

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku  
Katedra za hispanistiku

**Uloga straha od ocjenjivanja u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika**

**Studentica:**

Lucija Justi

**Mentorica:**

dr.sc. Mirjana Polić Bobi

**Komentorica:**

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan, 2016

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios románicos  
Lengua y literatura española

**El papel de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera**

**Estudiante:**  
Lucija Justić

**Mentora:**  
dr.sc. Mirjana Polić Bobić

**Comentora:**  
dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2016

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. LA ANSIEDAD .....	3
2.1. El término psicológico.....	3
2.1.1. Diferencia entre la ansiedad y otros términos similares .....	4
2.2. Tipos de ansiedad .....	6
3. EL PAPEL DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	8
3.1. Diferencias individuales .....	8
3.2. Factores afectivos .....	9
3.3. El Modelo de Monitor .....	11
3.3.1. Hipótesis del filtro afectivo.....	12
4. LA ANSIEDAD ANTE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	14
4.1. Teorías sobre la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera.....	14
4.2. Fuentes de la ansiedad .....	15
5. LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES .....	18
5.1. Definición de la ansiedad ante los exámenes .....	18
5.2. Componentes de la ansiedad.....	19
5.3. Causas y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes .....	21
5.4. Instrumentos de medición.....	23
6. EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	27
6.1. Tipos de evaluación .....	27
6.2. Evaluación de la competencia comunicativa.....	29
6.3. Evaluación en las clases de lenguas extranjeras según el MCER .....	33

7. INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	35
8. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES ENTRE LOS ALUMNOS CROATAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA .....	39
8.1. Objetivos de la investigación.....	39
8.2. Metodología.....	40
8.2.1. Participantes .....	40
8.2.2. Instrumentos.....	41
8.2.3. Procedimiento .....	42
8.3. Resultados.....	43
8.3.1. Nivel de la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera .....	44
8.3.2. Correlación entre la ansiedad ante los exámenes y datos personales de los alumnos .....	45
8.3.3. Influencia de la ansiedad ante los exámenes en el aprendizaje de diferentes destrezas lingüísticas.....	48
8.4. Discusión .....	57
9. CONCLUSIÓN .....	62
10. BIBLIOGRAFÍA.....	65
11. ANEXOS.....	71

## SAŽETAK

Proces učenja stranog jezika izrazito je složen proces na koji utječu brojni čimbenici. Jedan od tih čimbenika je i strah od ocjenjivanja. Strah od ocjenjivanja je psihološka pojava koja se javlja neposredno prije, za vrijeme te nakon ispita i ostalih oblika evaluacije, a s vremenom uzrokuje neuspjeh i negativno utječe na proces učenja. U nastavi stranih jezika nastavnikova uloga je da stalno nadzire i provjerava jezičnu proizvodnju te ocjenjuje mnogo više elemenata nego što je slučaj u drugim predmetima, što može utjecati na razvitak straha od ocjenjivanja kod učenika stranih jezika.

Cilj ovog rada bio je istražiti postoji li strah od ocjenjivanja kod srednjoškolskih učenika španjolskog kao stranog jezika, te otkriti utječe li, i u kojoj mjeri, na njihovo učenje jezičnih vještina koje se ocjenjuju na satovima stranog jezika. Istraživanje je provedeno među 118 srednjoškolskih učenika iz dvije gimnazije u Zagrebu, Klasična gimnazija i XVI. gimnazija. Podaci su prikupljeni putem upitnika kojim se ispitala razina straha od ocjenjivanja kod srednjoškolskih učenika španjolskog jezika, te poteškoće s kojima se susreću u jezičnim vještinama koje se ocjenjuju na satovima španjolskog jezika. Rezultati istraživanja pokazali su da, iako učenici ne pokazuju visoku razinu straha od ocjenjivanja, postoji značajna povezanost između određenih simptoma straha od ocjenjivanja koje učenici osjećaju i poteškoća koje imaju u različitim jezičnim vještinama.

Na temelju dobivenih rezultata, možemo zaključiti da strah od ocjenjivanja ima važnu ulogu u procesu učenja stranog jezika. Zbog toga, postaje jasno da bi u nastavi stranog jezika profesori trebali prilagoditi metode ocjenjivanja te stvoriti opuštenu atmosferu na nastavi kako bi se smanjio utjecaj straha od ocjenjivanja na proces učenja stranog jezika.

**Ključne riječi:** strah od ocjenjivanja, proces učenja stranog jezika, jezične vještine, proces evaluacije

## RESUMEN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo en el que influyen muchísimos factores, entre los cuales destaca la ansiedad ante los exámenes, una reacción psicológica que puede aparecer antes, durante y después de los exámenes y otros tipos de evaluación y que, con el tiempo, influye negativamente en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico. Ya que las evaluaciones son más frecuentes en la clase de lenguas extranjeras y se evalúan varios componentes de la lengua, es muy probable que muchos alumnos experimenten ansiedad ante los exámenes.

El objetivo de la presente tesina es investigar si la ansiedad ante los exámenes está presente entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera y si influye en el aprendizaje de las destrezas lingüísticas que se evalúan en la clase de lenguas extranjeras. En la investigación participaron 118 alumnos de dos escuelas secundarias en Zagreb, *Klasi na gimnazija* y *XVI. gimnazija*. Los datos fueron obtenidos utilizando un cuestionario que evalúa el nivel de la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos de español como lengua extranjera y las dificultades que experimentan en el desarrollo de las destrezas lingüísticas que se valoran en la clase de lenguas extranjeras. Los resultados demuestran que, aunque los alumnos no tienen un alto nivel de ansiedad ante los exámenes, existe una correlación significativa entre algunas manifestaciones específicas de la ansiedad ante los exámenes y las dificultades que los alumnos experimentan en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas.

Basándonos en los resultados obtenidos, podemos concluir que la ansiedad ante los exámenes tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por eso, los profesores deberían adaptar los métodos de evaluación que utilizan en las clases de lenguas extranjeras y crear un ambiente relajado a fin de disminuir la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** ansiedad ante los exámenes, aprendizaje de lenguas extranjeras, destrezas lingüísticas, proceso de evaluación.

## 1. INTRODUCCIÓN

En tanto que factor afectivo, la ansiedad tiene un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre los tipos de ansiedad específicos en el ámbito de las lenguas extranjeras, además de la ansiedad ante el propio aprendizaje de un idioma extranjero, destaca la ansiedad ante los exámenes. Ya que las evaluaciones son más frecuentes en la clase de lenguas extranjeras que en otras materias, es muy probable que aparezca la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos y cause problemas en el aprendizaje. La presente tesina se centra en investigar si la ansiedad ante los exámenes está presente entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera y si influye en su aprendizaje. Por consiguiente, la tesina está dividida en dos partes principales: una primera parte teórica y una investigación posterior.

En la parte teórica, explicaremos en primer lugar el concepto de la ansiedad y su papel, como factor afectivo, en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dado que la ansiedad ante los exámenes es considerada como una de las fuentes de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, se explica también su función, en tanto que factor afectivo, en el ámbito de las lenguas y se argumenta la decisión de examinar la ansiedad ante los exámenes de forma separada. Asimismo, nos centramos en el concepto de la ansiedad ante los exámenes y explicamos sus componentes, así como también las causas y consecuencias que tiene en la clase de lenguas extranjeras. Puesto que esta ansiedad surge en el contexto de los exámenes, prestamos también atención al proceso de evaluación específico en el ámbito de las lenguas extranjeras, con lo que se pretende analizar las situaciones en las cuales puede surgir la ansiedad ante los exámenes y las actividades comunicativas en las que esta ansiedad puede influir, causando, consecuentemente, dificultades en el proceso de aprendizaje. Finalmente, concluimos la parte teórica exponiendo las investigaciones llevadas a cabo sobre el papel de la ansiedad ante los exámenes en el ámbito de las lenguas extranjeras.

En la segunda parte, nuestra investigación, trataremos de averiguar si la ansiedad ante los exámenes está presente entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera y si influye en el aprendizaje de las destrezas lingüísticas que se evalúan en las clases. Por esta razón, investigaremos la correlación entre estas variables, así como también otros factores, como el sexo de los alumnos, el curso en el que se encuentran y las calificaciones que tienen, que se ven afectados por su influencia. A continuación explicaremos el procedimiento

empleado para investigar estas correlaciones, los resultados obtenidos y la discusión sobre dichos resultados. Finalmente, en la conclusión expondremos las implicaciones de la investigación y sugeriremos posibles procedimientos para próximas investigaciones en esta área.

## 2. LA ANSIEDAD

La ansiedad es uno de los estados emocionales que causa serios efectos negativos en varios aspectos de la vida. Las personas que experimentan cualquier tipo de ansiedad, ya sea una emoción continua o episódica, sufren graves repercusiones no solo en su estado emocional, sino también en su funcionamiento. En la psicología, la ansiedad se estudia como un trastorno mental que impide la comprensión de la realidad y la adaptación a las situaciones nuevas (Grandis, 2009). Entre estas situaciones se encuentran algunas que ocurren en el ámbito educativo, como el período de exámenes, por lo que surgió la teoría de que las consecuencias de la ansiedad influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Por tanto, las investigaciones hechas en el campo pedagógico (Horwitz *et al.*, 1986; Zeidner, 1998; Aydin *et al.*, 2006) también centraron su atención en este problema, elaborando sus teorías e investigaciones sobre los efectos de la ansiedad. Sin embargo, la base de las teorías pedagógicas fue extrapolada de las investigaciones psicológicas, por lo que es necesario empezar este trabajo con el concepto de ansiedad descrito en la literatura psicológica.

### 2.1. El término psicológico

Según Kohan Cortada (2009), la palabra “ansiedad” proviene del verbo latín *angere*, que significa estrangular, y se empezó a usar en psicología como traducción de la palabra alemana *Angst*, usada por Freud en 1936. Dado el significado de la palabra, es fácil adivinar que el sentimiento con que se la está vinculando frena y estorba de alguna manera a cada individuo que la experimenta.

En la literatura psicológica, la ansiedad se define como “un estado de aprensión, un temor vago que está solo indirectamente ligado a un objeto” (Scovel, 1978: 134). Esto quiere decir que la ansiedad representa una reacción emocional ante la anticipación de algo estresante. La ansiedad aparece cuando el individuo evalúa una situación como potencialmente amenazante, pero que, en realidad, no es necesariamente peligrosa. La ansiedad aparece como una respuesta a las dificultades causadas por cambios en nuestra vida. El cerebro produce una respuesta emocional por cada cosa que tiene una importancia especial para nosotros, sea buena o mala, y después “repite esa misma respuesta una y otra vez ante el mismo estímulo” (García Galindo, 2010: 44). Este estímulo puede ser externo o situacional,

causado por un motivo real, pero también puede ser interno, como pensamientos, ideas o imágenes que son percibidos como peligrosos o amenazantes. Sin embargo, resulta difícil explicar por completo el concepto de la ansiedad, ya que existen muchísimos estímulos que pueden provocarla, si bien no todos son percibidos por los individuos con la misma intensidad. Sarason (1978: 194) argumenta que “aunque existen las situaciones objetivas, son las interpretaciones personales que provocan la reacción ansiosa”.

