudes negativas hacia el aprendizaje</i>	Hombre	28	12,142	2,915	6,07
	Mujer	60	11,100	3,281	5,55

Fuente: elaboración propia

Si relacionamos los tres niveles de ansiedad mencionados anteriormente con la variable que estamos estudiando, los resultados muestran que las mujeres experimentan mayores niveles de ansiedad alta y baja con respecto a los hombres. Sin embargo, es el sexo masculino quien experimenta un mayor nivel medio de ansiedad, tal y como demuestra la siguiente figura:

Figura 2

Niveles de ansiedad FLCAS según la variable de sexo



Fuente: elaboración propia

Con el fin de determinar si lo que apuntan los datos descriptivos, esto es, que las mujeres manifiestan una mayor ansiedad, se confirma estadísticamente, hemos realizado una comparación de las medias globales mediante la prueba T de Student. El resultado obtenido ($t=1,099$, $p=,275$) nos lleva a aceptar la hipótesis nula y rechazar, por tanto, que existan diferencias significativas en el nivel de ansiedad experimentado por hombre y mujeres. Como señalan Dewaele et al. (2016), los resultados acerca de la relación entre el sexo y la ansiedad, en el contexto del aprendizaje de lenguas, son contradictorios, pues hay estudios que revelan niveles de ansiedad más elevados en el caso de las mujeres, otros, en el de los hombres y, otros más, que no encuentran diferencias entre ambos. En nuestro caso, a pesar de que los datos descriptivos coinciden con los obtenidos por Arnaiz-Castro y Guillén (2012), Hismanoglu (2013) o Kamarulzaman et al. (2013), en el sentido de que también se han encontrado niveles más altos de ansiedad en las mujeres frente a los hombres, los resultados están en consonancia con los de Matsuda y Gobel (2004), que no encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Para dar respuesta a la tercera y última de nuestras preguntas, es decir, determinar si existen diferencias significativas en la emoción de la ansiedad experimentada según el nivel de inglés de los alumnos, procedimos a pasarles la prueba X_Lex, tal y como hemos explicado con anterioridad, obteniendo los resultados que se indican a continuación:

Tabla 5

Niveles de inglés testado

	Hombres	Mujeres	Frecuencia	Porcentaje válido
Nivel testado X_Lex	A1	0	4	4,5
	A2	9	24	33
	B1	14		32
	B2	3	8	11
	C1	2	6	8
Total	28	60	88	100,0

Fuente: elaboración propia

Tal y como puede comprobarse, el 73,9 de los encuestados posee un nivel inicial alto (A2) o intermedio bajo (B1), mientras que solo un 12,5% posee un nivel de B2, porcentaje realmente bajo si tenemos en cuenta la cantidad de años que estos sujetos llevan estudiando inglés como lengua extranjera. Asimismo, resulta significativo que haya un 9,1% que tenga un nivel de inglés equiparable a un C1. A continuación, procedimos a calcular la media de ansiedad, en términos generales, que correspondía a los estudiantes atendiendo a cada uno de estos niveles de inglés. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la ansiedad según el nivel de inglés testado

	N	Media	d.t.	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
A1	4	135,0000	17,47379	8,73689	107,1953	162,8047	112,00	154,00
A2	33	112,9091	22,85602	3,97872	104,8047	121,0135	68,00	149,00
B1	32	104,9375	21,37067	3,77784	97,2326	112,6424	65,00	155,00
B2	11	87,0000	32,52076	9,80538	65,1523	108,8477	49,00	140,00
C1	8	67,5000	25,06563	8,86204	46,5446	88,4554	38,00	116,00

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla anterior, los datos indican que existe una relación inversa entre el nivel de inglés testado y el nivel de ansiedad experimentado, esto es, conforme el nivel de inglés aumenta, el nivel de ansiedad disminuye, siendo, por tanto, los estudiantes de niveles más bajos de conocimiento de la lengua inglesa aquellos que experimentan un nivel de ansiedad mayor. El resultado de la prueba de Pearson confirma la existencia de una correlación negativa moderada entre la puntuación total de ansiedad y el nivel testado de los estudiantes en lengua inglesa ($r=-0,537$, $p=,000$).

