

Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences

La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales

Patricia Arnaiz and Félix Guillén

University of Las Palmas from Gran Canaria

Abstract

This paper describes a study that focused on individual differences in the foreign language anxiety (FLA) of 216 participants in a Spanish university context. Participants, English learners, completed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). The main interest of this study lies in the relevant contribution it makes to the research field in question. In the literature reviewed no studies have been found which address anxiety in a Spanish university context and with the aims established here. Anxiety levels were determined, and the relationship between FLA and gender, age, grade and language level was identified. Statistical analyses reveal that (a) participants had an average level of anxiety and females experienced more anxiety than males; (b) age had a significant negative correlation with anxiety; (c) lower grade students tended to have higher anxiety levels; (d) lower level students tended to be more anxious.

Keywords: Anxiety, FLCAS, foreign language learning.

Resumen

Este artículo presenta un estudio que ha examinado las diferencias individuales en la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en 216 alumnos en un contexto universitario español. Los sujetos rellenaron la escala FLCAS (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986). El interés de este trabajo se encuentra en la relevante contribución que hace a esta área de investigación: en la literatura revisada no se han localizado estudios sobre la ansiedad en un contexto universitario español con los objetivos establecidos aquí. Determinados los niveles de ansiedad, se identificó la relación entre la ansiedad y el género, la edad, la calificación y el nivel. Los análisis estadísticos revelan que: (a) los estudiantes experimentaron un nivel de ansiedad de moderado a alto; (b) la *edad* mostró una correlación negativa con la ansiedad; (c) los estudiantes de calificación más baja tendían a tener niveles más altos de ansiedad; (d) los estudiantes de nivel más bajo de lengua tendían a ser más ansiosos.

Palabras clave: Ansiedad, FLCAS, aprendizaje de una lengua extranjera.

Correspondencia: Patricia Arnaiz. Departamento de Didácticas Especiales, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Sta. Juana de Arco s/n. Campus del Obelisco. E-mail: parnaiz@dde.ulpgc.es.

Introduction

Many students feel more anxious and nervous in the foreign language (FL) class than in any other class (Campbell & Ortiz, 1991; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989), and their anxiety seems to come predominantly from the speaking situation (Koch & Terrell, 1991; MacIntyre & Gardner, 1994; Price, 1991). In fact, foreign language anxiety (FLA) has been identified as one of the major obstacles to acquisition and fluent production of foreign languages (Dewaele, Petrides, & Furham, 2008; Williams & Andrade, 2008).

MacIntyre and Gardner (1994) defined FLA as the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning; and Horwitz et al. (1986) described language anxiety as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 28).

The effects of anxiety on foreign language learning have been studied since the 1970s (Scovel, 1978; Tobias, 1979), but it was not until the 1980s that a general theory about foreign language classroom anxiety appeared, presented by Horwitz, the main researcher in this area (Horwitz, 1995, 2000, 2001; Horwitz et al., 1986; Horwitz &

Young, 1991). Horwitz et al. (1986) stated that foreign language anxiety is a specific syndrome that may be related to three types of anxiety, including communication apprehension, fear of negative evaluation, and test anxiety.

Communication apprehension refers to the uncomfortable feeling an individual experiences when expressing himself/herself in front of others. The aforementioned authors claim that the mismatch between foreign language students' mature thoughts and their incomplete foreign language mastery leads to self-consciousness and anxiety in some individuals. The inability to communicate correctly or to understand what another person says can easily result in frustration and apprehension given that the apprehensive communicator knows that total communication is not possible and he/she may be troubled by this reality (Williams & Andrade, 2008).

Fear of negative evaluation is likely to be manifested in a student's excessive worry about academic and personal evaluations of his or her performance and competence in the target language (MacIntyre & Gardner, 1991a). Making errors is a necessary part of any learning process, in fact, trial and error is a natural part of language learning (Gregersen, 2003). All learners construct hypotheses concerning language structure, grammar, vocabulary and pronunciation and test them in their oral production (Arnaiz, 2001). The process of

learning therefore requires experimenting and improving the rule systems through use (Wilson, 2001). However, errors can be the source of anxiety in some individuals because they constitute an obstacle for making positive social impressions when speaking a new language (Gregersen & Horwitz, 2002; Kim, 2009; MacIntyre & Gardner, 1989). People who are highly concerned about the impression others have of them usually behave in ways that minimize the possibility of obtaining disapproving evaluations: they rarely start conversation and interact minimally; they tend to sit passively in the classroom, avoid activities that could improve their language skills, and may even skip class entirely (Fukai, 2000; Gregersen, 1999-2000, 2007). By reducing the number of interactions in the foreign language, the learner is missing opportunities to realize where his/her weaknesses are. Research has shown that language production can lead the learner to language gaps awareness, and although becoming aware of those gaps is not equal to resolving them, it is certainly a starting point to begin taking measures (Arnaiz, 2001; Izumi, 2002; Swain & Lapkin, 1995).

Test anxiety also seems relevant when examining the anxious foreign or second language learner and it refers to a type of performance anxiety springing from a fear of failure. Test-anxious learners often set unrealistic demands and feel that the only acceptable performance is

a perfect one. Students who suffer from test anxiety may experience considerable difficulty, given that tests are frequent and even the most intelligent and keen students make errors. Oral tests can cause both test and oral communication anxiety simultaneously in vulnerable students (Horwitz et al., 1986).

With the aim of identifying anxious university students and of measuring their anxiety, Horwitz et al. (1986) developed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) which has been widely used in research studies on anxiety in language learning situations (Aida, 1994; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Kitano, 2001; Liu, 2006; Wörde, 2003). To test their theory, Horwitz et al. (1986) conducted research at the University of Texas with 75 college students enrolled in introductory Spanish classes. The study revealed that significant anxiety was experienced by many students in foreign language learning which affected their performance in that language. Subsequent research on foreign language anxiety has reported the negative effects associated with foreign language anxiety (Foss & Reitzel, 1988; MacIntyre & Gardner, 1991a, 1991b, 1991c; Price, 1991).

Research has analyzed several variables related to foreign language learning anxiety. These variables can be grouped into two main categories: *situational variables* and *learner variables* (Williams & Andrade, 2008). Situational variables include,

for example, course level. Learner variables include ability (both perceived and actual), age, and gender. These independent variables may interact in multiple ways that create anxiety-inducing situations.

The studies that have pointed to the relationship between FL anxiety and learners' actual proficiency have yielded inconsistent results. Liu (2006) found evidence in his work with Chinese learners of English that the higher their language level, the less anxious they were in oral English. The lack of control over a situation may provoke anxiety when students start learning a foreign language. However, other studies (Ewald, 2007; Kitano, 2001; Marcos-Llinás & Juan-Garau, 2009) have suggested that as the level of language rises, so does the learners' anxiety level. Kitano (2001) explains that this may be due to the increase in the complexity of instruction at higher levels.

MacIntyre and Gardner (1994) found that language anxiety was negatively correlated with language course grades in French as a second language (L2). Likewise, in the work of Sparks and Ganschow (2007), high school students with the lowest levels of foreign language (Spanish, French or German) anxiety on the FLCAS exhibited the highest grades. However, Onwuegbuzie, Bailey, and Daley (1999) found a positive relationship between university academic achievement and language anxiety in learners of French, Spanish, German and Japa-

nese. In the study by Marcos-Llinás and Juan-Garau (2009), students with high levels of anxiety did not exhibit lower course achievement in comparison to students with low levels of language anxiety.

Again, studies on the relationship between age and foreign or second language anxiety showed mixed results. Donovan and MacIntyre (2005) found higher language anxiety scores in French among Anglo-Canadian university students compared to high school and junior school pupils. Similarly, the results obtained in the work of Bailey, Daley, and Onwuegbuzie (2000) with college students enrolled in French, Spanish and German courses reveal that older students had higher levels of input anxiety, processing anxiety, and output anxiety than did younger students; and also in a multilingual study by Dewaele (2007), younger participants tended to report lower levels of FLA when speaking the second and the third language. On the contrary, Dewaele et al. (2008) found that older adult multilinguals suffer less from foreign language anxiety than younger adults in their different languages.

Gender-related anxiety research does not present a homogeneous picture either. Onwuegbuzie, Bailey, and Daley (2001) suggested that a "female oriented foreign language culture" (p. 12) may exist in which men perceive foreign language study as a feminine domain and thus feel less comfortable in the language learning context'. In this direction,

Campbell (1999) found significant gender-related differences in foreign language anxiety in the reading skill at a military language institute. The research, which measured learners' anxiety two weeks prior to the course and two weeks later, revealed that the percentage of women experiencing reading anxiety fell by 7% after the language course (i.e., 60 hours), whereas the percentage of anxious men rose approximately by 9%. Similarly, in their research on the effects of gender and grade on anxiety among 7th to 9th graders in French immersion programs, MacIntyre, Baker, Clément, and Donovan (2002) found that "whereas boys' overall anxiety levels remain constant across the three grade levels, girls show a decrease in anxiety from grade 8 to grade 9" (p. 557). But the results in Machida's study (2001) point in the opposite direction. Machida examined FL Japanese language class anxiety based on gender and other variables (nationality, first language, and prior foreign language experience) and found that female learners are more anxious than their male counterparts. Finally, Donovan and MacIntyre (2005) investigated the effects of gender on FLA in a population of junior high school French immersion students, high school students, and university students. No significant gender differences in levels of FLA were found among the junior high and high school students, but women reported higher levels of FLA in the university group.

In light of today's interest in developing students' oral skills and in using proficiency-based assessment, the question of how to reduce students' anxiety remains a priority. In spite of the great advances in methodology and teaching techniques, apprehension continues to exist in foreign language classrooms. We still need to concentrate our efforts on examining the variables that influence anxiety in order to help teachers not only to prevent it, but to respond to it appropriately, and help students enjoy learning a FL.

In the great majority of the studies that have focused on anxiety, the foreign language has been either Spanish (Casado & Dereshiwsky, 2001; Ewald, 2007; Horwitz et al., 1986; Marcos-Llinás & Juan-Garau, 2009) or Japanese (Aida, 1994; Kitano, 2001; Machida, 2001; Yashima, 2002). Those studies in which the students' foreign language has been English, have been undertaken in Japan (Brown et al., 2001; Kondo & Yang, 2003; Matsuda & Gobel, 2004), in Korea (Kim, 2009), in Chile (Gregersen & Horwitz, 2002) and Venezuela (Rodríguez & Abreu, 2003). Only two of the studies found were carried out in Spain, one in an Official Language School context (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000-2001) and the other in a university context (Casado & Dereshiwsky, 2004). The latter was an exploratory comparative study the aim of which was to compare the anxiety of learners of Spanish

in the US and learners of English in Spain.

The shortage of research concerning learners representative of typical Spanish university EFL students leads us to consider studies of these characteristics necessary. Moreover, it is still unclear whether FL anxiety varies according to a specific target language or is independent of the native language-FL pairing (Rodríguez & Abreu, 2003). In this direction, Horwitz (2001) sustained that general FL anxiety might vary in different cultural groups. These reasons apart, the result disparities in the field presented above justify the interest in dealing with some of the variables other studies have addressed.