Una de las características más interesantes de la ansiedad es su carácter anticipatorio, que trata de prevenir las posibles amenazas o peligros para el individuo. A través de esta característica, se puede definir la naturaleza de la ansiedad experimentada, examinando la interacción entre el individuo y el contexto que lo rodea, así como también la manera en la que responde a la situación, tratando de lograr una adaptación adecuada. Además, dado su carácter anticipatorio, muchos psicólogos definen la reacción ansiosa como “un mecanismo biológico adaptativo de protección y preservación” que notifica al individuo de los posibles peligros que lo rodean (Sierra *et al.*, 2003: 15). Todo esto indica que, a veces, la ansiedad funciona como una respuesta normal y necesaria para cada ser humano, que le ayuda a superar ciertas exigencias de la vida. Sin embargo, si la ansiedad se manifiesta con mayor intensidad, frecuencia o duración de lo normal, o empieza a relacionarse con estímulos que no contienen una amenaza real para el individuo, provoca reacciones patológicas que influyen negativamente en el funcionamiento del mismo.

### **2.1.1. Diferencia entre la ansiedad y otros términos similares**

A pesar de las muchas definiciones sobre la ansiedad, todavía resulta difícil definir claramente el término, puesto que muchas veces se asocia a otros sentimientos, como la angustia, el estrés o el miedo. No obstante, algunos autores intentaron separar concepto de ansiedad, proponiendo distintas teorías sobre las diferencias entre estos estados. La importancia tal distinción radica en que el uso de los diferentes términos como sinónimos mezcla los elementos que conforman cada concepto, lo que, consecuentemente, dificulta prescribir el tratamiento adecuado.

En su trabajo, Grandis (2009) distingue entre ansiedad y miedo. Mientras que el miedo se percibe como una reacción a un peligro real, la ansiedad, como se explica en la definición, “se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles” (Grandis,

2009: 11). Es decir: el miedo aparece en situaciones donde el peligro es inminente, pero la reacción ansiosa puede ocurrir sin causa aparente. De todas maneras, los dos conceptos se utilizan como sinónimos porque las manifestaciones que producen son muy similares. Los dos provocan pensamientos negativos sobre el posible peligro, reacciones corporales y conductuales y sentimientos de aprensión. Sin embargo, a pesar de que los sentimientos que un individuo experimenta parecen muy similares, las causas de su aparición son distintas, por lo que es necesario diferenciar los dos términos.

El otro concepto que se utiliza frecuentemente como sinónimo de la ansiedad es el estrés. Sin embargo, el estrés, igual que el miedo, aparece solo en situaciones reales, mientras que la ansiedad sigue presente aun cuando la situación estresante desaparece. Puesto que la situación específica puede provocar ambas emociones, se argumenta que el estrés y el miedo se pueden explicar como las fases temporales que preceden a la reacción ansiosa (Sierra *et al.*, 2003). Además, según la explicación de Sarason (1984) sobre la diferencia entre los términos, el estrés se puede describir como un estímulo para actuar en una situación determinada, provocado por las características de la situación y la disposición personal. En este caso, la ansiedad se define como “la preocupación personal sobre la inhabilidad para responder apropiadamente al estímulo” (Sarason, 1984: 936).

Finalmente, existe una confusión entre los términos de angustia y ansiedad, especialmente en la literatura de la psicología en español. Como el concepto de ansiedad fue utilizado por primera vez por Freud, que la había denominado *Angst* en alemán, la traducción al español tiene un doble significado y la palabra podría traducirse como ansiedad o angustia. La confusión entre el uso de los términos empezó con la traducción al español del concepto de la ansiedad como trastorno de angustia en el *Manual de Clasificación de Trastornos Psicopatológicos* (Sierra *et al.*, 2003). En líneas generales, se consideraba que el concepto de angustia se centra solo en las manifestaciones fisiológicas, mientras que en la ansiedad predominan los síntomas psíquicos, por lo que la aparición del uso indistinto creó dificultades en el sucesivo desarrollo de ambos conceptos. En los años siguientes surgieron distintas corrientes psicológicas que trataron los dos conceptos de manera diferente. La psicología científica siguió utilizando la palabra ansiedad, diferenciándola del concepto de angustia, pero otras escuelas preferían el término angustia (Sierra *et al.*, 2003). Consecuentemente, hoy en día, no se mantienen dichas diferencias, dado que el concepto de ansiedad incluye tanto síntomas psíquicos como síntomas físicos, manteniendo la distinción entre los términos solo en la literatura científica.

## 2.2. Tipos de ansiedad

Como ya se ha explicado, no cada reacción ansiosa proviene del mismo estímulo, ni siquiera se manifiesta de la misma manera en cada individuo. Sin embargo, numerosas investigaciones de la ansiedad, tanto en el campo psicológico como en el campo pedagógico, han establecido diversas clasificaciones de la ansiedad. Las dos más mencionadas en ambos campos son la diferencia entre la ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado, así como entre la ansiedad debilitadora y la ansiedad facilitadora.

La primera clasificación, establecida entre la ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado, determina si la ansiedad se manifiesta en el individuo como una emoción transitoria o un estado permanente de la personalidad. *La ansiedad de rasgo* se define como una característica de personalidad estable que ocurre en varias ocasiones y permanece a lo largo del tiempo (Furlan, 2006). La persona que sufre de este tipo de ansiedad reacciona a varios estímulos, muchos de los cuales ni siquiera serían considerados como peligrosos por otras personas. Como explican Birjandi y Alemi (2010: 45), la reacción ansiosa puede ser provocada por detalles normalmente insignificantes, como, por ejemplo, “una hoja movida por el viento o un color específico.” En cambio, la *ansiedad de estado* es una emoción pasajera que solo ocurre en un momento concreto y ante una situación real (Birjandi y Alemi, 2010). En otras palabras, la ansiedad de estado representa solo una reacción emocional que ocurre en un momento y luego desaparece, sin indicaciones de que volverá a repetirse ante el mismo estímulo. Aparte de estos dos tipos, Scovel (1978) propuso un tercer tipo de ansiedad, denominado *la ansiedad ante una situación específica*. Esta clasificación abarca las ansiedades provocadas cada vez que surge un acontecimiento específico que desencadena la reacción ansiosa. Así, ciertos tipos de ansiedad fueron apartados de la ansiedad general, por lo que “investigaciones posteriores a la de Scovel adoptaron el término para explicar el efecto de la ansiedad en contextos de aulas de clases” (LicetKiami, 2012: 27). Entre otras, a esta clasificación pertenecen la ansiedad ante los exámenes y la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, de las cuales se va a tratar en los próximos capítulos.

Además, existe otra clasificación entre los tipos de ansiedades que aparecen en el contexto del aula. Según el efecto que tiene en la parte cognitiva del individuo, la ansiedad puede ser debilitadora o facilitadora. *La ansiedad facilitadora* es una ansiedad leve que puede resultar beneficiosa para los alumnos. Según Braun (2005: 247) “la ansiedad facilitadora puede movilizar los recursos cognitivos y afectivos de un individuo para poder completar una

tarea de resolución de problemas”. La ansiedad facilitadora provoca suficiente tensión como para promover el empeño para realizar bien una tarea, aunque no tanto para inhibirla. En cambio, si la ansiedad excede el nivel normal, se convierte en *la ansiedad debilitadora*. Esta ansiedad es la que perjudica las actuaciones de los alumnos en el ámbito escolar. Sus manifestaciones interfieren con el proceso de enseñanza y aprendizaje porque provocan actitudes y creencias negativas y dificultan el aprendizaje de los alumnos (Braun, 2005).

Finalmente, se puede concluir que la ansiedad representa un sistema de alerta ante situaciones que las personas perciben como amenazantes. Cuando no aparece de forma exagerada, puede ser beneficiosa, facilitando a los individuos un mejor desempeño en todos los aspectos de la vida. Sin embargo, en otras situaciones, cuando los acontecimientos ansiosos se repiten e influyen cada vez más en la cognición y el estado emocional, afecta gravemente el funcionamiento, por lo que representa un serio problema para los individuos. A través de las ya comentadas definiciones y explicaciones sobre los efectos de la ansiedad al estado emocional y al funcionamiento de los individuos, se puede proceder a explicar porqué el papel de la ansiedad en el ámbito educativo tiene tanta importancia.

### **3. EL PAPEL DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Entre las diferencias individuales que forman la personalidad de cada alumno e influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la clasificación más conocida en el ámbito pedagógico se establece entre los factores cognitivos y los factores afectivos. Aunque los factores cognitivos siguen siendo investigados con frecuencia, en los últimos años el papel central de las investigaciones realizadas en esta área pertenece a los factores afectivos, ya que se han comprobado las consecuencias negativas de su influencia en la clase de lenguas extranjeras. Entre los factores afectivos, uno de los papeles más importantes en el ámbito educativo pertenece a la ansiedad. Los tipos de ansiedad que frecuentemente aparecen en el ámbito educativo, tales como la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera y la ansiedad ante los exámenes, influyen en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Para apoyar esta teoría, primeramente es necesario explicar las teorías sobre el papel de la ansiedad en el proceso de aprendizaje que explican cómo la ansiedad, en tanto que factor afectivo, impide el desarrollo académico de los alumnos en la clase de lenguas extranjeras.

#### **3.1. Diferencias individuales**

Las diferencias individuales son una serie de factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Estas diferencias están consideradas como rasgos individuales de la personalidad del alumno que lo diferencian de los otros (Dörnyei, 2005). Cada individuo posee un espectro diferente de factores que influyen de diferente manera en el proceso, por lo que es difícil establecer, en definitiva, las posibles razones del fracaso académico de los alumnos.

Sin embargo, algunos factores aparecen más frecuentemente en determinadas áreas. Así, por ejemplo, Dörnyei (2005) arguye que cada área de investigación incluye solo ciertos factores centrales, mientras que otros son optativos. Según él, los principales factores en el ámbito de las lenguas extranjeras son “la personalidad, la aptitud lingüística y la motivación, [...] porque se consideran invariablemente las variables principales de los alumnos” (2005: 7). Además, el autor afirma que los factores relevantes que influyen en las clases de lenguas extranjeras son, entre otros, los estilos de aprendizaje, la autoestima y la ansiedad. Finalmente, se menciona la importancia de la edad y el sexo de los alumnos, que influyen en

todo el resto de diferencias individuales. De la misma manera, otros estudios similares también señalan la importancia de los mismos factores, a saber, la motivación, los estilos de aprendizaje, la autoestima y la ansiedad, categorizándolos como los “principales factores afectivos implicados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera” (Mena-Benet, 2013: 11).

A través de muchos años de investigaciones, los autores han clasificado de varias maneras las diferencias individuales. Aunque Dörnyei (2005) argumenta que, dado el carácter variable de los factores, no existe una clasificación singular de las diferencias individuales, la clasificación frecuentemente utilizada en la literatura pedagógica se establece entre los factores cognitivos y los factores afectivos. Hoy en día, los investigadores reconocen la importancia de ambos factores en el ámbito educativo. No obstante, hasta los años ochenta, las investigaciones pedagógicas habían centrado su atención en los factores cognitivos, mientras que a los factores afectivos no se les concedía la debida atención porque se pensaba que solo los procesos internos en el individuo influían en el proceso del aprendizaje. En los años siguientes, con el surgimiento de las diferentes teorías educativas y los enfoques humanísticos, el alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y “se empieza a contemplar al alumno como un ser humano único, con diferentes factores internos, intereses y potenciales” que influyen en su formación educativa (Mena Benet, 2013: 5). Desde entonces, la importancia de la dimensión afectiva en el ámbito educativo es indiscutible. Las investigaciones que han tratado este tema consideran que los factores afectivos desempeñan un papel de igual o mayor importancia que los aspectos cognitivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **3.2. Factores afectivos**

Las emociones que experimentan los individuos influyen a la hora de actuar en los distintos acontecimientos que tienen lugar durante su vida. Mientras que algunas emociones pueden ser beneficiosas, existen también aquellas que dificultan las capacidades de superar los problemas y limitan el alcance de los objetivos que las personas quieren cumplir en varios aspectos de su vida. Cuando estas emociones aparecen en el ámbito educativo, pueden influir en el comportamiento de los alumnos en la clase y en cómo enfocan su aprendizaje.