Asimismo, para determinar la existencia de diferencias en la ansiedad de los distintos grupos, realizamos la prueba ANOVA de un factor y, dado que $p<,05$ ($F=,915$; $p=,000$), se rechaza la hipótesis nula y, por consiguiente, determinamos que hay diferencias significativas en la ansiedad experimentada por los distintos grupos. Con el fin de

establecer los pares entre los que existen dichas diferencias, se procedió a realizar pruebas post hoc de comparaciones múltiples, a través de la prueba de Bonferroni. Así, los niveles de lengua inglesa en los que se han detectado diferencias significativas en relación con la puntuación total de ansiedad son los siguientes: A1-B2; A1-C1; A2-B2; A2-C1 y B1-C1, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 7
Comparaciones múltiples

		Diferencia de medias	d.t.	Sig.	Límite inferior	Límite superior
A1	A2	22,09091	12,56705	,825	-14,1526	58,3344
	B1	30,06250	12,58826	,192	-6,2422	66,3672
	B2	48,00000*	13,85922	,008	8,0299	87,9701
	C1	67,50000*	14,53568	,000	25,5790	109,4210
A2	A1	-22,09091	12,56705	,825	-58,3344	14,1526
	B1	7,97159	5,88904	1,000	-9,0125	24,9556
	B2	25,90909*	8,26404	,024	2,0755	49,7427
	C1	45,40909*	9,35426	,000	18,4313	72,3869
B1	A1	-30,06250	12,58826	,192	-66,3672	6,2422
	A2	-7,97159	5,88904	1,000	-24,9556	9,0125
	B2	17,93750	8,29626	,335	-5,9890	41,8640
	C1	37,43750*	9,38274	,001	10,3776	64,4974
B2	A1	-48,00000*	13,85922	,008	-87,9701	-8,0299
	A2	-25,90909*	8,26404	,024	-49,7427	-2,0755
	B1	-17,93750	8,29626	,335	-41,8640	5,9890
	C1	19,50000	11,02948	,807	-12,3091	51,3091
C1	A1	-67,50000*	14,53568	,000	-109,4210	-25,5790
	A2	-45,40909*	9,35426	,000	-72,3869	-18,4313
	B1	-37,43750*	9,38274	,001	-64,4974	-10,3776
	B2	-19,50000	11,02948	,807	-51,3091	12,3091

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

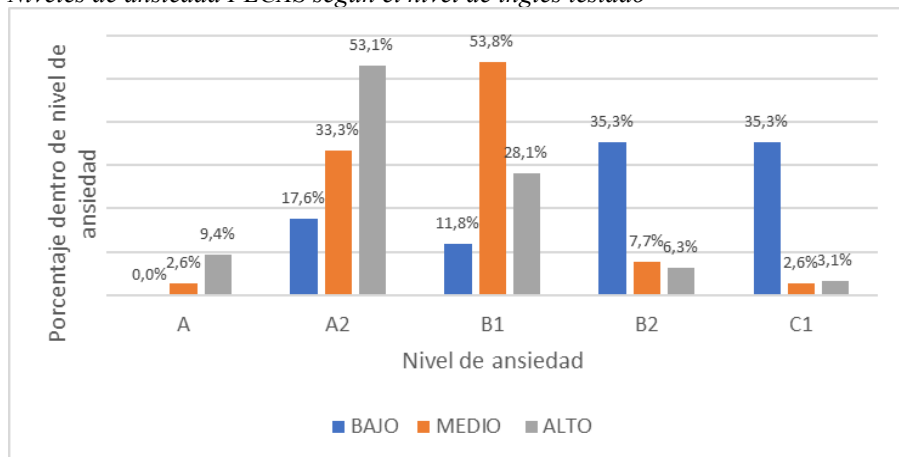
Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos, que parecen confirmar el fuerte vínculo entre el dominio de la lengua extranjera y el nivel de ansiedad, se encuentran en consonancia con otras investigaciones que sugieren que el nivel de dominio de la lengua inglesa es un fuerte indicador de la ansiedad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, como son las de Horwitz et al. (1986), Philips (2003), Kongchan & Wareesiri (2008) o Gagliardi & Maley (2010). Los resultados coinciden también con los obtenidos en el contexto español por Arnaiz-Castro y Guillén (2013), Smyth et al. (2021) o Stephenson y Hewitt (2007) y confirman lo que Wilson (2006) apuntaba sobre que hablar en la lengua extranjera es una de las principales fuentes de ansiedad en el aprendizaje de idioma. Parece indudable que en los niveles más bajos los alumnos tienen menos recursos a su disposición para poder expresarse adecuadamente y ello junto con la posibilidad de que se les propongan actividades comunicativas que se encuentren por encima de su nivel de competencia genere ansiedad a los alumnos principiantes.