Thus, the purpose of this study was twofold. The first was to examine the level of anxiety in a group of Spanish university students and find out whether their level was similar to the level of other foreign language learners reported in previous studies. Its second purpose was to investigate the relationship between language anxiety and the variables *gender*, *age*, *grade* and *language level* and explore the extent to which they determine and / or influence the level of anxiety in the learners.

Method

Participants

Participants in the present study were 216 Spanish students,

120 females (55.5%) and 96 males (44.5%). Their ages ranged from 18 to 39 ($M = 20.39$; $SD = 3.69$). The students represented six different degree programs from three faculties, the Teacher Training Faculty, the Computer Science Faculty and the Translation and Interpreting Faculty, at the University of Las Palmas de Gran Canaria, Spain, and were enrolled in English B1 ($n = 117$), B2 ($n = 87$) and C1 ($n = 12$). The language levels were established following The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), a guideline used to describe achievements of learners of foreign languages across Europe. The 2008 study by Martínez Baztán has addressed correspondence with the The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines. Thus, B1 would correspond to Intermediate Mid and Intermediate High, B2 would correspond to Intermediate High and Advanced Low, and C1, to Advanced Mid, Advanced High.

The participants had started to learn English at the age of 8, which means they had been in contact with the English language for at least 13 academic years, which makes a total of 1,044 hours of English instruction. Only the hours of English received in primary and secondary education have been considered. There is no information concerning the extra number of hours students may have dedicated to the English

language, either in the form of individual study or of private tuition.

Instruments

The instrument used was the Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which is the most widely used scale for assessing general foreign language anxiety. The FLCAS, developed by Horwitz, et al. (1986), consists of 33 items, 20 of which focus on listening and speaking skills, and the remaining items are related to general language anxiety with no items related to writing or reading. Consequently, the main focus of the FLCAS is on anxiety related to oral communication. The Spanish version used in this research was elaborated by Pérez-Paredes and Martínez-Sánchez (2000-2001). As the authors explain, minor changes were made in the statements to adapt them to the Spanish education system.

Each item on the scale is rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). It measures a person's level of anxiety by adding up the ratings on the 33 items. Hence, the theoretical range of the FLCAS is from 33 to 165.

The scale in its Spanish version has been shown to be both reliable and valid, with an alpha coefficient of .89 and an eight-week test-retest coefficient of .90 (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000-2001). Likewise, the original version of the scale yielded an internal consistency

of .93 and an eight-week test-retest coefficient of .83 (Horwitz, 1986; Horwitz et al., 1986).

Furthermore, a background questionnaire, including some socio-demographic information such as language level, gender, age, and grade was also used in this study. The variable *grade* refers to the grade obtained by participants in the English language test designed by the researchers following the criteria established by the Common Reference Framework for Languages.

Procedure

Permission was requested from the deans of the three colleges to conduct the survey. And student participants were required to give their consent by signing an informed consent form. All names and results were kept confidential.

After the principal investigator explained the purpose of the study, the participants were asked to complete the demographic questionnaire. Next, the Spanish students were given the Spanish version of the FLCAS and the head researcher read aloud the written instructions and encouraged the participants to ask questions if they did not understand the directions. The researchers told the learners to think of their previous English learning experiences at university. Participants had about 20 minutes to complete the questionnaires during class time. Subjects completed the FLCAS in the second semester of the academic

year. Learners were assured that, whatever the results, these would not have any kind of effect on their final grade or on their academic record.

Data analysis

As mentioned, the FLCAS was used in this study. When items were negatively worded, responses were reversed and recoded, so that, at any time, a high score represented high anxiety.

Several sets of analysis were conducted with these data including descriptive analysis, factor analysis, correlation and regression analyses. Descriptive statistics were calculated for all the variables and for the three factors identified. A Factor analysis was carried out to detect the underlying structure of the FLCAS. Pearson correlations were also computed between the demographic variables and the total FLCAS score, dimensions and items in order to determine the relationships between them. A Regression analysis was conducted to examine and predict the anxiety according to gender, age, level, and grade.

Results

Internal consistency and test-retest reliability

Internal consistency was computed for the instrument. Cronbach's α was .93. The scale in this study

yielded a high test-retest reliability ($r = .93$) over 4 weeks ($n = 68$). This result is similar to the one obtained by Horwitz, et al. (1986) in their study, ($r = .93$), and reveals high internal reliability.

Descriptive analysis and gender difference

In order to know the general tendency of the students' foreign language classroom anxiety, such scores as the total score, mean and standard deviation of the FLCAS for males and females were computed. Each student's total scores were calculated and the actual range of scores in the present study was 41-155. The participants were divided into three groups according to their level of anxiety. Those learners scoring between 41 and 79 would be identified as low anxiety (Low Anx), those scoring between 80 and 117 would be identified as average anxiety (Ave Anx), and finally those scoring 118 y 155 would be identified as high anxiety (Hi Anx).

The mean language anxiety score for the 216 participants was 104.12 ($SD = 23.53$). At least two-thirds of the learners experienced average to high anxiety (Low Anx = 35; Ave Anx = 110; Hi Anx = 71).

To detect the differences in means between men and women for each of the items and for the three dimensions identified, the nonparametric Mann-Whitney U test was used; and for the difference in mean values between men and

Table 1

Means and Standard Deviations of Anxiety Items, Factors and Total Scores, with Gender Differences

Anxiety	General (N=216) M (SD)	Female (n=119) M (SD)	Male (n=97) M (SD)	U	Z
FLCAS 1	3.71 (1.21)	4.05 (1.06)	3.27 (1.25)	3623.5	-4.56***
FLCAS 2	3.40 (1.30)	3.54 (1.22)	3.20 (1.38)	4849.5	-1.77
FLCAS 3	3.14 (1.33)	3.31 (1.29)	2.91 (1.34)	4613.5	-2.19*
FLCAS 4	3.28 (1.38)	3.51 (1.25)	2.97 (1.49)	4452.5	-2.67**
FLCAS 5	2.03 (1.12)	1.95 (1.06)	2.14 (1.20)	5203.0	-.95
FLCAS 6	2.84 (1.30)	2.62 (1.25)	3.09 (1.31)	4444.5	-2.64**
FLCAS 7	3.32 (1.24)	3.59 (1.21)	2.95 (1.19)	3972.5	-3.72***
FLCAS 8	3.18 (1.18)	3.22 (1.19)	3.14 (1.16)	5369.5	-.51
FLCAS 9	3.93 (1.14)	4.11 (1.04)	3.68 (1.21)	4394.5	-2.74**
FLCAS 10	4.14 (1.14)	4.36 (0.95)	3.85 (1.31)	4277.0	-3.22***
FLCAS 11	3.12 (1.37)	3.34 (1.29)	2.84 (1.43)	4483.5	-2.54*
FLCAS 12	3.65 (1.28)	3.94 (1.16)	3.25 (1.34)	3929.5	-3.86***
FLCAS 13	3.52 (1.36)	3.68 (1.30)	3.29 (1.42)	4747.5	-1.97*
FLCAS 14	2.82 (1.34)	2.87 (1.31)	2.74 (1.40)	5260.0	-.76
FLCAS 15	3.67 (1.17)	3.83 (1.09)	3.47 (1.25)	4652.5	-2.07*
FLCAS 16	3.21 (1.29)	3.42 (1.29)	2.94 (1.24)	4368.5	-2.71**
FLCAS 17	2.81 (1.26)	2.74 (1.28)	2.89 (1.25)	5147.5	-.89
FLCAS 18	3.45 (1.21)	3.70 (1.10)	3.15 (1.25)	4154.5	-3.22***
FLCAS 19	2.62 (1.18)	2.71 (1.17)	2.49 (1.17)	4969.0	-1.32
FLCAS 20	3.35 (1.32)	3.51 (1.31)	3.11 (1.30)	4555.0	-2.28*
FLCAS 21	2.08 (1.00)	2.10 (1.04)	2.05 (0.95)	5482.5	-.122
FLCAS 22	3.26 (1.18)	3.32 (1.22)	3.18 (1.14)	4993.0	-.92
FLCAS 23	3.31 (1.28)	3.57 (1.23)	2.95 (1.26)	4027.0	-3.48***
FLCAS 24	3.24 (1.32)	3.44 (1.22)	2.94 (1.38)	4327.5	-2.62**
FLCAS 25	2.81 (1.26)	2.84 (1.27)	2.75 (1.26)	5312.0	-.51
FLCAS 26	3.03 (1.44)	3.07 (1.43)	2.94 (1.43)	5280.5	-.58
FLCAS 27	3.44 (1.24)	3.56 (1.21)	3.25 (1.25)	4741.5	-1.86
FLCAS 28	2.53 (1.19)	2.64 (1.25)	2.41 (1.12)	4967.0	-1.09
FLCAS 29	3.14 (1.35)	3.19 (1.32)	3.05 (1.39)	5165.5	-.75
FLCAS 30	2.98 (1.25)	3.04 (1.22)	2.89 (1.29)	5105.5	-.86
FLCAS 31	2.75 (1.40)	2.94 (1.47)	2.46 (1.25)	4505.0	-2.26*
FLCAS 32	2.69 (1.21)	2.77 (1.22)	2.55 (1.18)	4922.5	-1.29
FLCAS 33	3.80 (1.09)	3.97 (1.02)	3.56 (1.15)	4328.0	-2.77**
Communication apprehension	3.30 (0.91)	3.50 (0.89)	3.04 (0.88)	3549.0	-3.37***
Evaluation anxiety	3.10 (0.66)	3.17 (0.65)	2.99 (0.66)	4691.5	-2.02*
Discomfort	2.63 (0.73)	2.59 (0.75)	2.66 (0.71)	5148.0	-1.12
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	t	P
Total FLCAS	104.12 (23.72)	108.72 (23.53)	98.16 (22.67)	3.19	.002

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Table 2
FLCAS Factor Analysis with Promax Rotation

	Communication apprehension	Evaluation anxiety	Discomfort
FLCAS27	.842		
FLCAS24	.842		
FLCAS3	.808		
FLCAS18	.756		
FLCAS31	.752		
FLCAS13	.741		
FLCAS9	.734		
FLCAS20	.731		
FLCAS26	.728		
FLCAS16	.722		
FLCAS1	.664		
FLCAS23	.658		
FLCAS12	.655		
FLCAS7	.644		
FLCAS2	.642		
FLCAS29	.608		
FLCAS28	.595		
FLCAS4	.574		
FLCAS11	.546		
FLCAS25		.650	
FLCAS15		.622	
FLCAS8		.594	
FLCAS30		.570	
FLCAS19		.482	
FLCAS21		.468	
FLCAS22		.413	
FLCAS10		.364	
FLCAS32			.603
FLCAS14			.584
FLCAS5			.467
FLCAS17			.448
Eigenvalue	11.54	1.78	1.66
% varianza	34.99	5.41	5.04

women for the total FLCAS scores, the Student's t-test was used.