El reconocimiento de que los factores afectivos también influyen en el aprendizaje de los alumnos ha llevado a numerosos estudiosos (Jarie 2013; Mena-Benet, 2013; Benito Álvarez, 2014) a comprobar esta revelación y descubrir a qué factores se debería prestar más atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que no impidan el desarrollo del mismo. Estos trabajos reconocen la importancia de los diferentes factores afectivos en el ámbito educativo, si bien la motivación, las actitudes y creencias, los estilos de aprendizaje, la autoestima y la ansiedad son los considerados como más relevantes (Mena-Benet, 2013).

Las consecuencias causadas por la ansiedad se reflejan en otros factores afectivos, pero los dos factores más afectados por su influencia son la motivación y la autoestima. Aunque no se quiere disminuir la relevancia de otros factores, que también tienen un papel significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aquí se hace hincapié en estos tres factores, cuya estrecha relación obliga a examinarlos en conjunto. Como se confirma en los estudios de Benito Álvarez (2014) y Mena Benet (2013), diferentes investigaciones hechas descubrieron que un elevado nivel de ansiedad en varias situaciones frecuentemente causa una baja autoestima y falta de motivación, por lo que es importante investigar estos tres factores y sus interrelaciones.

La motivación es uno de los factores afectivos responsable del éxito en el plano educativo, puesto que empuja al alumno a esforzarse para conseguir sus objetivos en la clase de lenguas extranjeras. Cada alumno tiene algún motivo que lo lleva a aprender una lengua y la motivación dirige su comportamiento hacia la realización de su objetivo. Como concepto complejo, la motivación está formada por varios componentes y cada uno se ve afectado por diferentes situaciones presentes en el ámbito educativo. Además de la división tradicional entre la motivación extrínseca e intrínseca, en el trabajo de Benito Álvarez (2014) se menciona otra distinción: la motivación integradora y motivación instrumental. Según su explicación, la motivación instrumental es la que “tiene que ver con motivos prácticos para aprender un idioma como, por ejemplo, conseguir determinada nota en un examen” (Benito Alvarez, 2014: 22). Cuando la ansiedad obstaculiza el progreso hacia el cumplimiento de los objetivos, la motivación disminuye, lo que normalmente origina que los alumnos desarrollen un comportamiento evasivo ante determinadas situaciones ansiosas que aparecen en la clase de lenguas extranjeras. Tal como observa Mena Benet (2013: 15), los alumnos “en muchas ocasiones ni siquiera se atreven a intentarlo porque sus anteriores experiencias les han marcado de manera negativa y están desmotivados”. Consecuentemente, este comportamiento limita su progreso en el aprendizaje.

Asimismo, es importante observar la influencia que la ansiedad tiene en la autoestima de los alumnos, que es otro factor afectivo que puede ser determinante en el proceso de aprendizaje. La autoestima se explica como un conjunto de percepciones y creencias que el individuo forma sobre sí mismo, sus competencias y otras características personales. Cuando los alumnos se ven menos habilidosos debido a la ansiedad, que frecuentemente provoca el fracaso en el rendimiento académico, empieza a sufrir su autoestima. Las percepciones sobre su competencia cambian y los alumnos desarrollan una imagen negativa sobre sí mismos, que forman basándose en sus experiencias negativas y fracasos anteriores. Esto demuestra que existe un tipo de interacción entre la autoestima y la ansiedad. En su estudio, Jarie (2013: 40) explica la misma interacción, argumentando que:

la ansiedad afecta directamente al aprendizaje y a la memoria de un estudiante impidiendo el buen funcionamiento de los procesos cognitivos necesarios para la realización de las tareas y que, en caso contrario, un estudiante con menos ansiedad puede utilizar sus recursos cognitivos para poder realizar la tarea, también la realización de la tarea y su posible éxito aumenta la autoestima y la motivación del estudiante [...].

Es decir, los alumnos con mayor confianza en sus habilidades y competencias sufren menos ansiedad. De ahí que sea necesario orientarse hacia el aumento de la autoestima de los alumnos, lo que puede favorecer un nivel más alto de motivación, así como también mejorar el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico.

Al final, se puede concluir que la ansiedad no se puede apartar completamente de otros factores presentes en el ámbito educativo. Como se ha observado, la ansiedad se entrelaza con otros factores afectivos, dificulta el cumplimiento de los objetivos en la clase de lenguas extranjeras y condiciona gravemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este manifiesto es una razón más para disminuir la influencia de la ansiedad en el ámbito educativo. Es tarea de los profesores reconocerla y tratar de disminuirla para que el proceso de aprendizaje se desarrolle sin dificultades.

### **3.3. El Modelo de Monitor**

Investigando la influencia de los factores afectivos en el ámbito educativo, también es necesario explicar la teoría de Krashen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, denominada el *Modelo de Monitor*. Su teoría trata de explicar por qué algunos alumnos no consiguen aprender bien una lengua extranjera aunque estén expuestos a la información necesaria para su comprensión. En su trabajo, Krashen propone cinco hipótesis

sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que integran esta teoría. Estas hipótesis son: diferencia entre la adquisición y el aprendizaje, hipótesis sobre el orden natural, hipótesis del monitor, hipótesis de *input* e hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1984).

Las primeras tres hipótesis se centran en la explicación de la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje. Explican que existen dos maneras diferentes para desarrollar las competencias en las lenguas extranjeras, a través del proceso de adquisición y el proceso de aprendizaje. Mientras que la adquisición es un proceso inconsciente que normalmente ocurre en un ámbito informal, el proceso de aprendizaje es consciente y ocurre durante la enseñanza formal. Krashen (1984) también argumenta que el conocimiento que se adquiere a través de la enseñanza formal sirve como monitor que corrige o cambia los enunciados que se quieren emitir. Es decir, el monitor consiste en las reglas lingüísticas y gramaticales que se adquieren en las clases de lenguas extranjeras y que el alumno trata de aplicar a su lenguaje para mejorar su conocimiento.

La cuarta hipótesis explica el papel de la información necesaria para la comprensión, más conocido con el término inglés *input*, que el alumno recibe en la clase de lenguas extranjeras. Según esta hipótesis, el alumno adquiere una lengua cuando es capaz de comprender el mensaje en lengua meta que es ligeramente superior a su nivel de competencia. Si el alumno no es capaz de comprender el mensaje, puede ser que algo impida su proceso de adquisición, lo que se explica dentro de la quinta hipótesis. Aunque cada hipótesis contribuye a la explicación del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, la última hipótesis es muy importante para esta tesina, porque explica el papel de la ansiedad como uno de los factores afectivos en dicho proceso.

### **3.3.1. Hipótesis del filtro afectivo**

La quinta hipótesis explica que el aprendizaje del individuo “varía según la fuerza o nivel de su filtro afectivo” (Krashen, 1984: 31). Este filtro es un conjunto de emociones y actitudes de los alumnos que controla la cantidad de la información que se obtiene en el proceso de aprendizaje. Cuando el filtro es alto, es decir, cuando el individuo experimenta algunas emociones negativas, se forma una barrera mental que bloquea la información necesaria para la adquisición de la lengua. Al bajar este filtro, se permite una mejor adquisición y aprendizaje de la lengua.

La teoría de Krashen reconoce la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje. Además de la motivación y la autoestima, una de las emociones principales que también forma parte del filtro afectivo es la ansiedad. Según la explicación de García Galindo, “la ansiedad actúa como un filtro que dificulta la llegada de información al sistema del procesamiento cognitivo” (2010: 48). Es decir, aunque el alumno ansioso puede entender la información que recibe, es incapaz de procesarla y retenerla en su memoria. Por tanto, si la ansiedad interfiere con la función cognitiva, los alumnos ansiosos aprenderán menos y consecuentemente cometerán más errores, lo que a su vez intensificará progresivamente su ansiedad.

Para concluir, se puede observar que la ansiedad tiene un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además de influir en el comportamiento de los alumnos, les impide los procesos cognitivos necesarios para cumplir con los objetivos que exigen las clases de lenguas extranjeras. Ya que los siguientes capítulos tratan de los dos tipos de ansiedad más comunes en el ámbito de lenguas extranjeras, se puede suponer que tendrán las mismas consecuencias en proceso de aprendizaje, cuyo estudio es el objetivo principal de las presentes páginas.

#### **4. LA ANSIEDAD ANTE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Al analizar los diferentes tipos de ansiedad, es imprescindible mencionar la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera que, amén de la ansiedad ante los exámenes, es uno de los tipos de ansiedad más estudiado en el ámbito escolar. Como el presente trabajo trata de investigar la influencia de la ansiedad ante los exámenes en la clase de español como lengua extranjera, es necesario explicar la relación entre estas dos ansiedades específicas, así como también las razones por las que se ha decidido investigar la influencia de la ansiedad ante los exámenes.

##### **4.1. Teorías sobre la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera**

Durante muchísimos años, los docentes de lenguas extranjeras no consiguieron explicar porqué algunos alumnos demostraban un pobre rendimiento en la clase de lenguas extranjeras, mientras que tenían éxito en otras clases. Varios estudios habían tratado de investigar las posibles causas de este fenómeno, pero ninguno logró encontrar la explicación adecuada, sobre todo debido a una falta de resultados concluyentes. Finalmente, tras numerosas investigaciones y discusiones entre los científicos, se llegó a la teoría de un tipo de ansiedad único, que podría explicar la relación entre la ansiedad y la clase de lenguas extranjeras.

El concepto de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera surgió en la década de los 80, tras la investigación de Horwitz *et al.* (1986), que ofrecieron la teoría de esta ansiedad específica. Según ellos, la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera se concibe como “un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos, y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de una lengua” (Horwitz *et al.*, 1986: 128). Esta teoría indica que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera funciona como un concepto único que ocurre solo en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Es decir, las variables presentes en las clases de lenguas extranjeras forman un concepto multidimensional que no se puede explicar aplicando los factores de la ansiedad general. A pesar de que se basa en otros tipos de ansiedad, esta ansiedad es diferente porque existe una correlación negativa entre dicha ansiedad y la manera como se deberían realizar determinadas tareas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

(García Galindo, 2010). Por eso, muchos autores argumentan que el problema principal de las investigaciones anteriores residía en el hecho de que el rendimiento académico en las clases de lenguas extranjeras se relacionaba solo con la ansiedad en general, por lo que no se pudieron obtener resultados satisfactorios.

#### **4.2. Fuentes de la ansiedad**

El concepto de ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera surgió después de numerosos intentos de explicar el fenómeno que ocurría en las clases de lenguas extranjeras. Investigando la influencia de la ansiedad, los investigadores no podían obtener resultados que explicarían completamente este fenómeno, pero descubrieron que algunas situaciones presentes en las clases provocan más ansiedad que otras. De la misma manera, a través de entrevistas con estudiantes ansiosos y sus propias experiencias investigadoras, Horwitz *et al.* (1986) concluyeron que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera se relacionaba con tres diferentes tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, el miedo a la evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes.

Los tres tipos de ansiedad son relativamente independientes, pero sus componentes pueden aplicarse a las situaciones ansiosas más comunes que tienen lugar en las clases de lenguas extranjeras. Por supuesto, entre las tres ansiedades, la aprensión comunicativa es la más representada en las clases, dado que, hoy en día, la competencia comunicativa ocupa el centro de la enseñanza y aprendizaje de cualquiera lengua. Sin embargo, los otros dos tipos también tienen un papel importante en el concepto de ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Según la explicación de Mihaljevi Djigunovi (2002), el miedo a la evaluación negativa guarda una estrecha relación con la aprensión comunicativa, que se produce cada vez que la situación exige un tipo de presentación delante de otras personas, y con la ansiedad ante los exámenes, que también puede aparecer en varias ocasiones, dado que las evaluaciones en la clase de lenguas extranjeras son mucho más frecuentes que en otras materias.