A continuación, procedimos a determinar el tipo de ansiedad (bajo, medio o alto) que experimentaban en cada uno de los diferentes niveles de competencia lingüística, obteniendo los resultados que se muestran en la figura 3:

Figura 3

Niveles de ansiedad FLCAS según el nivel de inglés testado



Fuente: elaboración propia

De nuevo, los datos nos indican la relación existente entre el dominio de la lengua y el nivel de ansiedad. Así, se confirma que los niveles de A1 y A2 son los que manifiestan un nivel más alto de ansiedad (9,4% y 53,1%, respectivamente). Los encuestados que han demostrado un nivel testado de B1 experimentan un nivel de ansiedad medio (53,8%), siendo los niveles de B2 y C1 los que experimentan un nivel de ansiedad más bajo (35,3%).

La tabla 8 nos muestra los datos totales representados en el gráfico, pero teniendo además en consideración la variable sexo. En el análisis inferencial, se observó una asociación entre el nivel de ansiedad y el nivel de inglés de los estudiantes ($\chi^2 = 38,214$; $gl=8$; $p=.000$ /Prueba exacta de Fisher= 29.940 ; $p=.000$), con un grado de asociación de moderada a alto ($VC= .466$; $p = .000$). En el total de la muestra se observó que en los estudiantes con nivel de inglés B2 y C1 el nivel de ansiedad era bajo, con más casos de los esperados ($RTC = 3.2$ y 4.2 respectivamente). En los estudiantes con un nivel B1 había menos casos de los esperados con un nivel de ansiedad bajo ($RTC= -2.3$), mientras que había más casos de los esperados de estudiantes con un nivel de ansiedad medio ($RTC=3.0$). En los estudiantes con un nivel de inglés A2 había más casos de los esperados con un nivel de ansiedad alto ($RTC= 2.3$)

Tabla 8

Niveles de ansiedad según niveles de inglés testado y sexo

SEXO			NIVEL TESTADO					Total	
			A1	A2	B1	B2	C1		
Hombre	Nivel Ansiedad	Bajo	Recuento	1	1	1	2	5	
			% dentro de Nivel testado	11,1%	7,1%	33,3%	100,0%	17,9%	
		Residuo corregido	-6	-1,5	,7	3,1			
		Medio	Recuento	6	9	1	0	16	
			% dentro de Nivel testado	66,7%	64,3%	33,3%	0,0%	57,1%	
		Residuo corregido	,7	,8	-,9	-1,7			
	Alto	Recuento	2	4	1	0	7		
		% dentro de Nivel testado	22,2%	28,6%	33,3%	0,0%	25,0%		
	Total	Residuo corregido	-,2	,4	,4	-,8			
		Recuento	9	14	3	2	28		
			% dentro de Nivel testado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Mujer	Nivel Ansiedad	Bajo	Recuento	0	2	1	5	4
% dentro de Nivel testado				0,0%	8,3%	5,6%	62,5%	66,7%	20,0%
Residuo corregido			-1,0	-1,8	-1,8	3,2	3,0		
Medio			Recuento	1	7	12	2	1	23
			% dentro de Nivel testado	25,0%	29,2%	66,7%	25,0%	16,7%	38,3%
Residuo corregido			-,6	-1,2	3,0	-,8	-1,2		
Alto		Recuento	3	15	5	1	1	25	
		% dentro de Nivel testado	75,0%	62,5%	27,8%	12,5%	16,7%	41,7%	
Total		Residuo corregido	1,4	2,7	-1,4	-1,8	-1,3		
		Recuento	4	24	18	8	6	60	
		% dentro de Nivel testado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Total	Nivel	Bajo	Recuento	0	3	2	6	6	17