Table 1 indicates that significant gender differences appeared in 18 out of the 33 items. In 17 of the items, women's level of anxiety is higher than men's. Likewise, the figures corresponding to the 3 factors (see Table 2 for details of each factor) show that women experience a higher level of anxiety in terms of *Communication Apprehension* (Factor 1) ($U = 3549.0$; $p = -3.37$) and *Evaluation Anxiety* (Factor 2) ($U = 4691.5$; $p = -2.02$). Lastly, the global results point in the same direction: women experience a much higher level of anxiety than men ($t = 3.19$; $p = 0.002$).

Factor analysis

A component analysis with pro-max rotation produced three factors with eigenvalue greater than one. As shown in Table 2, we retained not only items loading .50 or above, but also those loading below .50.

The first factor, named *Communication Apprehension*, accounted for 34.99% of the variance and included items related to the fear in participating in class, nervousness and lack of confidence. The second factor, which accounted for 5.41% of the variance, included items related to fear of failing in an exam or to be negatively evaluated in class, fear to fall behind and pressure related to the study of the foreign language, and was labeled *Evaluation Anxiety*. The last and

third factor, which accounted for 5.04% of the variance, was related to uncomfortable feelings when using the foreign language and was labeled *Discomfort in Using English inside and outside the Classroom*.

Correlation analysis

Results of the correlation analyses reveal a significant negative association between age and the *Evaluation Anxiety* factor ($r = -.175$), and a very significant negative association between age and the *Communication Apprehension* factor ($r = -.252$), the *Discomfort in Using English inside and outside the Classroom* factor ($r = -.199$), and the total FLCAS score ($r = -.251$).

A significant negative correlation is found between language level and the *Communication Apprehension* factor ($r = -.174$), and total FLCAS ($r = -.157$), which means there is a tendency to have more anxiety with a lower level of English. Finally, one can observe a large negative correlation between grade and the *Communication Apprehension* factor ($r = -.290$), the *Evaluation Anxiety* factor ($r = -.291$), and total FLCAS score. Table 3 shows more detailed results from these correlation analyses.

Regression analysis

Regression analysis was used to determine the best predictors of foreign language anxiety. We chose

Table 3

Pearson Product-Moment Correlations Among Anxiety Items, Factors and Total Scores

	Age	Level	Grade
FLCAS1	-.164*	-.084	-.228**
FLCAS2	-.094	.004	-.110
FLCAS3	-.195**	-.150*	-.166*
FLCAS4	-.059	-.059	-.152*
FLCAS5	-.094	-.162*	.094
FLCAS6	-.172*	.036	.022
FLCAS7	-.186**	-.094	-.311**
FLCAS8	-.055	-.102	-.227**
FLCAS9	-.234**	-.117	-.241**
FLCAS10	-.179**	.067	-.058
FLCAS11	-.117	-.053	-.120
FLCAS12	-.229**	-.122	-.274**
FLCAS13	-.208**	-.121	-.189**
FLCAS14	-.045	-.083	-.078
FLCAS15	-.111	-.094	-.095
FLCAS16	-.206**	-.087	-.137
FLCAS17	-.104	-.039	-.119
FLCAS18	-.083	-.101	-.309**
FLCAS19	-.164*	-.049	-.110
FLCAS20	-.176*	-.155*	-.150*
FLCAS21	-.126	.021	-.184**
FLCAS22	-.009	-.102	-.123
FLCAS23	-.148*	-.074	-.345**
FLCAS24	-.239**	-.241**	-.234**
FLCAS25	-.017	-.069	-.243**
FLCAS26	-.233**	-.082	-.317**
FLCAS27	-.183**	-.108	-.180*
FLCAS28	-.141*	-.100	-.129
FLCAS29	-.152*	-.151*	-.193**
FLCAS30	-.114	-.062	-.298**
FLCAS31	-.216**	-.139*	-.154*
FLCAS32	-.184**	-.219**	-.059
FLCAS33	-.144*	-.073	-.191**
Communication apprehension	-.252**	-.174*	-.290**
Evaluation anxiety	-.175*	-.083	-.291**
Discomfort	-.199**	-.131	-.046
Total FLCAS	-.251**	-.157*	-.304**

* $p = .05$; ** $p = .01$.

to use regression analysis (Enter method) to determine whether the socio-demographic variables *age*, *gender*, *grade* and *level* influenced anxiety.

It was found that there was a significant relationship between the socio-demographic variables and anxiety ($p = .000$; $R^2 = 0.192$; $R = 0.438$). This means that the

presented regression model is significant. Three of the socio-demographic variables, age, gender and grade, explained 19.2% of the variance of anxiety in students.

Among the predictor variables, grade had the highest relative impact on anxiety, followed by age and gender, as can be appreciated in Table 4.

Table 4

Regression Model for Predicting Foreign Language Anxiety

Variable	B	Standart error	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
(Constant)	164.987	10.835		15.227	.000
Age	-1.382	.447	-.205	-2.970	.003
Gender	-9.352	3.255	-.195	-2.873	.005
Grade	-3.649	.924	-.268	-3.948	.000
Level	-3.695	2.849	-.090	-1.297	.196

Discussion

FLA research literature has paid considerable attention to foreign language anxiety. However, neither the foreign languages included in previous research nor the contexts involved have been the same as in the present study. The main contribution of this research is to underline the level of anxiety of 216 Spanish university students learning English. It also sheds light on the roles that gender, age, language level and grade play in the level of anxiety of these learners. Thus, the study offers a unique perspective by focusing on the issue of foreign

language anxiety in a culturally different and underexplored context.

The results of the present study indicate that a high number of students have average anxiety levels, and are consistent with the findings in previous studies with English as a foreign language (Liu, 2006), and Spanish as a foreign language (Marcos-Llinás & Juan-Garau, 2009) in other socio-demographic university contexts. In the case of the Spanish context, with a historically poor level in English, we could assume that these anxiety levels exert a determining influence in the language learning process and may be one of the obstacles that slow

down or hinder the development and achievement of a complete, or almost complete, command of the language.

However, it is interesting to note that the mean scores obtained in the study by Rodríguez and Abreu (2003) with learners of English and French are considerably lower than the mean score in the present study. The reason for the difference in figures might be in students' level of motivation. In Rodríguez and Abreu's research, the learners were pre-service language teachers and therefore may have been more motivated than learners from other studies in which FL classes were a requirement. In our study, although there were participants aiming to be English primary teachers, the results were analyzed globally, as we have seen. The authors are in the process of investigating whether the fact of having English as their main subject—i.e. because they want to become teachers of English—and not as a degree requirement, might decrease the level of anxiety in learners.

As for the *gender differences* in anxiety levels, the analyses indicate that anxiety among female students was higher than among their male counterparts. More specifically, it was higher in terms of *Communication Apprehension*, *Evaluation Anxiety*, and the *global FLCAS* score. This study supports the findings of some early studies carried out in a university context with students who had Japanese (Machida, 2001) and French as a foreign language

(Donovan & MacIntyre, 2005). The literature reviewed shows that gender differences in the anxiety construct have been explained from two different perspectives, both based on the socialization process. The first perspective considers that women tend to undervalue their own performance, experience more negative feelings and feel less comfortable than men (Benson, Bandalos, & Hutchinson, 1994). The second view, however, states that there are no real differences in anxiety levels between genders and that women are more willing to admit to anxiety. Perhaps, this is due to the fact that they are encouraged to do so from an early age, since this is a 'feminine' feature in Western society (Dusek, 1980). Therefore, according to this second theory, the differences in figures could reflect differences in the willingness to admit to anxiety, and not real differences in anxiety levels.

Without doubt, further research is needed in this area. Gender as a variable has not received sufficient attention in the field of second language learning (Jiménez Catalán, 2003; Sunderland, 2000, 2010). Traditionally, gender has been examined as a factor of variation in sociolinguistics, and research in this field has indicated that women tend to ask more questions in interactions, use more polite speech forms and interrupt less frequently than men (Holmes, 1994; West & Zimmerman, 1983). Besides, if we consider that some studies in

foreign language learning have shown females to have a more positive attitude towards language learning, to be more motivated, and to perform better than males in the foreign language (Bacon & Finne-man, 1992; Kaylani, 1996), the need to continue analyzing how women and men really perceive the process of foreign language learning is unquestionable. Consequently, and in order to better understand the way females and males face language learning, it would be interesting to measure their anxiety using qualitative methodology.

Regarding age, the results suggest that younger learners tend to be more anxious than older ones. They are more apprehensive towards communication, more anxious as regards evaluation and tend to feel less comfortable speaking English. By contrast, the results in the study by Bailey et al. (2000) in a university context show that older learners experience more anxiety than younger ones.

As for the students' language level, it can be appreciated that the lower the language proficiency level, the higher the anxiety levels. These findings are consistent with those of Gardner, Tremblay, and Masgoret (1997), who found that anxiety decreases when experience and proficiency increases. In their investigation with French learners, beginners showed higher anxiety than more advanced learners. Similarly, Liu's (2006) study with Chinese learners of English

showed that the more proficient in English the students were, the less anxious they were in oral English class. The fear for something new and over which one does not have much control may be influencing the learners to feel more anxious. However, other findings have pointed in the opposite direction, like the ones obtained in the studies by Marcos-Llinás and Juan-Garau's (2009) and Ewald's (2007) findings for the Spanish classroom and also Kitano's (2001) findings for the Japanese classroom. As Kitano (2001) has suggested, this may be due to the fact that in the higher levels instruction is aimed at developing more authentic and sophisticated communication skills, and this increase in the complexity of instruction may lead students to be more apprehensive about communication or to feel less comfortable when speaking English both inside and outside the classroom.

As regards grade, the results reveal that the higher the anxiety level, the lower the grade obtained in English, as found in the work done by Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner, and Patton (1994) with students enrolled in introductory Spanish classes in a Midwestern USA university. However, as these are not experimental studies, it is not possible to know if low grades lead to higher anxiety levels or if, on the contrary, high anxiety levels lead to low grades. Reducing anxiety would presumably help students to obtain higher

grades, since their self-confidence would increase.

In the application of the factor analysis to reduce the number of variables and to discover the structure in the relationships between variables, the *Communication Apprehension* factor appears as the most outstanding component of the FLCAS construct. Whether it is given this label (Horwitz, 1983; Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000-2001), or another —*Speech Anxiety and Fear of Negative Evaluation* (Aida, 1994), *General English Classroom Performance Anxiety* (Matsuda & Gobel, 2004)—, the composition of this factor is roughly the same in all the studies reviewed. When we take into consideration all the items in this factor, we can conclude that the FLA construct focuses on the speaking skill and students' interpretations of events both inside and outside the classroom. The relevance of this component is consistent with the findings in Onwuegbuzie et al. (1999) which reveal that the group of variables that contribute most to the prediction of FLA are *expected final foreign language course average*, *perceived self-worth* and *perceived scholastic competence*.