La aprensión comunicativa es el tipo de ansiedad que los individuos experimentan cuando deben comunicarse con otras personas e incluso escuchar y comprender mensajes orales. La comunicación se pone en el centro de cualquier clase de lenguas extranjeras y aparece en numerosas actividades del aula, tales como exposiciones orales, debates, hacer

preguntas y responder a las preguntas, expresar opiniones, hablar voluntariamente, etc. (LicetKiami, 2012). Puesto que las clases de lenguas extranjeras requieren que los alumnos participen constantemente en las actividades comunicativas, es obvio que esta aprensión es la que causa más problemas a los alumnos. Como explican Horwitz *et al.* (1986: 127), “es probable que las personas que experimentan dificultades al hablar en grupos, tengan aun más miedo al hablar en las clases de una lengua extranjera, donde no tienen control sobre la situación comunicativa y donde su actuación está constantemente controlada”.

Aunque esta ansiedad, en general, también puede aparecer en otras clases, lo que la hace especial en el caso de las lenguas extranjeras es que el alumno es consciente de que su producción oral es restringida, debido a su vocabulario limitado en la lengua meta. Es decir, aunque el individuo podría tener conocimientos sobre el tema del que se está hablando, carece de vocabulario para expresarse correctamente o entender por completo el mensaje. Del mismo modo, las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva exigen más concentración para cumplir la tarea en un tiempo limitado. Todo esto produce la sensación de incompetencia, lo que muchas veces causa frustración y, por consiguiente, aprensión (MacIntyre y Gardner, 1989).

En las mismas situaciones, cuando se le exige al alumno que habla delante el profesor y sus compañeros de clase, también puede aparecer el miedo a la evaluación negativa, que es el otro tipo de ansiedad relacionado con la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Al no saber cómo expresarse, los alumnos se sienten incómodos y se preocupan por su presentación delante de otras personas. Los alumnos que experimentan este tipo de ansiedad suelen evitar todos los tipos de situaciones evaluativas, lo que al final puede llevar al abandono de los estudios (Horwitz *et al.*, 1986).

Asimismo, al evitar estos tipos de situaciones, se dificulta el desarrollo de las destrezas lingüísticas, porque los alumnos suelen ser pasivos en las clases. Esto es, por el miedo de cometer errores, los alumnos tienden al discurso repetido o a mantenerse callados durante las clases de lenguas extranjeras. Esto también puede ocurrir porque los alumnos suelen orientar sus pensamientos hacia su miedo a la evaluación y no hacia el tema del que se está hablando. De todas maneras, este comportamiento condiciona su rendimiento en la lengua extranjera. Según las palabras de Arnaiz y Guillén (2012), los errores se consideran una parte necesaria del proceso de aprendizaje. A través de los errores, el alumno aprende qué construcciones oracionales son correctas o cómo se pronuncian las palabras, y así mejora su conocimiento.

“Reduciendo la comunicación y la interacción en la lengua extranjera, el alumno pierde la oportunidad de entender cuáles serían sus desventajas” (Arnaiz y Guillén, 2012: 7).

Como la ansiedad ante los exámenes es el tema central de la presente tesina, su definición y la investigación sobre su influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera serán explicadas separadamente en el próximo capítulo. Sin embargo, cabe mencionar que, aunque esta ansiedad fue escogida como una de las fuentes de la cual surge la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, existen algunos debates sobre su relación con esta ansiedad. Por ejemplo, en la investigación de MacIntyre y Gardner (1989), tras el análisis factorial de las diversas escalas para la medición de varios tipos de ansiedad, la ansiedad ante los exámenes fue clasificada como parte de la ansiedad general, porque su influencia no era específica en las clases de lenguas extranjeras. Por esta razón, los autores argumentaron que la ansiedad ante los exámenes no debería formar parte de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Además de este trabajo, existen también otras investigaciones (Aida, 1994) que llegaron a la misma conclusión, a saber, que a través de la ansiedad ante los exámenes no se pueden obtener resultados que indiquen la presencia de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de que no sirve como indicador de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje es irrefutable. Puesto que las evaluaciones son frecuentes en el aula de lenguas extranjeras, a los individuos que experimentan este tipo de ansiedad se les dificulta el aprendizaje, por lo que esta ansiedad también representa un grave problema en el ámbito educativo. MacIntyre y Gardner (1989: 269) confirman que, aunque no supone una parte significativa de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, “es necesario investigar el papel de la ansiedad ante los exámenes en las clases de lenguas extranjeras.”

## 5. LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

Hoy en día, el ámbito educativo se ha convertido en uno de los lugares más estresantes en la vida. El éxito académico se ha erigido como el rasgo más importante de la trayectoria vital de una persona. Por tanto, en el ámbito educativo existen muchas variables que generan estrés y que pueden ser responsables del fracaso del alumno. Según Ávila-Toscano *et al.* (2011: 256), las investigaciones hechas en esta área han demostrado la existencia de los “estresores académicos”, especialmente durante el período de los exámenes. Es más, el mayor indicador del desempeño académico se expresa a través de las notas obtenidas en los exámenes, de gran relevancia en la vida escolar, ya que influyen en el desarrollo del futuro de cada individuo y condicionan su promoción académica o su incorporación al mundo laboral. Consecuentemente, las actuaciones en los exámenes frecuentemente provocan ansiedad en los alumnos, lo que aumenta la probabilidad de que se produzca un pobre desempeño. Este tipo de ansiedad se denomina *ansiedad ante los exámenes* y, hoy en día, es una de las más presentes y estudiadas en el ámbito escolar.

### 5.1. Definición de la ansiedad ante los exámenes

Tras varias investigaciones, se han determinado ciertas situaciones que provocan una reacción ansiosa en la mayoría de las personas, de menor o mayor intensidad. Una de estas situaciones ansiógenas es la época de los exámenes, por lo cual existe un tipo de ansiedad denominado ansiedad ante los exámenes, que es, hoy en día, uno de los más presentes en el ámbito escolar. Muchos autores (Sarason, 1978; Zeidner, 1998; Furlan, 2006; Aydin *et al.*, 2006) han escrito sobre la ansiedad ante los exámenes y su influencia en el proceso de aprendizaje, así como también sobre el rendimiento académico. La ansiedad ante los exámenes se define como “una respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas” (Furlan, 2006: 33). Los alumnos con este tipo de ansiedad suelen ver las situaciones evaluativas como amenazas personales y “sus preocupaciones los desconcentran de las actividades que realizan y dificultan la capacidad de resolver problema que es requerida para las evaluaciones” (Ávila-Toscano *et al.*, 2011: 257).

La ansiedad ante los exámenes no ocurre solo durante los exámenes, sino que muchos alumnos, al repetir la experiencia, suelen padecer síntomas ansiosos ya antes del propio examen. Esta ansiedad anticipatoria, además de influir en el rendimiento académico, dificulta

la preparación adecuada para el examen. Los pensamientos negativos sobre el posible fracaso intensifican la ansiedad y obstaculizan el proceso de aprendizaje. Por eso, la persona se encuentra aún peor y, preocupada por pensamientos y miedos estresantes, más aumentan las probabilidades de que fracase en el examen.

Finalmente, la ansiedad ante los exámenes también guarda relación con el estado emocional y la salud de los alumnos. Tal como observan Pizarro Chacón y Josephy (2013), las personas que padecen esta ansiedad constantemente experimentan emociones negativas, como la angustia o la desolación, cuando no alcanzan sus expectativas sobre la obtención de resultados excelentes. Si este acontecimiento se repite, el alumno suele centrarse más en los resultados de los exámenes y las posibles consecuencias del fracaso que en el proceso de aprendizaje, lo cual al final seguramente llevará a permanentes consecuencias negativas para su futuro.

## **5.2. Componentes de la ansiedad**

Mediante las investigaciones sobre la influencia que la ansiedad ante los exámenes tiene en el rendimiento, así como también en el proceso de aprendizaje, surgió la teoría de los dos componentes que forman la ansiedad ante los exámenes y que determinan la intensidad y las características de sus manifestaciones. Los dos componentes son la *emocionalidad* y la *preocupación*. La importancia de las componentes de la ansiedad ante los exámenes también es señalada por Zeidner (1998), que dice que, a veces, la influencia de estos componentes particulares de la ansiedad ante los exámenes puede ser más importante que la influencia de la ansiedad ante los exámenes en total.

La emocionalidad se describe como “la percepción subjetiva de la activación fisiológica y del estado afectivo que se genera” (Furlan, 2006: 37). Algunas de las manifestaciones fisiológicas que experimentan los alumnos son: tensión muscular, taquicardia, pánico y náusea. Centrándose en estos síntomas, el alumno pierde su concentración y atención ya antes de los exámenes, lo que dificulta la preparación adecuada, y también durante los exámenes, por lo que normalmente tiene un pobre desempeño. No obstante, muchos autores argumentan que el componente de la emocionalidad no tiene influencia sobre el mal desempeño de los alumnos sin la activación del otro componente, la preocupación. Así, por ejemplo, Lawson (2006) argumenta que, aunque algunos estudios

indican que el aumento del ritmo cardíaco se halla más presente entre las personas ansiosas, cuando se examina la emocionalidad, observando la excitación fisiológica por completo, el componente no afecta al rendimiento.

Por otro lado, el componente de la preocupación comprende la “focalización de la atención sobre pensamientos irrelevantes para la tarea” (Furlan, 2006: 37). Entre estos pensamientos, algunos de los más destacados son la preocupación sobre la actuación en los exámenes, el sentimiento de no estar preparado para el examen, las posibles consecuencias del fracaso o, también, la comparación con el resto de los compañeros. Todos estos pensamientos proceden de los acontecimientos previos y se forman dependiendo del éxito o fracaso del alumno (Zeidner, 1998). Además, este componente es el que más influye en el aprendizaje de los alumnos que sufren ansiedad ante los exámenes. Estos pensamientos desvían la atención de los alumnos de la tarea que exige la prueba y, consecuentemente, trastornan el desempeño.

No obstante, en los años más recientes, tras diferentes investigaciones, algunos autores han propuesto más detalladas clasificaciones de los componentes de la ansiedad ante los exámenes, argumentando que la ansiedad es un concepto muy complejo y tiene muchas manifestaciones, por lo que es necesario incluir más componentes. Aunque existen muchas clasificaciones, la teoría tridimensional de Lang es una de las más mencionadas en los estudios que tratan la ansiedad ante los exámenes (Grandis, 2009). Según su teoría, las manifestaciones de la ansiedad pueden agruparse en tres partes: cognitiva, fisiológica y conductal. El componente cognitivo se refiere a los síntomas “relacionados con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad” (Grandis, 2009: 17). Aquí se incluyen las experiencias de miedo, preocupación y pensamientos obsesivos. El componente fisiológico comprende la activación fisiológica: sudoración, temblor, tensión muscular, desmayo, etc. Finalmente, el componente conductal es el cambio de conducta que se puede observar en la expresión facial o las posturas corporales, aunque, como indica Grandis (2009: 17), “principalmente se refiere a las respuestas de evitación y escape de la situación generadora de ansiedad.”

Las diversas manifestaciones que tienen lugar al experimentar la ansiedad ante los exámenes llevan a muchísimas consecuencias nocivas que se evidencian en varios aspectos de la vida de los alumnos. Para combatir estos efectos negativos, es necesario investigar cuáles son las consecuencias que influyen en el proceso de aprendizaje, así como también revelar las posibles causas que provocan la ansiedad ante los exámenes.