Ansiedad	% dentro de Nivel testado	0,0%	9,1%	6,3%	54,5%	75,0%	19,3%
	Residuo corregido	-1,0	-1,9	-2,3	3,2	4,2	
	Recuento	1	13	21	3	1	39
Medio	% dentro de Nivel testado	25,0%	39,4%	65,6%	27,3%	12,5%	44,3%
	Residuo corregido	-,8	-,7	3,0	-1,2	-1,9	
	Recuento	3	17	9	2	1	32
Alto	% dentro de Nivel testado	75,0%	51,5%	28,1%	18,2%	12,5%	36,4%
	Residuo corregido	1,6	2,3	-1,2	-1,3	-1,5	
	Recuento	4	33	32	11	8	88
Total	% dentro de Nivel testado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, hemos comprobado cómo podrían afectar sexo y nivel testado de inglés a los niveles de ansiedad. Para ello se ha realizado un análisis inferencial entre las variables, encontrando que, en el caso de las mujeres, existe una relación entre ansiedad y nivel testado en inglés ($\chi^2 = 30.590$; $gl=8$; $p=.000$ /Prueba exacta de Fisher= 24.272 ; $p=.000$). El grado de asociación entre las variables fue moderada alta ($VC = .505$; $p = .000$). Las mujeres con un nivel de inglés B2 y C1 experimentaron niveles bajos de ansiedad, encontrándose más casos de los esperados ($RTC = 3.2$ y 3.0 respectivamente). Sin embargo, las mujeres que tenía un nivel A2 tenían un nivel de ansiedad alto, encontrándose más casos de los esperados ($RTC= 2.7$). En el caso de los hombres no se encontró una asociación significativa entre la ansiedad y el nivel testado ($\chi^2 = 11,480$; $gl=6$; $p=.075$ /Prueba exacta de Fisher= $8,132$; $p=.166$). Sin embargo, se puede observar que el grupo con un nivel C1 había más casos de los esperados de nivel de ansiedad bajo ($RTC=3.1$).

La siguiente tabla indica aquellos factores de ansiedad en los que los encuestados han experimentado un mayor grado en función del nivel de inglés testado que poseen:

Tabla 9

Factores de ansiedad FLCAS según el nivel de inglés testado

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
A1	47,5000	39,5000	19,7500	12,2500	15,7500
A2	39,5758	34,7879	15,6667	11,0303	11,6970
B1	38,1875	30,5625	14,8750	9,9688	11,5938
B2	33,7273	25,3636	10,2727	7,4545	10,7273
C1	24,2500	18,7500	8,6250	7,6250	8,5000

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse una vez más, los alumnos con un bajo dominio de la lengua inglesa son los que experimentan mayores niveles de ansiedad en todos los factores. Resulta curioso que los niveles más bajos se den en el factor 4, esto es, la ansiedad que ellos sienten al comunicarse en inglés fuera del aula. Esto puede venir determinado por el hecho de que van a tratar de comunicarse con personas que no los conocen y, por lo tanto, no experimentan tanta ansiedad como en el contexto real del aula donde se encuentran sus compañeros. Sorprende

el hecho de que los encuestados con un nivel testado de C1, que implica un gran dominio de la lengua extranjera, experimenten un nivel mayor de ansiedad ante las situaciones comunicativas que ante cualquier otro factor. Para todos los niveles testados los factores determinantes de ansiedad fueron el uno (Aprensión comunicativa) y el dos (Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE) mientras que el factor cuatro (Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula) es el que menos contribuye a su ansiedad, quizás por lo que indicábamos con anterioridad: el no conocer a las personas con las que se están comunicando, no les produce tanto nivel de ansiedad como si intentan comunicarse con sus propios compañeros de clase, ante los que su miedo al ridículo pueda verse acentuado. De hecho, estos resultados están en consonancia con los expuestos por Woodrow (2006) en un estudio de similares características y por Kim & Kim (2004) cuyos resultados resaltaron la fuerte conexión existente entre la ansiedad ante la enseñanza de la lengua y el dominio de la lengua extranjera a enseñar, aunque introdujeron también la variable de la autoconfianza.

4. Conclusiones

De los resultados obtenidos, podemos concluir que el 37% de los estudiantes muestran niveles altos de ansiedad y el 44% niveles medios, con $\bar{x}= 103.64 (\pm 27.76)$, datos similares a los encontrados por Stephenson y Hewitt (2007) o Tum (2012), y algo superiores a los encontrados por Ocerín et al. (2015) ($\bar{x}= 96, 35\pm 14,88$). Las mujeres, por su parte, muestran niveles más altos que los hombres en todas las dimensiones de la ansiedad, excepto en las actitudes negativas hacia L2, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Además, conforme aumenta el nivel de competencia lingüística en la L2, testado con el X_Lex, se presenta una disminución de los niveles de ansiedad mostrados por los alumnos. Por otro lado, la situación que produce la ansiedad más generalizada en todos los niveles del dominio de la lengua extranjera es la que se produce al tener que utilizar el inglés en la clase, excepto en el grupo con nivel testado de C1. Asimismo, los encuestados que tienen actitudes más negativas hacia el

aprendizaje del inglés como lengua extranjera son los que tienen una menor competencia, esto es, un nivel testado de A1.