However, neither the total number of factors specified in the Factor Analysis performed nor the weight of the rest of the components is consistent with the findings in previous studies. The present study, for example, has the same number of factors as Horwitz's

(1983), but the items do not have the same weight; Pérez-Paredes and Martínez-Sánchez's (2000-2001) and Aida's (1994) work have four factors and Matsuda and Gobel's (2004), two. These discrepancies make it necessary to further the study of the FLCAS construct.

Finally, it was discovered that students with the highest level of foreign language anxiety tended to have one of the following three characteristics: lower grade, younger age and female.

Achieving success at university is a key aim of any learner, therefore the aspects that may play a determining role in the learning process should be carefully studied (see, e.g., Closas, Sanz de Acedo, & Ugarte, 2011; García-Ros & Pérez-González, in press). Our study corroborates the need to dedicate efforts to finding ways to decrease anxiety levels in the language classroom and thus create a supportive learning environment where students didn't feel fear to participate, or at least felt less fear, were not afraid of making mistakes, and did not worry constantly about being evaluated either by their fellow students or their teacher. From a pedagogical perspective, we consider that the data provided here are important. As it happens in other disciplines like, for example, music (Conde Domarco, 2004), we believe that being aware of this reality may encourage professionals to take measures in the language classroom to help students.

Future research should continue to focus on the analysis of psychological variables in the foreign language learning process of university students. It would be convenient to detect university students' self-concept levels and find out to what extent these are connected with anxiety levels. Similarly, research into the coping strategies used by university students with lower anxiety levels or by students who have overcome anxiety, could yield interesting results.

It would be very helpful for the area to have a clear picture of a learning context in which information about learners is often overlooked. Knowledge about learners will allow teachers to make more accurate decisions in the language learning/teaching process. We firmly believe that apart from all the advances achieved as regards methodology, psychological variables deserve careful analysis and attention in the foreign language learning context.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Arnaiz, P. (2001). *Output y enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos* [Output and teaching English as a foreign language: a case study]. Unpublished doctoral dissertation. University of Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
- Bacon, S., & Finnemann, M. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input. *Language Learning*, 42, 471-495.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.
- Benson, J., Bandalos, D., & Hutchinson, S. (1994). Modeling test anxiety among men and women. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 131-148.
- Brown, J. D., Robson, G., & Rosenkjar, P. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 361-398). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp. 191-215). Boston, MA: McGraw Hill.
- Campbell, C. M., & Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign lan-

- guage anxiety workshop. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Casado, M. A., & Dereshiwsy, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35(4), 539-549.
- Casado, M. A., & Dereshiwsy, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An explorative comparative study between US and Spanish first-semester university students. *College Student Journal*, 38(1), 23-35.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Conde Domarco, E. (2004). La ansiedad en la educación musical [Anxiety in music education]. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 101-107.
- Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L., & Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38.
- Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 59, 911-960.
- Donovan, L. A., & Macintyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Research, theory and applications* (pp. 87-110). Hillsdale: LEA.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22, 437-454.
- Fukai, M. (2000). Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. *Language Learning*, 36(1), 1-25.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-Anxious College Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (in press). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad [Predictive and incremental validity of self-regulation skills on academic success in the university] *Revista de Psicodidáctica*.
- Gardner, R. C., Tremblay, P.F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning:

- An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Gregersen, T. G. (1999-2000). Improving teaching methodologies for communicatively apprehensive foreign language students. *Lenguas Modernas*, 26-27, 119-133.
- Gregersen, T. G. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.
- Gregersen, T. G. (2007). Breaking the code of silence: A study of teachers' nonverbal decoding accuracy of foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 11(2), 209-221.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Holmes, J. (1994). *Women, men and politeness*. London: Longman.
- Horwitz, E. K. (1983). *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. Unpublished Manuscript.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *Journal of Educational Research*, 23(7), 569-652.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (Eds.) (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement and the Noticing Hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jiménez-Catalán, R. M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (pp. 75-88). University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157.
- Kitano, K., (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In

- E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kondo, S., & Yang, Y. L. (2003). The English Language Classroom Anxiety Scale: Test construction, reliability, and validity. *JALT Journal*, 25, 593-598.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Machida, S. (2001). Test Anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991c). Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- Marcos-Llinás, M., & Juan-Garau, M. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Martínez-Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER* [Oral evaluation: an equivalence between ACTFL guidelines and some CEFR scales]. Unpublished doctoral dissertation. University of Granada, Granada, Spain.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.
- Mills, N., & Pajares, F. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (2000). Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94(1), 3-13.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2001). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's fac-

- tor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rodríguez, M., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect. A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40, 260-287.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *Modern Language Journal*, 85, 259-278.
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33, 203-223.
- Sunderland, J. (2010). Theorizing gender perspectives in foreign and second language learning. In R. M. Jiménez-Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp 1-22). England: Palgrave Macmillan.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1983). Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. In B. Thorne, C. Kramarae, & N. Henley (Eds.), *Language, gender and society* (pp. 103-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Wilson, M. (2001). The changing discourse of language study. *English Journal*, 90(4), 31-36.
- Worde von, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 21-40.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

Patricia Arnaiz is a professor at the University of Las Palmas de Gran Canaria. Her PhD thesis (2001) focused on the output of English language learners. She has done further research on this specific topic («El efecto de la planificación en la expresión oral en alumnos de primaria», 2010) and she has also studied other aspects connected with the process of foreign language acquisition, as can be observed in some of her books: *FRECONWIN Corpus Canario de Inglés Escrito* (2004); *FRECONWIN Corpus Canario de Inglés Oral* (2007); *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria* (2009).

Félix Guillén is a professor at the University of Las Palmas de Gran Canaria. He received his PhD in psychology in 1991 and his field of knowledge is Basic Psychology. His major lines of research focus on anxiety in different socio-cultural and educational contexts and self-concept. He has written several books, book chapters and papers published in journals such as *Perceptual & Motor Skills*, *Psicothema*, *Journal Sport Behavior*, *Revista de Psicología del Deporte* o *Revista Mexicana de Psicología*.

Received date: 26-1-2011

Review date: 25-3-2011

Accepted date: 6-5-2011

La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales

Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences

Patricia Arnaiz y Félix Guillén

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Este artículo presenta un estudio que ha examinado las diferencias individuales en la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) de 216 alumnos en un contexto universitario español. Los participantes respondieron a la escala FLCAS (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986). El interés de este trabajo se encuentra en la relevante contribución que hace a esta área de investigación, ya que en la literatura revisada no se han localizado estudios sobre la ansiedad en contexto universitario español y con los objetivos que se han establecido. Determinados los niveles de ansiedad, se identificó la relación entre la ansiedad y el género, la edad, la calificación y el nivel. Los análisis estadísticos revelan que: (a) los estudiantes experimentaron un nivel de ansiedad de moderado a alto; (b) la edad mostró una correlación negativa con la ansiedad; (c) los estudiantes de calificación más baja tendían a tener niveles más altos de ansiedad; (d) los estudiantes de nivel más bajo de lengua mostraban mayores niveles de ansiedad.

Palabras clave: Ansiedad, FLCAS, aprendizaje de una lengua extranjera.

Abstract

This paper describes a study that focused on individual differences in the foreign language anxiety (FLA) of 216 participants in a Spanish university context. Participants, English learners, completed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). The main interest of this study lies in the relevant contribution it makes to the research field in question. In the literature reviewed no studies have been found which address anxiety in a Spanish university context and with the aims established here. Anxiety levels were determined, and the relationship between FLA and gender, age, grade and language level was identified. Statistical analyses reveal that (a) participants had an average level of anxiety and females experienced more anxiety than males; (b) age had a significant negative correlation with anxiety; (c) lower grade students tended to have higher anxiety levels; (d) lower level students tended to be more anxious.

Keywords: Anxiety, FLCAS, foreign language learning.

Correspondencia: Patricia Arnaiz. Departamento de Didácticas Especiales, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Sta. Juana de Arco s/n. Campus del Obelisco. E-mail: parnaiz@dde.ulpgc.es.

Introducción

Muchos estudiantes sienten más ansiedad y nervios en la clase de lengua extranjera (LE) que en ninguna otra clase (Campbell y Ortiz, 1991; Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989), y su ansiedad parece estar causada sobre todo por situaciones de aprendizaje que tienen como objetivo la práctica de la destreza de producción oral (Koch y Terrell, 1991; MacIntyre y Gardner, 1994; Price, 1991). De hecho, se considera que la ansiedad constituye uno de los mayores obstáculos para lograr la adquisición y una producción fluida de la lengua extranjera (Dewaele, Petrides, y Furham, 2008; Williams y Andrade, 2008).

MacIntyre y Gardner (1994) definieron la ansiedad en lengua extranjera como un sentimiento de tensión y aprensión específicamente asociado a contextos de segunda lengua, que afecta a la expresión y la comprensión oral y al aprendizaje; y Horwitz et al. (1986) describieron la ansiedad en la lengua como «un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de la lengua que se desprende de la especificidad inherente a dicho proceso» (p. 28).

Los efectos de la ansiedad en la lengua extranjera se han estudiado desde los años setenta (Scovel, 1978; Tobias, 1979), pero no fue hasta los ochenta cuando apa-

reció una teoría general sobre la ansiedad en la clase de LE, presentada por Horwitz, la principal estudiosa de esta área (Horwitz, 1995, 2000, 2001; Horwitz et al., 1986; Horwitz y Young, 1991). Horwitz et al. (1986) explicaron que la ansiedad en lengua extranjera es un síndrome específico que puede estar relacionado con tres tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes.

La aprensión comunicativa hace referencia a la incomodidad que experimenta un individuo cuando se expresa ante otros. Los autores arriba mencionados aseguran que el desequilibrio que existe entre los pensamientos maduros de los estudiantes y su dominio incompleto de la lengua extranjera genera sentimientos de autoconciencia y ansiedad en algunas personas. La incapacidad para comunicarse correctamente o para comprender lo que dice otra persona puede dar lugar fácilmente a sentimientos de frustración y aprensión, y el comunicador aprensivo es consciente de que una comunicación óptima no es posible, realidad esta que puede suponerle un problema (Williams y Andrade, 2008).