### 5.3. Causas y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes

Durante el período de los exámenes se producen muchísimos factores que influyen en la aparición de la ansiedad ante los exámenes. Ser consciente de lo que la provoca puede ayudar a los profesores a impedir el desarrollo de la ansiedad o, por lo menos, ayudar a los alumnos a disminuir su influencia. Asimismo, entender las consecuencias que la ansiedad ante los exámenes puede provocar en el ámbito escolar puede facilitar el reconocimiento de su existencia entre los alumnos.

A través de varias investigaciones en el ámbito escolar, se han determinado algunas razones que causan la ansiedad ante los exámenes. En su estudio, Birjandi y Alemi (2010) describen tres modelos que tratan de explicar la aparición de la ansiedad ante los exámenes. El primer modelo incluye las causas que pueden aparecer ya antes de los propios exámenes. En este caso, la ansiedad aparece a causa de una preparación inadecuada, que lleva a un mal rendimiento en el examen. Los alumnos demuestran deficientes hábitos de estudio y falta de organización, por lo que siempre piensan que no tienen suficiente tiempo para prepararse para los exámenes. El segundo modelo comprende las interferencias en la concentración ante una tarea, que pueden presentarse como manifestaciones fisiológicas o pensamientos irrelevantes (Birjandi y Alemi, 2010: 47). A pesar de que las manifestaciones fisiológicas y cognitivas son componentes de la ansiedad ante los exámenes, también pueden ser entendidas como causas de la ansiedad. Esta incapacidad de controlar las propias reacciones y pensamientos lleva a los alumnos a fomentar la ansiedad ante los exámenes. El tercer modelo incluye a las personas que piensan que se han preparado bien para el examen, pero igualmente fracasan. “Estas personas ponen en duda sus competencias después del examen, lo que provoca la ansiedad al próximo examen” (Birjandi y Alemi, 2010: 47).

Estos modelos explican las causas de la ansiedad ante los exámenes que los alumnos podrían controlar. No obstante, existen algunas causas de la ansiedad sobre las cuales los alumnos no tienen control. Así, por ejemplo, se indican ciertos factores que provocan la ansiedad ante los exámenes, como la validez de los exámenes, el tiempo limitado para realizar un examen, las técnicas de examinar, el formato del examen, la claridad de las instrucciones y el ambiente donde se realiza el examen (Aydin *et al.*, 2006). El tiempo limitado para realizar el examen pone en muchísima tensión a los alumnos. Estos exámenes impiden a los alumnos expresarse correctamente, dado que el factor del tiempo limitado se hace más importante que sus destrezas lingüísticas (Qashoa, 2013). El formato del examen y las técnicas de examinar

también suelen provocar la ansiedad ante los exámenes, si los alumnos no están familiarizados con los métodos que se utilizan. La aparición de componentes nuevos en la situación del examen aumenta aún más la ansiedad en los alumnos, porque desvía su concentración de la tarea principal. Por último, el ambiente donde se realiza el examen también es muy importante para evitar la ansiedad ante los exámenes. Factores como el ruido ambiental, un exceso de alumnos en el aula y la colocación de los asientos son algunos de los que provocan una mayor ansiedad (Qashoa, 2013). Al reconocer estas causas, el profesor puede fácilmente disminuir la aparición de la ansiedad ante los exámenes, ya que muchas situaciones dependen de su actuación en el aula.

En cuanto a las consecuencias que provoca la ansiedad ante los exámenes, es imprescindible saber todos los aspectos en los que puede influir. Sobre algunas consecuencias de la ansiedad ante los exámenes ya se había hablado previamente. Así, por ejemplo, una de las más mencionadas, así como también la más grave, dentro de las consecuencias nocivas en el ámbito educativo, es el efecto que la ansiedad tiene en rendimiento académico. “La ansiedad puede generar efectos adversos en el desempeño académico, así como en la autoestima, las relaciones con los compañeros, el estado de ánimo y la salud mental del alumno afectado, pudiendo desencadenar en el fracaso académico” (Ávila-Toscano *et al.*, 2011: 257). En relación con la salud de los alumnos, la ansiedad puede llevar a consecuencias permanentes tanto en la salud mental como en la salud física. Los alumnos que frecuentemente fracasan en los exámenes pasan por estados de depresión y angustia, ya que se sienten incapaces de superar sus miedos y resolver los problemas que encuentran durante los exámenes (Pizarro Chacón y Josephy, 2013). Además, los síntomas fisiológicos que aparecen durante las situaciones ansiosas, tales como tensión, náusea o falta de apetito, condicionan la vida cotidiana de los individuos. Estos síntomas pueden originar consecuencias permanentes en la salud, como problemas respiratorios, hipertensión o sistema inmunológico débil.

Por otra parte, el comportamiento de los alumnos en el aula también se ve afectado por la ansiedad ante los exámenes. Los alumnos suelen compararse con sus compañeros de clase basándose en los resultados de los exámenes, lo que muchas veces produce un sentimiento de envidia y afecta a sus relaciones. Además, la sensación de amenaza que los alumnos ansiosos sienten durante los exámenes puede extenderse a todas las situaciones que ocurren en el aula, así como al propio proceso de aprendizaje. Por eso, no es de extrañar que los alumnos ansiosos huyan de las clases o eviten estudiar y prepararse para los exámenes (Lawson, 2006). Finalmente, el aspecto en el que más se reflejan las consecuencias de la ansiedad ante los

exámenes es la cognición. Los pensamientos negativos que surgen en la mente de los alumnos durante los exámenes, y también durante todas las etapas del proceso de aprendizaje, son los que más perjudican al rendimiento académico. “Los alumnos que presentan niveles elevados de la ansiedad suelen estar tan distraídos en los exámenes que aún tienen dificultades para comprender las instrucciones y olvidan la información relevante durante el examen” (Zeidner, 1998: 4). Afectados por la ansiedad, los alumnos pierden la concentración y no pueden procesar la información relevante en su memoria. En ocasiones, estas consecuencias ya se pueden observar en el proceso de aprendizaje que se realiza en el aula. Como señala Mena Benet (2013: 5), “la ansiedad afecta de manera negativa a la capacidad cognitiva del alumno a la hora de adquirir nuevos conocimientos y procesar información nueva, así como dificulta la realización adecuada de la tarea”.

#### **5.4. Instrumentos de medición**

Los datos sobre la ansiedad ante los exámenes actualmente disponibles provienen de numerosos estudios que utilizaron distintos instrumentos para investigar el tema. Como las definiciones y los indicadores de la ansiedad ante los exámenes cambiaban durante el tiempo, también cambiaba el contenido y formato de los inventarios, por lo que hoy en día existen muchos instrumentos diferentes para su investigación (Furlan, 2006). Los instrumentos para la medición de la ansiedad ante los exámenes no solo investigan si los individuos sufren la ansiedad, sino que muchos de ellos están adaptados para también analizar algunas características específicas de la ansiedad. Así, a través de algunos instrumentos, se puede analizar qué tipo de ansiedad se presenta en los alumnos afectados o qué manifestaciones, según sus categorías, experimenta cada individuo. Aunque cada estudio que trata el tema de la ansiedad ante los exámenes utiliza instrumentos adaptados según su área de investigación, existen algunos instrumentos más conocidos ampliamente utilizados en diversas investigaciones.

Uno de los primeros instrumentos en la investigación de la ansiedad ante los exámenes fue el TAQ o el “Test Anxiety Questionnaire”, diseñado por Sarason y Mandler. El cuestionario contiene 37 preguntas que investigan la predisposición del individuo a pensar o actuar de un manera que interfiera con la tarea que se debe cumplir (Kaplan y Saccuzzo, 2009). Desafortunadamente, a través de los años, el surgimiento de nuevas teorías dio lugar a la aparición de otros instrumentos. Sin embargo, el TAQ sigue teniendo valor histórico porque

“ha servido como modelo a partir de cual se han desarrollado las nuevas escalas” (Furlan 2006: 34).

La necesidad de nuevos instrumentos en la investigación sobre la ansiedad ante los exámenes surgió debido a la aparición de la teoría que expone que la ansiedad está formada de dos componentes, la emocionalidad y la preocupación. El “Test Anxiety Inventory”, o TAI, de Spielberger fue uno de los inventarios que incluía las escalas para medir los dos componentes. Además, a diferencia del TAQ, que se centra solo en las situaciones que provocan la ansiedad, el TAI incluye el análisis de la personalidad de los individuos, que también influye en la ansiedad (Kaplan y Saccuzzo, 2009). El inventario está compuesto de 20 ítems, divididos en tres partes. Mientras que una parte mide la emocionalidad y otra la preocupación, la tercera parte mide la ansiedad ante los exámenes en general, cuyos resultados se añaden a la suma total. Cada ítem dispone de “cuatro opciones de respuesta tipo Likert que indican la frecuencia con la cual se experimenta cada reacción” (Furlan, 2006: 38).

Otro instrumento similar, que aparece al mismo tiempo, es el TAS o “Test Anxiety Scale”. El instrumento fue compuesto basándose en la teoría que explica que la ansiedad ante los exámenes consiste en los pensamientos relevantes y los pensamientos irrelevantes. En este instrumento se hallaron dos componentes de ansiedad, que “por su coincidencia con otros instrumentos, también se han denominado: preocupación y emocionalidad” (Valero Aguayo, 1999: 224). Coincidente con la teoría sobre los componentes de la ansiedad, el componente preocupación se encuentra en las preguntas que tienen que ver con los pensamientos negativos durante los exámenes, mientras que el componente emocionalidad se refiere a las preguntas que investigan las reacciones emocionales y las respuestas fisiológicas, que también aparecen en la misma situación. Originalmente, el instrumento consistía en 22 ítems a los que se respondía con respuestas de verdadero o falso. Dado que más ítems producen mejores resultados, la escala fue revisada y el número de cuestiones aumentó a 37. El cuestionario tiene “una alta fiabilidad y ha mostrado correlación negativa con el rendimiento académico” (Valero Aguayo, 1999: 224).

En cuanto a los instrumentos españoles sobre la ansiedad ante los exámenes, destacan dos instrumentos analizados en varios estudios. El primero es el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad o ISRA de Cano-Vindel y Miguel-Tobal. Este inventario se basa en la teoría de Lang e investiga los tres sistemas de respuesta de la ansiedad: cognitivo, fisiológico y motor. Las respuestas no se evalúan solo en las situaciones de los exámenes, sino

que también incluyen las situaciones intrapersonales, con estímulos de carácter fóbico o de la vida cotidiana, “permitiendo establecer las áreas más problemáticas para el sujeto y su perfil de reactividad en el triple sistema de respuesta” (Furlan, 2006: 41). Centrándose solamente en la investigación de las situaciones de exámenes, el inventario incluye solo 2 respuestas cognitivas, 7 fisiológicas y 3 comportamentales, lo que lo diferencia de otros instrumentos para medir la ansiedad ante los exámenes, donde el componente cognitivo es mucho más relevante (Furlan, 2006).

Otro instrumento español es el Cuestionario de ansiedad ante los exámenes o CAEX. Según las palabras de autor del cuestionario, el CAEX se centra en “la descripción de las características comportamentales” de la ansiedad ante los exámenes (Valero Aguayo, 1999: 225). Estas características incluyen respuestas cognitivas, verbales, motoras y fisiológicas. Además de las preguntas que investigan las características de la ansiedad, el cuestionario incluye una serie de ítems que se refieren a las situaciones o tipos de los exámenes más frecuentes, que también pueden ser causa de ansiedad ante los exámenes. Como la escala de valoración, el cuestionario tiene una doble escala tipo Likert sobre la frecuencia de las situaciones y el grado de ansiedad que experimenta el individuo, con la que “se pretendía comparar la posible diferencia en los aspectos más subjetivos o privados de la ansiedad, y ver si - como ocurre en otras escalas - la preocupación y la ansiedad subjetiva era más importante que la frecuencia misma de respuestas de ansiedad durante el examen” (Valero Aguayo, 1999: 226).