Por último, consideramos necesario destacar que, debido a las características de la muestra, esto es, alumnos que serán futuros docentes de Primaria, sería conveniente estudiar si existen diferencias entre la ansiedad ante el aprendizaje y ante la enseñanza de la L2. Para ello, se propone como futura línea de investigación realizar un estudio donde se evalúe la ansiedad en un mismo grupo de alumnos en dos situaciones diferentes: en el contexto del aula, esto es, mientras estén recibiendo clases en inglés y, posteriormente, cuando estén realizando las prácticas de enseñanza en centros de educación primaria. Asimismo, sería necesario trabajar, en el contexto de las clases de inglés, estrategias que ayuden a los estudiantes a reducir los niveles de ansiedad.

Referencias bibliográficas

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168. doi:<https://doi.org/10.2307/329005>

Alejaldre Biel, L., & Álvarez Ramos, E. (2018). Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 28, 219-252. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.219>

Amengual-Pizarro, M. (2019). Do prospective primary school teachers suffer from Foreign Language Anxiety (FLA) in Spain? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 16, 9-30. doi: <https://doi.org/10.35869/vial.v0i16.91>

Argaman, O., y Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 75(2), 143-160. doi: <https://doi.org/10.1080/07908310208666640>

Arnaiz-Castro, P., y Guillén, F. (2012). Foreign language

anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 5-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17523162003>

Arnaiz-Castro, P., y Guillén, F. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Anales de psicología*, 29 (2), 335-344. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.130791>

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Campos Arias, T. M. (2018). *Anxiety in foreign language learning in two different language teaching-learning contexts: content and language integrated learning (CLIL) and formal English as a foreign language (EFL) teaching*. [Trabajo fin de máster no publicado]. Universidad de Extremadura.

Cook, T. (2006). *An investigation of shame and anxiety in learning English as a second language*. [Tesis doctoral, University of Southern California]. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/791a665f6229627545d9f8661b141b11/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2020). Emociones ante el aprendizaje de inglés de futuros profesores de educación Primaria. En G. de la Maya y M. López-Pérez (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 93-109). Madrid: Marcial Pons.

De la Morena, M., Sánchez, A., y Poveda, M. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS aplicados a alumnos españoles de Educación Secundaria. *EduPsyké*, 10(1), 117-134. doi: <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v10i1.3846>

Dewaele, J.-M., y Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>

Dewaele, J.-M., y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal study. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. doi: <https://doi.org/10.22599/JESLA.6>

Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language anxiety: the right and left feet of the language learner. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Merver (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Bristol: Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., Boudreau, C., y Dewaele, L. (2016). Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1) 41-63. Recuperado de <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/3941>

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., y Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49, 273-289. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688217746205>

Gkonou, C., Daubney, N., y Dewaele, J.-M. (2017). *New insights into language anxiety: theory, research, and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.

Gagliardi, C., y Maley, A. (2010). *EIL, EFL, Global English: Teaching and learning issues. Linguistic insights*. Bern: Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0061-7>

Goñi-Osácar, E., y del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 19, 311-332. doi: <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Gregersen, Y. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67-87. doi: <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>

Hismanoglu, M. (2013). Foreign language anxiety of English Language teacher candidates: a sample from Turkey. *Procedia-Social*

and Behavioral Sciences, 93(11), 930-937. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.306>

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125-132. doi: <https://doi.org/10.2307/327317>

Kamarulzaman, M. H., Ibrahim, N., Yunus, M. M., e Ishak, N. M. (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), 20-29. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p20>

Kasbi, S., y Shirvan, M. E. (2017). Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(2),1-20. doi: <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0026-y>

Kim, S. Y., y Kim, J. H. (2004). When the learner becomes a teacher: foreign language teaching anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, 59(1), 165-186.