En cuanto al miedo a una evaluación negativa, es probable que este se manifieste en una preocupación excesiva por las evaluaciones académicas y personales de la actuación y la competencia en la lengua objeto (MacIntyre y Gardner, 1991a). Cometer errores es una

parte imprescindible de cualquier proceso de aprendizaje, de hecho, el ensayo y error es una parte natural del aprendizaje de la lengua (Gregersen, 2003). Todos los aprendices construyen hipótesis relacionadas con la estructura de la lengua, la gramática, el vocabulario y la pronunciación y las prueban cuando se comunican oralmente (Arnaiz, 2001). Por lo tanto, el proceso de aprendizaje requiere experimentar y mejorar la lengua a través de su uso. Pero el error puede ser una fuente de ansiedad para algunas personas porque constituye un obstáculo a la hora de causar buena impresión a los interlocutores cuando se habla una nueva lengua (Gregersen y Horwitz, 2002; Kim, 2009; MacIntyre y Gardner, 1989). Aquellos a quienes les inquieta mucho la impresión que causan en otros generalmente reducen la posibilidad de obtener evaluaciones negativas: rara vez inician una conversación e interactúan lo mínimo; tienden a sentarse pasivamente en la clase, a evitar actividades que puedan mejorar sus habilidades lingüísticas e incluso puede que falten a clase (Fukai, 2000; Gregersen, 1999-2000, 2007). Al reducir el número de interacciones, el aprendiz pierde oportunidades para identificar sus debilidades. La investigación ha mostrado que la producción lingüística puede llevar al aprendiz a darse cuenta de sus debilidades y, aunque concienciarse de esas lagunas no equivale a resolverlas, es sin duda una forma de comenzar a to-

mar medidas (Arnaiz, 2001; Izumi, 2002; Swain y Lapkin, 1995).

La ansiedad ante los exámenes también parece relevante al analizar al estudiante ansioso en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera y hace referencia a un tipo de ansiedad ante la producción lingüística que surge del miedo al fracaso. Los alumnos a quienes los exámenes les causan ansiedad se marcan objetivos irreales y sienten que el único *output* aceptable es el *output* perfecto. Estos estudiantes pueden que tengan grandes dificultades, dado que los exámenes son frecuentes e incluso los estudiantes más inteligentes y estudiosos cometen errores. Los exámenes orales pueden generar simultáneamente dos tipos de ansiedad en los alumnos más vulnerables: la específicamente relacionada con el hecho de hacer un examen y la relacionada con la producción lingüística (Horwitz et al., 1986).

Con el objetivo de identificar a los alumnos ansiosos y de medir su ansiedad, Horwitz et al. (1986) diseñaron la escala FLCAS, acrónimo del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, que se ha utilizado en numerosos estudios sobre la ansiedad en situaciones de aprendizaje de lengua (Aida, 1994; Cheng, Horwitz, y Schallert, 1999; Kitano, 2001; Liu, 2006; Wörde, 2003). Para probar su teoría, Horwitz et al. (1986) llevaron a cabo una investigación en la Universidad de Texas con 75 alumnos matriculados en clases de español para principian-

tes. El estudio reveló que muchos de los estudiantes experimentaban una ansiedad significativa que afectaba a su actuación en esa lengua. Investigaciones posteriores sobre la ansiedad al aprender una lengua extranjera han señalado los efectos negativos asociados a esta ansiedad (Foss y Reitzel, 1988; MacIntyre y Gardner, 1991a, 1991b, 1991c; Price, 1991).

Se han analizado diversas variables relacionadas con la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas variables se pueden agrupar en dos categorías: *variables de situación* y *variables del aprendiz* (Williams y Andrade, 2008). Dentro de las variables de situación se encuentra el nivel de lengua de los estudiantes; y dentro de las variables del aprendiz están la habilidad (percibida y real), la edad y el género. Estas variables independientes pueden interactuar de múltiples maneras creando situaciones que provocan ansiedad a los estudiantes.

Las investigaciones que han examinado la relación entre la ansiedad ante el aprendizaje de una LE y el nivel de lengua de los estudiantes han obtenido resultados variados. Liu (2006), por ejemplo, encontró evidencia en su investigación con aprendices de inglés de origen chino de que cuanto más alto es el nivel de lengua, menos ansiosos se mostraban en la producción oral. La falta de control en una situación concreta puede provocar ansiedad cuando los estudiantes empiezan

a aprender una lengua extranjera. Sin embargo, otros estudios (Ewald, 2007; Kitano, 2001; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009) han sugerido que a medida que el alumno avanza en su nivel de lengua, su ansiedad se va incrementando. Kitano (2001) explica que esto puede deberse al aumento de la complejidad en la instrucción en los niveles más altos.

MacIntyre y Gardner (1994) detectaron que existía una correlación negativa entre la ansiedad y las calificaciones de aprendices de francés como segunda lengua (L2). Asimismo, en el trabajo de Sparks y Ganschow (2007), los alumnos de secundaria aprendices de diferentes lenguas extranjeras (español, francés o alemán) con los niveles más bajos de ansiedad en la escala FLCAS eran los que tenían las calificaciones más altas. Sin embargo, Onwuegbuzie, Bailey, y Daley (1999) observaron una correlación positiva entre el logro académico universitario y la ansiedad en aprendices de francés, español, alemán y japonés. En el estudio llevado a cabo por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), los estudiantes con altos niveles de ansiedad no tuvieron resultados académicos peores que los de niveles bajos.

En los estudios sobre la relación entre la edad y la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua, los resultados también han sido contradictorios. Donovan y MacIntyre (2005) identificaron niveles de ansiedad más altos en el aprendizaje del fran-

cés por universitarios anglocanadienses que alumnos de secundaria. Del mismo modo, los resultados obtenidos en el trabajo de Bailey, Daley, y Onwuegbuzie (2000), realizado con universitarios aprendices de francés, español y alemán revelaron que los estudiantes más mayores tenían niveles más altos de ansiedad ante el *input*, el procesamiento y la producción de la lengua que los más jóvenes; y en el estudio multilingüe de Dewaele (2007), los estudiantes más jóvenes también demostraron tener niveles de ansiedad más bajos al hablar la segunda y la tercera lengua extranjera. Por el contrario, Dewaele et al. (2008) descubrieron que adultos multilingües más mayores experimentan menos ansiedad que adultos más jóvenes.

El panorama en la investigación centrada en el género es semejante al de los casos anteriores. Onwuegbuzie, Bailey, y Daley (2001) sugirieron que quizás exista «una cultura del aprendizaje de la lengua extranjera orientada a las mujeres» (p. 12), en la que los hombres perciben el estudio de una lengua extranjera como un dominio específicamente femenino y se sienten menos cómodos en un contexto de aprendizaje de LE. En este sentido, Campbell (1999) encontró diferencias significativas entre ambos sexos ante el aprendizaje de la lengua extranjera en la destreza de comprensión de lectura en un instituto militar. La investigación, que midió la ansiedad de los aprendices dos semanas antes del curso y dos semanas después,

reveló que el porcentaje de mujeres que tenían ansiedad descendió un 7% tras el curso de lengua (de 60 horas de duración), mientras que el porcentaje de varones con ansiedad se incrementó en un 9%. Del mismo modo, en su investigación sobre los efectos del género y la nota en la ansiedad entre estudiantes de entre 12 y 15 años de edad de programas de inmersión en francés, MacIntyre, Baker, Clément, y Donovan (2002) detectaron que «mientras el nivel de ansiedad de los varones se mantiene constante desde los 12 hasta los 15 años de edad, hay un descenso en la ansiedad de las chicas desde los 13 hasta los 15» (p. 557). Pero los resultados en el estudio de Machida (2001) apuntan en la dirección contraria. Machida examinó la ansiedad ante el aprendizaje de japonés como lengua extranjera teniendo en cuenta el género y otras variables (la nacionalidad, la lengua materna, y la experiencia previa en la lengua extranjera) y descubrió que las chicas son más ansiosas que los chicos. Por último, Donovan y MacIntyre (2005) analizaron los efectos del género en la ansiedad ante el aprendizaje de una LE en tres grupos de alumnos: uno constituido por alumnos de 16 y 17 años pertenecientes a un programa de inmersión en francés, otro por alumnos pertenecientes al curso previo a la universidad y un tercero formado por universitarios. Los autores no detectaron diferencias significativas en los niveles de ansiedad de los dos sexos ni en el primer

ni en el segundo grupo, pero sí en el de universitarios, donde las mujeres registraron niveles más altos de ansiedad ante el aprendizaje.

En vista del interés actual en desarrollar las destrezas orales de los estudiantes y en emplear la evaluación basada en la competencia del aprendiz, encontrar la manera de reducir la ansiedad de los estudiantes es una prioridad. A pesar de los grandes avances metodológicos y en técnicas de enseñanza, la aprensión continúa existiendo en las aulas. Es preciso continuar explorando las variables que influyen en la ansiedad con el fin de ayudar a los profesores no sólo a prevenirla, sino a reaccionar adecuadamente ante ella y a ayudar, a su vez, a los alumnos a disfrutar del aprendizaje de la LE.

En la gran mayoría de investigaciones sobre la ansiedad, la LE estudiada ha sido o bien el español (Casado y Dereshiwsky, 2001; Ewald, 2007; Horwitz et al., 1986; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009), o bien el japonés (Aida, 1994; Kitano, 2001; Machida, 2001; Yashima, 2002). Los trabajos en que la lengua extranjera de los participantes ha sido el inglés se han llevado a cabo en Japón (Brown et al., 2001; Kondo y Yang, 2003; Matsuda y Gobel, 2004), en Korea (Kim, 2009), en Chile (Gregersen y Horwitz, 2002) y en Venezuela (Rodríguez y Abreu, 2003). Sólo dos de los estudios se han realizado en España, uno en un contexto de Escuela Oficial de Idiomas (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001) y

el otro en un contexto universitario (Casado y Dereshiwsky, 2004). Este último es un estudio de carácter exploratorio cuyo objetivo era comparar la ansiedad de aprendices de español en EEUU con la de aprendices de inglés en España.

La escasez de estudios realizados con universitarios españoles aprendices de inglés como lengua extranjera nos lleva a considerar necesario el diseño de investigaciones con sujetos de estas características. Además, aún no está claro si la ansiedad ante el aprendizaje varía según sea la lengua objeto de estudio o si la combinación lengua materna-lengua objeto resulta indiferente (Rodríguez y Abreu, 2003). En este sentido, Horwitz (2001) defendió que la ansiedad general ante el aprendizaje puede que sea distinta en diferentes culturas. Aparte de estas razones, la disparidad de los resultados obtenidos en los estudios presentados previamente justifica el interés en abordar algunas de las variables ya tratadas en otros trabajos.

El objetivo de este estudio ha sido doble. En primer lugar, se pretendía examinar el nivel de ansiedad de un grupo de universitarios españoles aprendices de inglés para descubrir si su nivel era similar al nivel de otros aprendices registrado en estudios anteriores. En segundo lugar, se pretendía analizar la relación entre ansiedad y las variables género, edad, calificación y nivel de lengua y observar hasta qué punto estas determinan y/o influyen en el nivel de ansiedad de los aprendices.