Finalmente, cabe mencionar también la escala para medir la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, o FLCAS, porque incluye la medición de la ansiedad ante los exámenes. El cuestionario consta de 33 preguntas que “fueron diseñados a partir de reportes emitidos por estudiantes, experiencia clínica y la revisión de instrumentos relacionados con este tema” (LicetKiami, 2012: 33). El FLCAS, como ya se había subrayado previamente en la definición de este tipo de ansiedad, cubre los tres tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, el temor a la evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes. Aunque la escala fue ampliamente utilizada en varios estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, es difícil aplicarla en la investigación sobre la ansiedad ante los exámenes. La razón principal es, como señala Aida (1994) que los tres ítems incluidos en el cuestionario que investigan la presencia de la ansiedad ante los exámenes no bastan para verificar su influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se argumentó que FLCAS mide la ansiedad que se relaciona principalmente con la competencia comunicativa

(Aida, 1994). Por esta razón, el instrumento elegido para la investigación llevada a cabo en la presente tesina procede de los estudios psicológicos que específicamente tratan de la ansiedad ante los exámenes, y ha sido adaptado para aplicarlo en las situaciones que tienen lugar en la clase de español como lengua extranjera.

En este capítulo se han expuesto las situaciones que provocan la ansiedad ante los exámenes y qué consecuencias tienen en el aprendizaje y el rendimiento académico. La necesidad de explicar diferentes características de la ansiedad radica en el hecho de que se comprueba que su influencia en el ámbito educativo afecta negativamente a los alumnos y su aprendizaje. Asimismo, las descripciones de varios instrumentos creados para medir la ansiedad ante los exámenes acentúan la importancia de la investigación de la ansiedad ante los exámenes en el ámbito educativo. Puesto que esta tesina trata de examinar cómo la ansiedad ante los exámenes influye en el aprendizaje, investigando las dificultades que causa en el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas, el siguiente capítulo se centra en la explicación de las situaciones evaluativas en las clases de lenguas extranjeras, en las cuales esta ansiedad puede aparecer y, consecuentemente, impedir el aprendizaje de una lengua extranjera.

## **6. EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Antes de pasar a la investigación sobre el papel de la ansiedad ante los exámenes en las clases de español como lengua extranjera, se deben investigar las situaciones evaluativas particulares en las clases de lenguas extranjeras, de las cuales podría surgir dicha ansiedad. Como ya se ha mencionado, las evaluaciones son más frecuentes en las clases de lenguas extranjeras que en otras clases, por lo que es muy probable que muchos alumnos experimenten la ansiedad ante los exámenes.

La evaluación tiene un papel sustancial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque la esencia del proceso de evaluación es la valoración de las destrezas y habilidades de los alumnos, también puede servir a los docentes para evaluar la eficacia de los métodos o los materiales utilizados en el proceso de enseñanza. Sin embargo, en esta tesina el término de evaluación se refiere a la valoración del dominio lingüístico, ya que la ansiedad que se investiga surge de las situaciones evaluativas que valoran el conocimiento de los alumnos.

### **6.1. Tipos de evaluación**

Existen muchísimos procedimientos de evaluación en el ámbito educativo. Cada uno de ellos es relevante, puesto que valora, desde varios aspectos, el entero proceso de aprendizaje. Además, estas clasificaciones confirman que la evaluación no es un proceso simple o unitario y que para lograr una realización eficiente es necesario combinar varios tipos de evaluación, según los objetivos que se desean cumplir en un ámbito determinado. Como ya se ha mencionado, las evaluaciones en las clases de lenguas extranjeras son más frecuentes que en otras clases porque exigen la valoración de los muchísimos componentes que forman parte de la lengua extranjera. Para señalar que la evaluación de lenguas extranjeras es un proceso constante y complejo, se mencionarán los tipos de evaluación más destacados en las clases de lenguas extranjeras.

Entre los tipos de evaluación más significativos, cabe mencionar la distinción entre la evaluación *formativa* y *sumativa*. Según la explicación de Madrid (1997: 253), “esta distinción se basa en la función o finalidad con la que usan los datos obtenidos y en tipo de decisiones que se toman en cada caso.” La evaluación formativa se realiza durante todo el

curso y las informaciones que se obtienen sirven para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las mismas informaciones también se tienen en cuenta luego, durante la evaluación sumativa. La evaluación sumativa se realiza al final de un período determinado. A través de esta evaluación se determina el grado de éxito en el proceso de aprendizaje de cada alumno. Los datos que se obtienen durante estos tipos de evaluación pueden ser cualitativos, como observaciones e informes que se hacen de forma descriptiva, y cuantitativos, como los resultados de las pruebas o la participación en las clases. Como explica Madrid (1997), ambos datos son necesarios en el proceso de evaluación, pero existen aspectos que se evalúan mejor de forma cualitativa y otros de forma cuantitativa. Así, por ejemplo, tras la evaluación formativa se obtienen los datos cualitativos, mientras que en la evaluación sumativa, que se realiza normalmente en forma de exámenes, los datos son cuantitativos. Sin embargo, ambos datos son necesarios para la evaluación, ya que al final llevan a una representación completa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra distinción que, a veces, se considera como sinónima a la anterior, es la distinción entre la *evaluación continua* y la *evaluación final*. Sin embargo, a diferencia de la distinción anterior, que se clasifica según la función, la evaluación continua y final se definen según el momento en que se realiza la evaluación (MCER, 2002). Así, la evaluación continua se realiza durante todo el programa, mediante la calificación de los deberes o pruebas breves de aprovechamiento en diferentes momentos del curso. Por otro lado, en la evaluación final, las decisiones y la calificación se basan en un examen u otro tipo de prueba que se realiza en un momento concreto, normalmente al final del curso, y en su formación no influyen los datos anteriores, obtenidos durante el curso (MCER, 2002).

Cada uno de estos tipos de evaluación tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, la evaluación final favorece a los alumnos, ya que se les presenta solo un examen al final del curso. Sin embargo, la cantidad de materiales que es necesario aprender para este examen puede ser excesiva para algunos alumnos y puede provocar un sentimiento de ansiedad. Asimismo, este tipo de evaluación favorece a determinados tipos de alumnos y no permite a todos mostrar sus competencias reales. Por otro lado, la evaluación continua permite que se tenga más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades de los alumnos, pero si se lleva al extremo, puede convertir la vida de los alumnos en una prueba interminable, especialmente para aquellos que padecen de ansiedad ante los exámenes.

## 6.2. Evaluación de la competencia comunicativa

Los diferentes enfoques y métodos de enseñanza que han ido apareciendo a lo largo del tiempo en el ámbito de lenguas extranjeras aportaron varios modelos de evaluación, con sus correspondientes efectos en los alumnos. El método que, hoy en día, reclama la mayor atención de los docentes en el ámbito educativo es el método comunicativo. Como su mismo nombre indica, este método se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, reconociendo la interdependencia de la lengua y la comunicación. Este método enfatiza la importancia de las intenciones comunicativas en diferentes tipos de situaciones, más que las formas lingüísticas de la lengua.

El objetivo más importante de la competencia comunicativa es ser capaz de comunicarse en una lengua aprendida (Mihaljevi Djigunovi y Bagari , 2007). Para comunicarse en varias situaciones, es necesario primeramente aprender aspectos lingüísticos. Sin embargo, para lograr un aprendizaje completo es necesario también adquirir otras competencias que conforman la competencia lingüística. Así, en diversos trabajos hechos en el ámbito educativo se encuentran varios modelos de competencia comunicativa que incluyen diferentes clasificaciones de competencias necesarias para un buen dominio de lengua extranjera. Uno de los modelos más significativos es el modelo propuesto por Canale y Swain, en 1980. Según las palabras de Mihaljevi Djigunovi y Bagari (2007), este modelo se sigue utilizando en las investigaciones pedagógicas, aunque, después de esta clasificación, surgieron otros modelos que explican más detalladamente todos los componentes de la competencia comunicativa. Sin embargo, todavía muchos estudios utilizan precisamente este modelo cuando investigan el concepto de la competencia comunicativa, dado su facilidad de explicación y utilización en las investigaciones.

El modelo de Canale y Swain comprende la competencia lingüística o gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica (Mihaljevi Djigunovi y Bagari , 2007). La competencia gramatical permite al individuo comprender el significado literal de las expresiones a través del conocimiento de reglas gramaticales. En la competencia gramatical están incluidos elementos de fonología, morfología, léxico, sintaxis y ortografía. La competencia sociolingüística incluye los conocimientos sobre las normas socioculturales, como el uso de registro o estilo, para utilizarlos correctamente en diferentes contextos según la situación comunicativa. Finalmente, la competencia estratégica es también necesaria para el desarrollo completo de la competencia comunicativa, ya que comprende las diferentes

estrategias, verbales y no verbales, que se pueden utilizar para compensar las dificultades durante la comunicación. Además, en un trabajo posterior Canale (1983, en Mihaljevi Djigunovi y Bagari , 2007), a este modelo añade la competencia discursiva, que comprende la habilidad de relacionar oraciones del texto, según formas gramaticales y significados, para obtener un texto completo y comprensible.

Cada una de estas competencias exige el dominio de diferentes destrezas y habilidades que el alumno debe aprender para alcanzar un buen dominio en el uso de la lengua. El proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también la evaluación de la competencia comunicativa en el ámbito educativo, se realiza utilizando diferentes destrezas lingüísticas, que se plantean desde el principio y se tratan de forma integrada durante todo proceso (Mihaljevi Djigunovi y Bagari , 2007). Las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales son: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Además, en el ámbito de las lenguas extranjeras, se pone un énfasis particular en las destrezas adicionales, entre las cuales se encuentran el conocimiento de vocabulario y gramática. Todas estas destrezas lingüísticas están incluidas en diferentes actividades comunicativas que se desarrollan durante las clases y que también se utilizan en las situaciones evaluativas (Nguyen, 2012).

Este análisis de diferentes componentes de competencia comunicativa indica que el aprendizaje de una lengua no es solamente la memorización de reglas gramaticales y el dominio de la fonética o vocabulario. Los alumnos deben ser capaces de producir y comprender actos de habla en diferentes contextos, elaborar y comprender el significado completo de los enunciados y disponer de recursos para superar las dificultades y mantener la comunicación.

Explicada la complejidad del concepto de la competencia comunicativa, se puede concluir que la evaluación de dicha competencia en el ámbito de las lenguas extranjeras también representa una tarea difícil, tanto para los profesores, que deben preparar adecuadamente los exámenes para medir los componentes específicos que les interesan, como para los alumnos, de los que se exige un buen conocimiento de todos estos componentes, lo que frecuentemente les supone una tarea difícil que puede causar ansiedad ante los exámenes. La mejor explicación de laborioso procedimiento de evaluación de la competencia comunicativa se encuentra en el trabajo de Pastor Cesteros (2003: 5):

El hecho de que se interprete la lengua como un instrumento de comunicación y se potencie el uso de la misma transforma también la noción de cómo evaluar este uso: por eso no se trata de solo juzgar unos conocimientos, de medir el rendimiento referido a unos contenidos

lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que se dificulta la tarea, pues lo que se ha de evaluar no es tanto la competencia cuanto la actuación, no los conocimientos sino las habilidades, que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando nos comunicamos en una lengua extranjera.

La evaluación de la competencia comunicativa se centra, pues, en las actuaciones y habilidades que inician y mantienen la interacción comunicativa. El profesor no solo evalúa la coherencia, sino también la fluidez de los alumnos.