Kimura, H. (2017). Foreign language listening anxiety: a self-presentational view. *International Journal of Listening*, 31,142-162. doi: <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1222909>

Kondo, D. S., y Yang, L. Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*. 58, 258–365. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>

Kongchan, C., y Wareesiri, W. (2008). Teacher's anxiety using L2 in EFL classrooms. En D. Shaffer y M. Pinto (Eds.), *Proceedings of the 16th Annual Korea TESOL International Conference: Responding to a changing world* (pp. 145-149). Seoul: Korea TESOL.

Kruk, M., y Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: insights from interview data. En L. Szymański et al. (Ed.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (pp. 77-191). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

Kruk, M. (2016). Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: results of a study. En A. Dhutek y D.

Pietrzak (Eds.), *Nowy wymiar filologii* (pp. 252-263). Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.

Li, C., Huang, J., y Li, B. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and anxiety. *System*, 96, 1-11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102393>

Löfvenius, J. (2020). *Speech is silver and silence is golden? An investigating study regarding a group of Swedish eighth-grade students' perceived foreign language speaking anxiety*. [Tesis de Maestría, University of Halmstad]. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1411554&dswid=-8625>

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins. doi: <https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Modern Language Journal*, 103, 262-274. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12544>

Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Heidelberg: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-13120-7>

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

Meara, P., y Milton, J. (2003): *X_Lex. The Swansea levels test*. Newbury: Express.

Méndez López, M. (2011). The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43-57. doi: <https://doi.org/10.14483/22487085.3764>

Méndez López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 5, 27-46. doi: <https://doi.org/10.17345/rile5.1002>

Méndez López, M., y Fabela Cárdenas, M. (2014). Emotions and their effects in a language learning Mexican context. *System*, 42, 298-307. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.006>

Milton, J. (2004). Testing your students' vocabulary size and what this can tell you. En *ANUPI: Second International Congress towards greater professionalization in language teaching*. Recuperado de https://issuu.com/anupi.conference.proceedings/docs/anupi_2004

Milton, J. (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. En I. Bartning, M. Martin, e I. Vedder (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* (pp. 211-232). *EUROSLA*.

Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. (3ª ed). New York: McGraw Hill.

Ocerín, J. M. C., Amar, R. M., y Sáez, C. H. (2015). La medida de las variables afectivas en lenguas modernas. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 8(2), 46-64. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/num_es.htm

Pérez-Paredes, P. F., y Muller-Alouf, H. (2001). A Spanish version of the FLCAS: revisiting Aida's Factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.

Philips, J. (2003). Foreign languages, literatures, cultures: moving toward unity. *ADFL Bulletin*, 35(1), 15-19. doi: <https://doi.org/10.1632/adfl.35.1.16>

Pishghadam, R., Zabetipour, M., y Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: a case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-527.

Ross, A. S., Stracke, E. (2016). Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(3), 272-291. doi: <https://doi.org/10.1075/aral.39.3.04ros>

Sadighi, F., y Dastpak, M. (2017). The sources of foreign Language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education y Literacy Studies*, 5(4), 111-115. doi: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., e In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings: a cross-sectional

and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709-743. doi: <https://doi.org/10.1111/lang.12297>

Santos, A., Gorter, D., y Cenoz, J. (2017). Communicative anxiety in the second and third language. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 23-37. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258980>

Smyth, A., García, N., y Fernández-Muñoz, J. J. (2021). Anxiety and personality as indicators of academic performance in university foreign language classrooms. *Porta Linguarum*, 36, 27-42. doi: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15376>

Stephenson, J., y Hewitt, E. (2007). La variable afectiva de la ansiedad en el proceso del aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios españoles. En *IV Jornadas pedagógicas de la persona. Afectividad y educación en la sociedad globalizada* (pp. 160-187). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/50839>

Toyama, M., y Yamazaki, Y. (2021). Anxiety reduction sessions in foreign language classrooms. *The Language Learning Journal*, 49, 330-342. doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1598474>

Tum, D. O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055-2059. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.948>

Wilson, J. T. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1074/1/16235290.pdf>

Wilson, P. A. (2016). Shame and collaborative learning in second language classes. *Konin Language Studies*, 4, 235-252. doi: <https://doi.org/10.30438/ksj.2016.4.3.1>

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

Yang, H. C. (2012). Language anxiety: from the classroom to the community. *English Teaching and Learning*, 36(4), 1-28. doi: <https://doi.org/10.6330/ETL.2012.36.4.01>