Método

Participantes

En este estudio participaron 216 estudiantes españoles, 120 mujeres (55.5%) y 96 hombres (44.5%), con edades comprendidas entre los 18 y los 39 años ($M = 20.39$; $DT = 3.69$). Los estudiantes pertenecían a seis titulaciones diferentes de las facultades de Formación del Profesorado, de Informática y de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España, y sus niveles de inglés eran el B1 ($n = 117$), el B2 ($n = 87$) y el C1 ($n = 12$). Los niveles de lengua se habían establecido siguiendo las pautas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER), en inglés, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), marco utilizado para describir los logros de los aprendices de lenguas extranjeras en Europa. El trabajo de Martínez Baztán (2008) presenta las correspondencias entre los niveles del MCER y los niveles determinados por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, en inglés, The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Así, el B1 correspondería al nivel Intermedio-Medio e Intermedio-Alto, el B2, al Intermedio-Alto y Avanzado-Bajo y el C1, al Avanzado-Medio y al Avanzado-Alto.

Los participantes habían comenzado el aprendizaje del inglés a la edad de ocho años, lo que significa que habían estado en contacto con la lengua inglesa durante al menos 13 cursos académicos, lo que hace un total de 1.044 horas de clases recibidas. Sólo se han contabilizado las horas de clase correspondientes a la educación primaria y secundaria, no se dispone de información acerca del número de horas que los alumnos pueden haber dedicado a la lengua inglesa de forma autónoma o en clases particulares.

Instrumentos

El instrumento empleado fue la versión española de la escala FLCAS, acrónimo del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), que es la escala más utilizada para medir los niveles de la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera. La FLCAS, diseñada por Horwitz et al. (1986), incluye 33 ítems, 20 de los cuales se centran en las destrezas de comprensión y expresión oral, y los ítems restantes están relacionados con la ansiedad general ante el aprendizaje de la lengua. Ninguno de los ítems hace referencia a las destrezas de expresión escrita ni de comprensión de lectura. En consecuencia, el principal aspecto que calcula la escala FLCAS es la ansiedad que experimenta el aprendiz en la comunicación oral. La versión española utilizada en esta investigación fue

elaborada por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001). Como explican los autores, los ítems fueron ligeramente modificados para adaptarlos al sistema educativo español.

Cada ítem se valora conforme a una escala Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo). La escala calcula el nivel de ansiedad ante el aprendizaje de cada participante mediante la suma de las puntuaciones de los 33 ítems. Por consiguiente, el rango de puntuación que se puede obtener oscila entre 33 y 165.

En su versión española, la FLCAS ha demostrado ser un instrumento fiable y válido, con una consistencia interna de .89 y una correlación test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .90 (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001). Del mismo modo, la versión original de la escala obtuvo una consistencia interna de .93 y una correlación test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .83 (Horwitz, 1986; Horwitz et al., 1986).

Además, se incluyó un cuestionario sociodemográfico para recoger información sobre el nivel de lengua, el género, la edad y la calificación de los participantes. La variable *calificación* hace referencia a la nota obtenida por los participantes en una prueba de inglés diseñada por los investigadores siguiendo los criterios establecidos para cada nivel por el MCER.

Procedimiento

Se solicitó permiso a los decanos de las tres facultades para administrar el cuestionario y los participantes dieron su consentimiento por escrito para colaborar en la investigación. Se aseguró la estricta confidencialidad tanto de los participantes como para los resultados individuales.

Después de que el investigador explicara el propósito de la investigación, se pidió a los participantes que completaran el cuestionario sociodemográfico. A continuación, se entregó la versión española de la escala FLCAS y el investigador leyó en alto las instrucciones y animó a los participantes a hacer preguntas para aclarar posibles dudas. El investigador les pidió que pensarán en sus experiencias previas con el aprendizaje del inglés en la universidad. Los participantes dispusieron de 20 minutos para rellenar el cuestionario en horario de clase. El periodo elegido para aplicar los cuestionarios fue el segundo semestre del año académico. Se aseguró a los aprendices que los resultados no tendrían ningún efecto en su nota final ni en su expediente académico.

Análisis de datos

Como ya se ha mencionado, se utilizó la escala FLCAS en esta investigación. En aquellos casos en que los ítems estaban expresados en negativo, las respuestas fueron in-

vertidas y recodificadas, de forma que una puntuación alta representaba siempre un nivel de ansiedad alto.

Se llevaron a cabo diferentes análisis para responder a los objetivos propuestos: la estadística descriptiva fue calculada para todas las variables y para los tres factores identificados; se llevó a cabo un análisis factorial para detectar la estructura de la FLCAS; se hallaron las correlaciones de Pearson entre las variables sociodemográficas y la puntuación total de la escala, y también entre dichas variables y cada uno de los ítems y cada uno de los factores para poder determinar la relación que existía entre ellos; y, por último, se efectuó un análisis de regresión con el fin de examinar y predecir la ansiedad de acuerdo con el género, la edad, el nivel y la calificación de los participantes.

Resultados

Consistencia interna y fiabilidad test-retest

Se calculó la consistencia interna del instrumento. El alfa de Cronbach fue de .93 y se obtuvo una correlación test-retest de .93 con un intervalo de cuatro semanas ($n = 68$). Este resultado es igual al obtenido por Horwitz et al. (1986) en su estudio ($r = .93$), y revela una alta fiabilidad interna.

Análisis descriptivo y diferencias de género

Con el fin de conocer la tendencia general de la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera de los estudiantes, se calcularon las puntuaciones totales, las medias y las desviaciones típicas de la FLCAS para hombres y mujeres. Se halló la puntuación total de cada uno de los participantes y el rango de puntuación en este estudio oscilaba entre 41 y 155. Los participantes fueron divididos en tres grupos de acuerdo con su nivel de ansiedad. Aquellos aprendices con una puntuación situada entre los 41 y 79 puntos fueron clasificados como de ansiedad baja (Ans Baja), aquellos con una puntuación entre 80 y 117, fueron clasificados como de ansiedad media (Ans Media) y, por último, los que obtuvieron entre 118 y 155 puntos, de ansiedad alta (Ans Alta).

La ansiedad media de los participantes fue de 104.12 ($DT = 23.53$). Al menos dos tercios de los estudiantes experimentaron una ansiedad de media a alta (Ans Baja = 35; Ans Med = 110; Ans Alta = 71).

Para estudiar las diferencias entre hombres y mujeres para cada uno de los ítems y para las tres dimensiones identificadas, realizamos los análisis correspondientes a la diferencia de medias para dos muestras independientes a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, y la t de Student para las puntuaciones totales.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas de los Ítems, de los Factores y de las Puntuaciones Totales de la Ansiedad, con Diferencias de Género

Ansiedad	General (N=216) M (DT)	Mujeres (n=119) M (DT)	Hombres (n=97) M (DT)	U	z
FLCAS 1	3.71 (1.21)	4.05 (1.06)	3.27 (1.25)	3623.5	-4.56***
FLCAS 2	3.40 (1.30)	3.54 (1.22)	3.20 (1.38)	4849.5	-1.77
FLCAS 3	3.14 (1.33)	3.31 (1.29)	2.91 (1.34)	4613.5	-2.19*
FLCAS 4	3.28 (1.38)	3.51 (1.25)	2.97 (1.49)	4452.5	-2.67**
FLCAS 5	2.03 (1.12)	1.95 (1.06)	2.14 (1.20)	5203.0	-.95
FLCAS 6	2.84 (1.30)	2.62 (1.25)	3.09 (1.31)	4444.5	-2.64**
FLCAS 7	3.32 (1.24)	3.59 (1.21)	2.95 (1.19)	3972.5	-3.72***
FLCAS 8	3.18 (1.18)	3.22 (1.19)	3.14 (1.16)	5369.5	-.51
FLCAS 9	3.93 (1.14)	4.11 (1.04)	3.68 (1.21)	4394.5	-2.74**
FLCAS 10	4.14 (1.14)	4.36 (0.95)	3.85 (1.31)	4277.0	-3.22***
FLCAS 11	3.12 (1.37)	3.34 (1.29)	2.84 (1.43)	4483.5	-2.54*
FLCAS 12	3.65 (1.28)	3.94 (1.16)	3.25 (1.34)	3929.5	-3.86***
FLCAS 13	3.52 (1.36)	3.68 (1.30)	3.29 (1.42)	4747.5	-1.97*
FLCAS 14	2.82 (1.34)	2.87 (1.31)	2.74 (1.40)	5260.0	-.76
FLCAS 15	3.67 (1.17)	3.83 (1.09)	3.47 (1.25)	4652.5	-2.07*
FLCAS 16	3.21 (1.29)	3.42 (1.29)	2.94 (1.24)	4368.5	-2.71**
FLCAS 17	2.81 (1.26)	2.74 (1.28)	2.89 (1.25)	5147.5	-.89
FLCAS 18	3.45 (1.21)	3.70 (1.10)	3.15 (1.25)	4154.5	-3.22***
FLCAS 19	2.62 (1.18)	2.71 (1.17)	2.49 (1.17)	4969.0	-1.32
FLCAS 20	3.35 (1.32)	3.51 (1.31)	3.11 (1.30)	4555.0	-2.28*
FLCAS 21	2.08 (1.00)	2.10 (1.04)	2.05 (0.95)	5482.5	-.122
FLCAS 22	3.26 (1.18)	3.32 (1.22)	3.18 (1.14)	4993.0	-.92
FLCAS 23	3.31 (1.28)	3.57 (1.23)	2.95 (1.26)	4027.0	-3.48***
FLCAS 24	3.24 (1.32)	3.44 (1.22)	2.94 (1.38)	4327.5	-2.62**
FLCAS 25	2.81 (1.26)	2.84 (1.27)	2.75 (1.26)	5312.0	-.51
FLCAS 26	3.03 (1.44)	3.07 (1.43)	2.94 (1.43)	5280.5	-.58
FLCAS 27	3.44 (1.24)	3.56 (1.21)	3.25 (1.25)	4741.5	-1.86
FLCAS 28	2.53 (1.19)	2.64 (1.25)	2.41 (1.12)	4967.0	-1.09
FLCAS 29	3.14 (1.35)	3.19 (1.32)	3.05 (1.39)	5165.5	-.75
FLCAS 30	2.98 (1.25)	3.04 (1.22)	2.89 (1.29)	5105.5	-.86
FLCAS 31	2.75 (1.40)	2.94 (1.47)	2.46 (1.25)	4505.0	-2.26*
FLCAS 32	2.69 (1.21)	2.77 (1.22)	2.55 (1.18)	4922.5	-1.29
FLCAS 33	3.80 (1.09)	3.97 (1.02)	3.56 (1.15)	4328.0	-2.77**
Aprensión comunicativa	3.30 (0.91)	3.50 (0.89)	3.04 (0.88)	3549.0	-3.37***
Ansiedad ante la Evaluación	3.10 (0.66)	3.17 (0.65)	2.99 (0.66)	4691.5	-2.02*
Incomodidad	2.63 (0.73)	2.59 (0.75)	2.66 (0.71)	5148.0	-1.12
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	T	P
Punt. total FLCAS	104.12 (23.72)	108.72 (23.53)	98.16 (22.67)	3.19	.002

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

La Tabla 1 indica que hubo diferencias entre sexos en 18 de los 33 ítems. En 17 de ellos, el nivel de ansiedad de las mujeres es más alto que el de los hombres. Del mismo modo, las cifras correspondientes a los tres factores (ver Tabla 2 para más información sobre los factores) muestran que las mujeres tienen un nivel de ansiedad mayor ante el aprendizaje en lo que respecta a la *Aprensión Comunicativa* (Factor 1) ($U = 3549.0$; $p = -3.37$) y *Ansiedad ante la Evaluación* (Factor 2) ($U = 4691.5$; $p = -2.02$). Por último, los resultados totales apuntan en la misma dirección: las mujeres tienen un nivel de ansiedad mucho más alto que los hombres ($t = 3.19$; $p = 0.002$).