Finalmente, en el proceso de evaluación en las clases de lenguas extranjeras el instrumento más utilizado para comprobar el nivel de conocimientos y habilidades que poseen los alumnos en diferentes competencias comunicativas son los exámenes que se realizan de manera escrita u oral. Por eso, este capítulo también dirige su atención a la construcción de los exámenes en el ámbito de las lenguas extranjeras que pretenden medir varios componentes de la competencia comunicativa.

Como ya se había señalado, para evaluar la competencia comunicativa en el ámbito de lenguas extranjeras se plantean exámenes para las diferentes actividades comunicativas que valoran las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita), de forma separada o integrada. Además, con alguna frecuencia se realizan actividades que valoran el dominio de gramática y vocabulario. Sin embargo, para evaluar la completa competencia comunicativa, el conocimiento de diferentes destrezas lingüísticas no basta para tener un buen dominio de la lengua extranjera, es decir, dichas destrezas se deben contextualizar en situaciones de uso real de la lengua.

Como argumenta Nguyen (2012), los exámenes en el ámbito de lenguas extranjeras no miden solo el conocimiento sobre el uso de una lengua, sino también la capacidad de los alumnos para emplear estos conocimientos en las situaciones comunicativas. Por eso, el objetivo principal en el proceso de evaluación es diseñar un conjunto de acciones comunicativas que contribuyan a la eficiencia de la evaluación de la competencia comunicativa. Según Brown (2005, en Nguyen, 2012), se consideran cinco características principales para la construcción de un examen adecuado para medir la competencia comunicativa en el ámbito de lenguas extranjeras. La primera de estas características requiere el uso de la lengua con un propósito comunicativo determinado. Esto quiere decir que los alumnos deben estar familiarizados con los contextos a través de los cuales se quieren evaluar sus competencias y que las actividades deben contener las características del uso real de la lengua. El alumno tiene que identificar el uso apropiado de la lengua en relación con

situaciones y contextos específicos para la tarea que tiene que realizar (Olavarriaga, 2007). El uso de materiales auténticos, que es la segunda característica necesaria para un examen de la competencia comunicativa, también contribuye al uso de la lengua con un propósito comunicativo determinado. Los materiales que se utilizan en los exámenes deben ser auténticos, tales como revistas, programas de radio, grabaciones de televisión, etc., para que los alumnos se familiaricen con la lengua que usan los hablantes nativos en su comunicación (Olavarriaga, 2007). Este aspecto contribuye a que los alumnos se involucren más en las actividades que deben realizar en los exámenes y logren así utilizar apropiadamente sus destrezas y habilidades en una lengua extranjera. La tercera y cuarta característica son el carácter imprevisible del *input* y la creatividad en la formación de *output*. Es decir, que las actividades corresponden a situaciones comunicativas reales si no se puede adivinar de lo que se va a hablar y así preparar una respuesta de antemano. En el estudio de Nguyen (2012), entre las actividades que comprenden el empleo de esta característica se menciona la actividad de explicar de forma oral o escribir sobre situaciones cotidianas, describir a la familia, etc. Según sus palabras, se considera que estos tipos de actividades “miden el logro real de los alumnos y también promueven su creatividad en el uso de lengua extranjera” (Nguyen, 2012: 861). Por último, de la quinta característica de propuesta ya se había hablado, a saber, del uso integrado de diferentes destrezas lingüísticas, tal y como aparecen en situaciones comunicativas reales. Se puede observar que en algunos casos estas destrezas se evalúan separadamente para determinar el nivel específico que un individuo tiene en cada destreza. De esta manera, la evaluación se realiza mediante actividades como rellenar los huecos, ejercicios de verdadero/falso, preguntas de selección múltiple, etc. Sin embargo, según las palabras de Olavarriaga (2007: 117) una evaluación, siguiendo estos tipos de actividades, “representa un mero ejercicio formal, distanciado de la realidad, carente de significado para el candidato y, por lo tanto, en nada comunicativo”.

En conclusión, se puede repetir que el proceso de evaluación en las clases de lenguas extranjeras es una tarea difícil para los profesores, pero aún más para los alumnos, de los que se exige el conocimiento de muchas competencias diferentes. El concepto de competencia comunicativa debe formar parte integral de la evaluación, tanto de la evaluación continua realizada a lo largo del curso como de la evaluación final. No obstante, lo más relevante para esta tesina radica en el hecho de que la explicación de la complejidad del concepto de competencia comunicativa y el proceso de su evaluación sirve para indicar la gravedad que representa el obstáculo, como es la ansiedad ante los exámenes, en el proceso de aprendizaje.

### 6.3. Evaluación en las clases de lenguas extranjeras según el MCER

El Marco Común Europeo de Referencia o, por sus siglas, MCER, es “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (MCER, 2002). Este documento fue desarrollado por el Consejo de Europa como el resultado de un proceso de continua investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para contribuir a la mejor reflexión sobre los problemas que se producen en el ámbito de las lenguas. De esta manera, el Consejo de Europa consiguió establecer una política lingüística común que unifica diferentes metodologías en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto europeo. Hoy en día, el MCER tiene un rol fundamental en la educación de lenguas extranjeras en todo el mundo. Desde 2005, cuando fue traducido al croata, se ha erigido como el principal documento de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras en Croacia (Mihaljević Djigunović, 2009).

El MCER establece las escalas descriptivas de seis niveles de dominio para la organización del aprendizaje de la lengua extranjera. Cada nivel está compuesto por cinco componentes principales que especifican el grado de competencia que corresponde a cada uno de los seis niveles. Las tablas describen lo que deberían aprender los alumnos para comunicarse en una lengua y otras destrezas que tienen que desarrollar para actuar en una lengua de manera efectiva. Evidentemente, la competencia comunicativa es la más importante dentro de los objetivos del aprendizaje, pero los alumnos también utilizan otras competencias, como las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, para realizar las intenciones comunicativas. (MCER, 2002).

En cada competencia se desarrollan diversas destrezas lingüísticas. En general, se destacan cinco destrezas principales que se desarrollan tras diferentes actividades: expresión escrita, expresión oral, interacción oral, comprensión auditiva y comprensión lectora. Por cada destreza, el MCER propone una variedad de actividades y estrategias que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza, así como también aplicar al proceso de evaluación. Así, por ejemplo, algunas actividades que se proponen para el desarrollo de la expresión oral son: leer en voz alta un texto escrito, hablar espontáneamente, representar un papel ensayado, etc. (MCER, 2002). Aparte de las actividades específicas de cada destreza, se añaden las actividades de mediación, es decir, la traducción e interpretación, y la comunicación no

verbal, que incluye gestos y otras acciones. Un papel fundamental en cada destreza se otorga también al vocabulario y a la gramática, que se trabajan de forma integrada y son necesarios para la realización de todas las actividades.

En cuanto a la evaluación, una de las formas de cómo se puede utilizar el MCER es para formar el contenido de las pruebas o los exámenes, es decir, especificar lo que se quiere evaluar. Como ya expuesto más arriba, las actividades propuestas por MCER, que se aplican al proceso de enseñanza, también pueden servir para el proceso de evaluación. Los docentes pueden consultar las tablas descriptivas del dominio de cada componente de la lengua como punto de referencia para especificar las tareas que se utilizarán para la evaluación.

La relevancia del MCER para esta tesina reside en el hecho de averiguar qué destrezas y habilidades los alumnos necesitan desarrollar para cumplir los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera. Dado que, hoy en día, la enseñanza de lenguas extranjeras se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa y que el MCER se utiliza como el documento principal de referencia para especificar los objetivos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de las lenguas, las actividades propuestas en él sirven para investigar en qué destrezas, que se deberían desarrollar tras estas actividades, la ansiedad ante los exámenes tiene una mayor influencia.

## 7. INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Existen muchísimas investigaciones en el ámbito educativo sobre la ansiedad ante los exámenes y su influencia en el rendimiento académico. Sin embargo, en el ámbito particular que pertenece a las lenguas extranjeras, el papel de la ansiedad normalmente ha sido investigado en el contexto de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, que se considera la ansiedad específica de este ámbito. Aunque la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera se basa parcialmente en la ansiedad ante los exámenes, existen pocas investigaciones que examinen su influencia particular en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación se presentan los estudios más relevantes sobre la influencia de la ansiedad ante los exámenes, tanto en el rendimiento académico en general como en el aprendizaje de las destrezas lingüísticas particulares.

Entre las investigaciones más exhaustivas sobre la ansiedad ante los exámenes en las clases de lenguas extranjeras, destaca el estudio de Aydin *et al.* (2006), que examina el nivel de la ansiedad ante los exámenes entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera y las causas que contribuyen a su aparición. En la investigación fue utilizado un cuestionario que consistía en tres partes: datos generales sobre los estudiantes (incluían la edad, el sexo y el año del estudio), la escala adaptada de Sarason (TAS) de 22 preguntas para medir el nivel de la ansiedad ante los exámenes y cuatro preguntas adicionales sobre las causas y consecuencias de la ansiedad y las propuestas para su atenuación. Los resultados de su investigación indicaron que el nivel de la ansiedad ante los exámenes está bastante alto entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera, especialmente entre los estudiantes más jóvenes que están al principio de los estudios. Asimismo, se encontró que la ansiedad está más presente entre las mujeres que entre los hombres. En la parte de la investigación que trata las causas de la ansiedad ante los exámenes, se mostró que entre los factores más significativos que provocan la ansiedad son las aplicaciones de los exámenes y las técnicas de evaluación, así como también los métodos de enseñanza utilizados en las clases. Además, los estudiantes enfatizan los efectos negativos del uso de los exámenes como forma de castigo, la falta de información relevante sobre los exámenes y los comentarios negativos por parte de los profesores.

Entre las investigaciones que dirigen su atención a la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el aprendizaje de las destrezas lingüísticas, cabe mencionar el estudio de Salari y Moinzade (2015), que investiga el papel de la ansiedad ante los exámenes en la

comprensión lectora. La investigación se realizó con 39 estudiantes de inglés como lengua extranjera en el Shokouh Language Institute en Kerman, Irán. Se emplearon dos instrumentos de medición: la prueba del dominio del inglés (TOEFL), adaptada para la comprensión lectora, y el instrumento para la medición de la ansiedad ante los exámenes (TAS). Los resultados demostraron la correlación negativa entre la ansiedad ante los exámenes y la comprensión lectora. El estudio confirmó que con elevado nivel de la ansiedad, los estudiantes pierden la concentración y experimentan dificultades en la comprensión de los textos escritos. El estudio también examinó el papel de sexo en la comprensión escrita y la ansiedad ante los exámenes y descubrió que la ansiedad ante los exámenes y el pobre rendimiento en la comprensión lectora está más presente entre las mujeres que entre los hombres.

Otra investigación similar fue la realizada por Afshar y Hamzavi (2014), aunque centrada en el nivel de la ansiedad ante los exámenes en la comprensión auditiva. Los participantes en el estudio fueron 40 estudiantes de nivel intermedio y 40 estudiantes de nivel avanzado de inglés como lengua extranjera en Kermanshah, Irán. Para examinar la influencia de la ansiedad ante los exámenes en la comprensión auditiva fueron utilizados dos instrumentos. Primero, se entregó a los estudiantes un examen compuesto por actividades de comprensión auditiva, adaptadas de la prueba del dominio del inglés, o TOEFL, y el instrumento TAS de Sarason, para medir el nivel de la ansiedad ante los exámenes. Adicionalmente, se les administró un cuestionario que examinaba las estrategias utilizadas en la comprensión auditiva, dado que este aspecto también formaba parte de la investigación. Los resultados obtenidos confirmaron que existe una relevante correlación negativa entre la ansiedad ante los exámenes y la comprensión auditiva y comprobaron que cuanto más alto era el nivel de la ansiedad, más bajo era el rendimiento en las actividades de comprensión auditiva. El estudio también confirmó que el nivel de ansiedad era más alto entre los estudiantes de nivel intermedio y que disminuía en los de nivel avanzado.