Análisis factorial

Un análisis factorial de componentes principales con rotación promax dio como resultado tres factores con valores propios mayores que uno. Como muestra la Tabla 2, se mantuvieron no sólo los ítems con carga de .50 o superior, sino también aquellos con carga inferior a .50.

El primer factor, denominado *Aprensión Comunicativa*, explicaba el 34.99% de la varianza e incluía ítems que hacían referencia al miedo a participar en clase, los nervios y la falta de confianza. El segundo factor, *Ansiedad ante la Evaluación*, explicaba el 5.41% de la varianza, y contenía ítems relacionados, por un lado, con el miedo

a suspender un examen, a ser evaluado negativamente y a quedarse atrás y, por otro, con la presión causada por el propio estudio de la lengua extranjera. El último y tercer factor, que explicaba el 5.04 % de la varianza, recibió el nombre de *Incomodidad al Usar la Lengua Extranjera dentro y fuera del Aula*, ya que los ítems que lo integraban aludían a la incomodidad al emplear la lengua extranjera.

Análisis de correlación

Los resultados de los análisis de correlación revelan una asociación negativa entre la edad y el factor *Ansiedad ante la Evaluación* ($r = -.175$), y una asociación negativa muy significativa entre la edad y los factores *Aprensión Comunicativa* ($r = -.252$) e *Incomodidad al Utilizar el Inglés dentro y fuera del Aula* ($r = -.199$), y la puntuación total de la escala ($r = -.251$).

Igualmente, se aprecia una correlación negativa entre el nivel de lengua y el factor *Aprensión Comunicativa* ($r = -.174$), y la puntuación total de la escala ($r = -.157$), lo que significaría que existe una tendencia a experimentar más ansiedad cuando se tiene un nivel de inglés inferior. Por último, se puede observar una correlación muy significativa entre la calificación y la *Aprensión Comunicativa* ($r = -.290$), la *Ansiedad ante la Evaluación* ($r = -.291$) y la puntuación total ($r = -.304$). La Tabla 3 presenta los resultados de los análisis de correlación.

Tabla 2

Análisis Factorial de la FLCAS con Rotación Promax

	Aprensión Comunicativa	Ansiedad ante la evaluación	Incomodidad
FLCAS27	.842		
FLCAS24	.842		
FLCAS3	.808		
FLCAS18	.756		
FLCAS31	.752		
FLCAS13	.741		
FLCAS9	.734		
FLCAS20	.731		
FLCAS26	.728		
FLCAS16	.722		
FLCAS1	.664		
FLCAS23	.658		
FLCAS12	.655		
FLCAS7	.644		
FLCAS2	.642		
FLCAS29	.608		
FLCAS28	.595		
FLCAS4	.574		
FLCAS11	.546		
FLCAS25		.650	
FLCAS15		.622	
FLCAS8		.594	
FLCAS30		.570	
FLCAS19		.482	
FLCAS21		.468	
FLCAS22		.413	
FLCAS10		.364	
FLCAS32			.603
FLCAS14			.584
FLCAS5			.467
FLCAS17			.448
Eigenvalue	11.54	1.78	1.66
% varianza	34.99	5.41	5.04

Tabla 3

Correlaciones de Pearson entre los Ítems, los Factores y las Puntuaciones Totales de la Ansiedad

	Edad	Nivel	Calificación
FLCAS1	-.164*	-.084	-.228**
FLCAS2	-.094	.004	-.110
FLCAS3	-.195**	-.150*	-.166*
FLCAS4	-.059	-.059	-.152*
FLCAS5	-.094	-.162*	.094
FLCAS6	-.172*	.036	.022
FLCAS7	-.186**	-.094	-.311**
FLCAS8	-.055	-.102	-.227**
FLCAS9	-.234**	-.117	-.241**
FLCAS10	-.179**	.067	-.058
FLCAS11	-.117	-.053	-.120
FLCAS12	-.229**	-.122	-.274**
FLCAS13	-.208**	-.121	-.189**
FLCAS14	-.045	-.083	-.078
FLCAS15	-.111	-.094	-.095
FLCAS16	-.206**	-.087	-.137
FLCAS17	-.104	-.039	-.119
FLCAS18	-.083	-.101	-.309**
FLCAS19	-.164*	-.049	-.110
FLCAS20	-.176*	-.155*	-.150*
FLCAS21	-.126	.021	-.184**
FLCAS22	-.009	-.102	-.123
FLCAS23	-.148*	-.074	-.345**
FLCAS24	-.239**	-.241**	-.234**
FLCAS25	-.017	-.069	-.243**
FLCAS26	-.233**	-.082	-.317**
FLCAS27	-.183**	-.108	-.180*
FLCAS28	-.141*	-.100	-.129
FLCAS29	-.152*	-.151*	-.193**
FLCAS30	-.114	-.062	-.298**
FLCAS31	-.216**	-.139*	-.154*
FLCAS32	-.184**	-.219**	-.059
FLCAS33	-.144*	-.073	-.191**
Aprensión comunicativa	-.252**	-.174*	-.290**
Evaluación ante la ansiedad	-.175*	-.083	-.291**
Incomodidad	-.199**	-.131	-.046
Punt. total FLCAS	-.251**	-.157*	-.304**

* $p = .05$; ** $p = .01$.

Análisis de regresión

Se efectuó un análisis de regresión para determinar los predictores de la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera. El objetivo del análisis de regresión (Método Enter) era determinar si las variables sociodemográficas edad, género, calificación y nivel influían en la ansiedad.

Se detectó que había una relación significativa entre las va-

riables sociodemográficas y la ansiedad ($p = .000$; $R^2 = 0.192$; $R = 0.438$), lo que significa que el modelo de regresión presentado es significativo. Tres de las variables, la edad, el género y la calificación, explicaban el 19.2% de la varianza. La calificación fue la variable que tuvo mayor impacto sobre la ansiedad, seguida de la edad y el género, como se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4

Modelo de Regresión para Predecir la Ansiedad ante la Lengua Extranjera

Variable	B	Error típico	Beta	t	p
(Constante)	164.987	10.835		15.227	.000
Edad	-1.382	.447	-.205	-2.970	.003
Género	-9.352	3.255	-.195	-2.873	.005
Calificación	-3.649	.924	-.268	-3.948	.000
Nivel	-3.695	2.849	-.090	-1.297	.196

Discusión

La investigación realizada dentro del área del aprendizaje de una LE ha prestado especial atención a la ansiedad. Sin embargo, ni las lenguas extranjeras ni los contextos en que se han llevado a cabo los trabajos han sido los mismos que el del presente estudio. La principal aportación de esta investigación es presentar el nivel de ansiedad de 216 universitarios españoles aprendices de inglés como LE. Esta investigación también arroja luz sobre el papel que desempeñan el género, la edad, la lengua, el nivel y la cali-

ficación en el nivel de ansiedad de estos aprendices. Por lo tanto, el estudio ofrece una nueva perspectiva al desarrollarse en un contexto culturalmente diferente y apenas explorado.

Los resultados muestran que un número considerable de estudiantes registra un nivel de ansiedad medio, dato que coincide con los obtenidos en estudios anteriores cuyas lenguas extranjeras de los participantes han sido el inglés (Liu, 2006) y el español (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009), llevados a cabo en contextos universitarios con otras características socio-demográficas. En el caso

del contexto español, con un nivel de inglés históricamente pobre, se podría asumir que estos niveles de ansiedad ejercen una influencia determinante en el proceso de aprendizaje y puede que constituyan uno de los obstáculos que hacen más lento o impiden el desarrollo y la consecución del dominio completo, o casi completo, de la lengua.

Sin embargo, es interesante comentar que las puntuaciones medias obtenidas en el estudio de Rodríguez y Abreu (2003) realizado con aprendices de inglés y francés son más bajas que las del presente estudio. La explicación de esta diferencia se podría encontrar en el nivel de motivación de los estudiantes. En el trabajo de Rodríguez y Abreu, los participantes eran futuros profesores de lengua extranjera y, por lo tanto, puede que estuvieran más motivados que los participantes de otras investigaciones en que las clases de lengua extranjera eran una obligación dentro del currículo. En nuestro estudio, aunque había estudiantes preparándose para ser maestros de primaria especialistas en inglés, los resultados se analizaron de forma global, como hemos visto. Los autores están actualmente investigando si el hecho de haber seleccionado el inglés como asignatura principal en la carrera, frente al hecho de tenerlo como asignatura obligatoria, puede ser determinante para que el nivel de ansiedad disminuya.

En cuanto a las *diferencias en los niveles de ansiedad entre los sexos*, los análisis indican que las

mujeres experimentaban más ansiedad que los hombres. En concreto, las mujeres tenían niveles más altos de Aprensión Comunicativa, de Ansiedad ante la Evaluación y de ansiedad global. Estos resultados coinciden con los de algunos estudios previos realizados en contextos universitarios con aprendices de japonés (Machida, 2001) y francés como lengua extranjera (Donovan y MacIntyre, 2005). Según la literatura revisada, las diferencias de género han sido explicadas desde dos perspectivas, ambas basadas en el proceso de socialización. La primera de ellas plantea que las mujeres tienden a infravalorar su actuación, tienen sentimientos más negativos y se sienten menos cómodas que los hombres (Benson, Bandalos, y Hutchinson, 1994). La segunda perspectiva, sin embargo, defiende que no existen diferencias reales en los niveles de ansiedad entre los dos géneros y que las mujeres se muestran más dispuestas a admitir su ansiedad que los hombres. Quizás esto se deba a que a las mujeres se les anima a manifestar sus sentimientos desde pequeñas, puesto que ese es un rasgo característicamente «femenino» en la sociedad occidental (Dusek, 1980). Por consiguiente, y de acuerdo con esta segunda teoría, las diferencias de cifras podrían estar reflejando diferencias en la voluntad para admitir la ansiedad y no diferencias reales en los niveles de ansiedad.

Indudablemente, es preciso continuar investigando en esta área. La

variable *género* no ha recibido suficiente atención en el área del aprendizaje de la segunda lengua (Jiménez Catalán, 2003; Sunderland, 2000, 2010). Tradicionalmente, el género ha sido examinado como un factor de variación en sociolingüística, y las investigaciones en este ámbito han señalado que las mujeres tienden a formular más preguntas en las conversaciones, recurren a expresiones más formales e interrumpen con menos frecuencia que los hombres (Holmes, 1994; West y Zimmerman, 1983). Además, si se tiene en cuenta que algunos estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera han aportado evidencia de que las mujeres tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la lengua, están más motivadas, y se desenvuelven mejor en una LE que los hombres (Bacon y Finneman, 1992; Kaylani, 1996), la necesidad de continuar analizando cómo perciben ambos sexos el proceso de aprendizaje es incuestionable. En consecuencia, y con el fin de comprender mejor la forma como los hombres y las mujeres se enfrentan al aprendizaje de la lengua, sería interesante medir su ansiedad utilizando una metodología cualitativa.

En lo que respecta a la *edad*, los resultados sugieren que los aprendices más jóvenes tienden a ser más ansiosos, tienen más aprensión comunicativa, más ansiedad ante la evaluación y suelen sentirse más incómodos al hablar inglés. Por el contrario, el estudio de Bailey et al.

(2000), desarrollado también en un contexto universitario, señala que los estudiantes de más edad experimentan más ansiedad que los más jóvenes.

En lo que se refiere al *nivel de lengua* de los estudiantes, se puede apreciar que cuanto más bajo es este, más alto es el nivel de ansiedad. Estos resultados son similares a los de Gardner, Tremblay, y Masgoret (1997), quienes también observaron que la ansiedad desciende a medida que el nivel asciende. En su investigación con estudiantes de francés, el nivel de ansiedad registrado para los principiantes era más alto que el registrado para los estudiantes de niveles más avanzados. Del mismo modo, en el estudio de Liu (2006), la ansiedad de los participantes, aprendices de inglés de origen chino, descendía conforme aumentaba el nivel. El miedo a algo nuevo y sobre lo que no se tiene mucho control puede que lleve a los aprendices a sentir más ansiedad. Otros estudios, sin embargo, han obtenido resultados totalmente opuestos, como los realizados por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009) y Ewald (2007) con aprendices de español, y por Kitano (2001) con aprendices de japonés. Como Kitano (2001) ha sugerido, esto puede deberse al hecho de que en los niveles más altos, las clases están destinadas a desarrollar habilidades de comunicación más cercanas a las de la vida real y más sofisticadas, y este aumento en la complejidad de las sesiones puede generar más

aprensión hacia la comunicación o más sentimientos de incomodidad al hablar inglés tanto fuera como dentro del aula.

Con respecto a la *calificación*, los resultados revelan que cuanto más alto es el nivel de ansiedad, más baja es la calificación obtenida en inglés, como mostraron Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner, y Patton (1994) en su estudio con aprendices de español del nivel inicial en una universidad americana del Medio Oeste. Pero como estos no son estudios de carácter experimental, no es posible saber si las bajas calificaciones conducen a altos niveles de ansiedad o si, por el contrario, los altos niveles de ansiedad dan lugar a obtener calificaciones bajas. Presumiblemente, reducir el nivel de ansiedad ayudaría a los alumnos a obtener calificaciones más altas, puesto que su autoconfianza incrementaría.

En la aplicación del análisis factorial para reducir el número de variables y descubrir la estructura de las relaciones entre las variables, la Aprensión Comunicativa aparece como el factor de mayor peso del instrumento FLCAS. Bien con esta denominación (Horwitz, 1983; Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001), o con otra —*Ansiedad ante el Habla y Miedo ante la Evaluación Negativa* (Aida, 1994), *Ansiedad ante la Actuación en la Clase de Inglés* (Matsuda y Gobel, 2004)—, la composición de este factor es aproximadamente igual en todos los estudios revisados. Si

tomamos en consideración todos los ítems que componen este factor, podemos concluir que la ansiedad ante el aprendizaje se centra en la destreza de expresión oral y en las interpretaciones de los alumnos de lo que sucede tanto dentro como fuera del aula. La relevancia de este componente coincide con los datos aportados por Onwuegbuzie et al. (1999), que señalan que el grupo de variables que más contribuye a la predicción de la ansiedad está constituido por *la nota media esperada para el curso*, *la valoración de uno mismo* y *la competencia académica percibida*.

Sin embargo, ni el número total de factores especificado en el Análisis Factorial ni la carga del resto de los componentes coincide con los de estudios previos. El presente estudio, por ejemplo, tiene el mismo número de factores que la investigación realizada por Horwitz (1983), pero los ítems no tienen la misma carga; los estudios de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) y de Aida (1994) tienen cuatro factores y el de Matsuda y Gobel (2004), dos. Estas discrepancias hacen que sea imprescindible continuar explorando la FLCAS.

Por último, se descubrió que los estudiantes con los niveles más altos de ansiedad ante el aprendizaje tendían a tener una de las tres características siguientes: calificaciones más bajas, menos edad y ser mujer.

Alcanzar el éxito en la universidad es el objetivo principal de cualquier aprendiz, por lo tanto, se debe-

rían estudiar en detalle los aspectos que pueden desempeñar un papel central en el proceso de aprendizaje (ver, por ejemplo, Closas, Sanz de Acedo, y Ugarte, 2011; García-Ros y Pérez-González, en prensa). Nuestro estudio corrobora la necesidad de dedicar esfuerzos a encontrar la forma de reducir los niveles de ansiedad en la clase de lengua y de crear un ambiente agradable en el que los estudiantes no sientan miedo a participar o, por lo menos, sientan menos miedo, no teman cometer errores y no se preocupen tanto por ser evaluados por sus compañeros o por su profesor. Desde una perspectiva pedagógica, consideramos que los datos incluidos en esta investigación son importantes. Al igual que sucede en otras disciplinas como, por ejemplo, en música (Conde Domarco, 2004), la toma de conciencia de esta realidad puede animar a los profesionales del área a tomar medidas en la clase de lengua extranjera para ayudar a los estudiantes.

Investigaciones futuras deberían seguir examinando las variables psi-

cológicas en relación con el proceso de aprendizaje de la lengua en la universidad. Sería oportuno averiguar los niveles de autoconcepto de los estudiantes y descubrir hasta qué punto están relacionados con los niveles de ansiedad. Asimismo, la investigación sobre las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes universitarios que presentan los niveles más bajos de ansiedad o por aquellos que han vencido la ansiedad, podría ofrecer resultados de gran interés. Sería de gran ayuda para el área disponer de una idea más clara de las características de un contexto que a menudo descuida la obtención de información sobre aspectos no académicos de los alumnos. Saber más sobre los alumnos permitirá a los profesores tomar decisiones más acertadas durante el proceso de enseñanza / aprendizaje. Estamos convencidos de que aparte de los avances alcanzados en el área de la metodología, las variables psicológicas merecen un cuidadoso análisis y atención en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Arnaiz, P. (2001). *Output y enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Bacon, S., y Finnemann, M. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and

- authentic oral and written input. *Language Learning*, 42, 471-495.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., y Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.
- Benson, J., Bandalos, D., y Hutchinson, S. (1994). Modeling test anxiety among men and women. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 131-148.
- Brown, J. D., Robson, G., y Rosenkjar, P. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. En Z. Dornyei, y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 361-398). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. En D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp. 191-215). Boston, MA: McGraw Hill.
- Campbell, C. M., y Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Casado, M. A., y Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35(4), 539-549.
- Casado, M. A., y Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An explorative comparative study between US and Spanish first-semester university students. *College Student Journal*, 38(1), 23-35.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., y Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Conde Domarco, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 101-107.
- Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L., y Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38.
- Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 59, 911-960.
- Donovan, L. A., y Macintyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. En I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Research, theory and applications* (pp. 87-110). Hillsdale: LEA.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as re-

- searchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142.
- Foss, K. A., y Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22, 437-454.
- Fukai, M. (2000). Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. *Language Learning*, 36(1), 1-25.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., y Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-Anxious College Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (en prensa). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*.
- Gardner, R. C., Tremblay, P.F., y Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Gregersen, T. G. (1999-2000). Improving teaching methodologies for communicatively apprehensive foreign language students. *Lenguas Modernas*, 26-27, 119-133.
- Gregersen, T. G. (2003). To error is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.
- Gregersen, T. G. (2007). Breaking the code of silence: A study of teachers' nonverbal decoding accuracy of foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 11(2), 209-221.
- Gregersen, T., y Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Holmes, J. (1994). *Women, men and politeness*. London: Longman.
- Horwitz, E. K. (1983). *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. Unpublished Manuscript.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. En S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions to the teaching and learning of foreign languages. *Journal of Educational Research*, 23(7), 569-652.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K., y Young, D. J. (Eds.) (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement and the Noticing Hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.

- Jiménez-Catalán, R. M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. En R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (pp. 75-88). Universidad de Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching, & Curriculum Center.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Koch, A. S., y Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kondo, S., y Yang, Y. L. (2003). The English Language Classroom Anxiety Scale: Test construction, reliability, and validity. *JALT Journal*, 25, 593-598.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Machida, S. (2001). Test Anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991b). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991c). Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- Marcos-Llinás, M., y Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Martínez-Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guías de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada, España.
- Matsuda, S., y Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.

- Mills, N., y Pajares, F. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., y Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., y Daley, C. (2000). Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94(1), 3-13.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., y Daley, C. E. (2001). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Pérez-Paredes, P., y Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. En E. K. Horwitz, y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rodríguez, M., y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect. A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sparks, R., y Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40, 260-287.
- Spielmann, G., y Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *Modern Language Journal*, 85, 259-278.
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33, 203-223.
- Sunderland, J. (2010). Theorizing gender perspectives in foreign and second language learning. En R. M. Jiménez-Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp. 1-22). England: Palgrave Macmillan.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- West, C., y Zimmerman, D. H. (1983). Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. En B. Thorne, C. Kramarac y N. Henley (Eds.), *Language, gender and society* (pp. 103-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Williams, K. E., y Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Wilson, M. (2001). The changing discourse of language study. *English Journal*, 90(4), 31-36.

- Worde von, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 21-40.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

Patricia Arnaiz es Profesora Titular de Escuela Universitaria en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Su Tesis Doctoral (2001) estuvo centrada en la producción oral de aprendices de inglés como lengua extranjera. Ha continuado investigando sobre este tema, como se refleja en el artículo «El efecto de la planificación en la expresión oral en alumnos de primaria» (2010, *Porta Linguarum* 14) y ha estudiado también otros aspectos relacionados con el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, como se puede apreciar en algunos de sus libros: *FRECONWIN Corpus Canario de Inglés Escrito* (2004); *FRECONWIN Corpus Canario de Inglés Oral* (2007); y *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria* (2009).

Félix Guillén es Profesor Titular de Universidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Doctor en Psicología desde 1991 y perteneciente al área de conocimiento de Psicología Básica. Sus principales líneas de investigación se centran en la ansiedad en distintos contextos sociales y educativos y el auto-concepto. Es autor de varios libros y numerosos artículos publicados en revistas como *Perceptual & Motor Skills*, *Psicothema*, *Journal Sport Behavior*, *Revista de Psicología del Deporte* o *Revista Mexicana de Psicología*.

Fecha de recepción: 26-1-2011 Fecha de revisión: 25-3-2011 Fecha de aceptación: 6-5-2011