Finalmente, Zhang y Liu (2013) dirigen su atención a la investigación de la ansiedad ante los exámenes y su influencia en la expresión oral. Su estudio tenía como objetivo examinar el nivel de la ansiedad ante los exámenes al expresarse oralmente, su relación con las estrategias comunicativas y el rendimiento en los exámenes orales. Se realizaron dos investigaciones separadas. Mientras que la primera investigación fue hecha durante las clases habituales, la otra se realizó durante los exámenes orales. El objetivo era comparar las diferencias entre las dos investigaciones, así como también tratar de hacer una investigación

completa para el mejor entendimiento de la naturaleza de la ansiedad ante los exámenes y su papel en la expresión oral.

En la primera investigación participaron 1600 estudiantes de diversas disciplinas, tales como Economía o Ingeniería, que tenían clases de inglés como lengua extranjera en cinco universidades diferentes en la parte continental de China. En esta investigación se utilizaron dos instrumentos: el Anxiety Achievement Test (AAT), que examinaba el nivel de la ansiedad ante los exámenes, y el Oral Communication Strategy Inventory (OCSI), para analizar las estrategias comunicativas utilizadas por los estudiantes en las situaciones de ansiedad. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían un nivel moderado de ansiedad ante los exámenes. Sin embargo, se descubrió también que la ansiedad experimentada era tanto debilitadora como facilitadora. Es decir, que a algunos estudiantes la ansiedad no les presentaba dificultades en las actividades de expresión oral, sino que les resultaba de ayuda para realizar bien la tarea. En cuanto a las estrategias comunicativas, los estudiantes con ansiedad debilitadora utilizaban mayoritariamente estrategias como la alteración o reducción del mensaje o aun el abandono del mensaje por completo, lo que demuestra la influencia negativa de la ansiedad en el aprendizaje de la expresión oral.

La segunda investigación fue llevada a cabo en la universidad de Pekín y en ella participaron 496 estudiantes de inglés como lengua extranjera. En primer lugar, se les facilitó a los estudiantes el examen oral (TEPT1) que incluía actividades orales, tales como una conversación entre el profesor y alumno o entre dos alumnos sobre diversos temas. Después del examen, se les dieron dos instrumentos: el Oral English Test Anxiety Scale (OETA), que medía el nivel de la ansiedad ante los exámenes en la expresión oral, y el Communication Strategy Inventory (OCSI), para analizar las estrategias comunicativas utilizadas en el examen. Los resultados de la segunda investigación no correspondían con los de otras investigaciones realizadas, en tanto que mostraban que los estudiantes tenían un bajo nivel de ansiedad durante el examen y tampoco estaban ansiosos por los resultados del mismo. En cuanto a las estrategias comunicativas utilizadas en el examen, otra vez se confirmó que, mientras que los estudiantes no ansiosos utilizaban una gran variedad de estrategias, solo los estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes utilizaban la alteración o reducción del mensaje y el abandono del mensaje por completo.

Para concluir, aunque son escasos los estudios sobre la influencia de la ansiedad ante los exámenes en las clases de lenguas extranjeras, las investigaciones realizadas demuestran

que dicha ansiedad tiene un papel significativo en el rendimiento de los alumnos en las diversas actividades lingüísticas. Esto también implica que, dada la teoría sobre los efectos negativos de la ansiedad ante los exámenes, sus efectos pueden extenderse a todo el proceso de aprendizaje si el pobre rendimiento aparece frecuentemente en las situaciones evaluativas. Siguiendo esta suposición, la presente tesina trata de examinar el nivel de la ansiedad ante los exámenes y su influencia en el aprendizaje de las destrezas lingüísticas en el proceso de evaluación a través de la investigación que se presentará en el siguiente capítulo.

## **8. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES ENTRE LOS ALUMNOS CROATAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Mediante la investigación para la presente tesina trataremos de averiguar si la ansiedad ante los exámenes está presente entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera y si influye en el aprendizaje de las destrezas lingüísticas que se evalúan en el aula. En referencia a las alegaciones explicadas en la parte teórica, que argumentan que la ansiedad ante los exámenes, aparte del rendimiento académico, puede influir en el proceso de aprendizaje, suponemos que los alumnos, que experimentan algunas manifestaciones que provoca la ansiedad ante los exámenes, demuestran bajo conocimiento en ciertas destrezas lingüísticas: producción oral y escrita y comprensión auditiva y lectora, así como también en gramática y vocabulario. Por esta razón, investigaremos la correlación entre estas variables, así como también otros factores que se ven afectados por su influencia. En las próximas secciones presentaremos la metodología empleada para investigar estas correlaciones, los resultados obtenidos y la interpretación de dichos resultados. Finalmente, en la conclusión expondremos las implicaciones de la investigación y sugeriremos los posibles procedimientos para futuras investigaciones en esta área.

### **8.1. Objetivos de la investigación**

El primer objetivo de nuestra tesina es determinar el nivel de la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera, teniendo en cuenta el valor medio de cada ítem en el cuestionario *TAS*. Asimismo, tratamos de investigar qué manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes experimentan en mayor medida los alumnos. Tomamos como punto de referencia la clasificación en dos componentes principales de la ansiedad ante los exámenes: preocupación y emocionalidad (Valero Aguayo, 1999). A esta clasificación se añaden también algunas manifestaciones que pertenecen a la ansiedad ante los exámenes en general.

Basándonos en las investigaciones previas, el segundo objetivo de la tesina es analizar la correlación entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y algunos factores relevantes. Tratamos de investigar si existe una diferencia en el nivel de la ansiedad ante los exámenes en cuanto al sexo, los diferentes cursos y la nota obtenida en el último examen. Queremos averiguar si los resultados de nuestra tesina coinciden con los resultados de las

investigaciones previamente hechas. En cuanto al sexo, los estudios anteriores demuestran que el nivel de la ansiedad normalmente es más alto entre las mujeres que entre los hombres (Aydin *et al.*, 2006). La relación entre un alto nivel de ansiedad ante los exámenes y los diferentes cursos aporta diversos resultados, aunque la mayoría de las investigaciones indica que el más alto nivel de ansiedad corresponde a los alumnos de los cursos menores (Afshar y Hamzavi, 2014). Finalmente, todas las investigaciones mencionadas en la parte teórica demuestran que la ansiedad ante los exámenes influye en el rendimiento académico. Puesto que el indicador del rendimiento académico en las escuelas secundarias se expresa mediante las notas, en nuestro trabajo el nivel de la ansiedad ante los exámenes se relaciona con las notas obtenidas en el último examen.

El tercer objetivo de esta tesina es investigar si la ansiedad ante los exámenes tiene influencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Visto que el proceso de aprendizaje es un concepto extenso y complejo, investigamos la correlación entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y el desarrollo de los seis componentes principales que se evalúan en las clases de español como lengua extranjera. Para determinar en qué destrezas lingüísticas la ansiedad ante los exámenes tiene mayor influencia, establecemos una correlación entre la ansiedad y cada uno de los componentes: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, vocabulario y gramática.

## **8.2. Metodología**

### **8.2.1. Participantes**

En la investigación participaron 118 alumnos de dos escuelas secundarias, *Klasi na gimnazija* y *XVI. gimnazija*, en Zagreb. Entre los participantes, el 72,9% (N = 86) de los alumnos eran mujeres, mientras que un 27,1% (N = 32) eran hombres. El 24,6% (N = 29) de los alumnos estaba en el primer curso, el 18,6% (N = 22) en el segundo, el 28,8% (N = 34) en el tercero y el 28% (N = 33) en el cuarto. En cuanto a las notas obtenidas en el último examen, la mayoría de los alumnos, el 53,4% (N = 63), obtuvo la nota *excelente* (5), el 24,6% (N = 29) obtuvo la nota *muy bien* (4), el 11,9% (N = 14) obtuvo la nota *bien* (3), el 5,9% (N = 7) obtuvo la nota *suficiente* (2) y el 4,2% (N = 5) de los alumnos obtuvo la nota *insuficiente* (1).

Puesto que se trata de dos escuelas secundarias especializadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, todos los alumnos estudian, además de español, otras dos o más lenguas extranjeras. Durante la realización de la investigación, los alumnos tenían los exámenes finales de español, dado que se acercaba el fin del año escolar. Mientras que algunos alumnos todavía estaban preparándose para los exámenes escritos, otros, que ya habían recibido las notas de los exámenes escritos, aún tenían la oportunidad de mejorar sus calificaciones mediante el examen oral. En total, los alumnos tienen aproximadamente seis exámenes escritos y cuatro exámenes orales durante un año escolar. Los exámenes concuerdan con las propuestas para la evaluación sugeridas por MCER, que consisten en la evaluación de la competencia en varias destrezas lingüísticas, siguiendo las unidades didácticas en los materiales para las clases de español como lengua extranjera.

### **8.2.2. Instrumentos**

Para esta investigación, hemos utilizado un cuestionario (Anexo 1) formado por tres partes. La primera parte está destinada a obtener los datos personales de los alumnos, tales como el sexo, el curso y la nota obtenida en el último examen.

La segunda parte del cuestionario examina el nivel de la ansiedad ante los exámenes tras la aplicación del instrumento *Test Anxiety Scale* o *TAS* (Sarason, 1978) para medir dicha ansiedad. El cuestionario fue traducido al croata y adaptado en referencia a la investigación de Aydin *et al.* (2006). Así, aunque el cuestionario originalmente constaba de 37 afirmaciones, debido a su longitud fue reducido a 20 afirmaciones. Asimismo, el cuestionario original contenía afirmaciones con opciones de respuesta verdadero/ falso. Ya que una escala con más opciones contribuye a una mayor precisión de las respuestas, hemos cambiado la forma de responder a los ítems optando por una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) que indican el grado en que los alumnos están de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones.

Los 20 ítems seleccionados para determinar el nivel de la ansiedad se pueden clasificar según los componentes principales de la ansiedad ante los exámenes (Valero Aguayo, 1999). Esta clasificación permite un análisis detallado sobre las manifestaciones que más experimentan los alumnos al padecer la ansiedad ante los exámenes. Una parte de las

afirmaciones (ítems 2, 3, 9, 11, 12, 13, 16, 18 y 20) se refiere al componente de la emocionalidad, entre las cuales se encuentran las manifestaciones fisiológicas y afectivas, tales como náusea o desmayo, temblor, insomnio, sentimiento de pánico, etc. Otra parte de las afirmaciones (ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17 y 19) corresponde al componente de preocupación, que incluye la preocupación sobre la actuación en los exámenes, el sentimiento de no estar preparado para el examen, las posibles consecuencias del fracaso, la comparación con el resto de los compañeros, etc. Además de los ítems que se refieren a los componentes específicos, dos afirmaciones se refieren a la ansiedad ante los exámenes en general. Estas son el ítem 1 (*Tengo miedo de las consecuencias de una mala nota*) y el ítem 14 (*Cuanto más importante es el examen, más bajo es mi resultado*).

La tercera parte del cuestionario contiene seis preguntas con la respuesta de opción múltiple, cada una sobre la influencia del proceso de evaluación en el desarrollo de los componentes que se evalúan en las clases de lengua extranjera: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, vocabulario y gramática. Por cada pregunta se ofrecen tres respuestas que contienen las dificultades más comunes en el desarrollo de cada componente. Adicionalmente, como cuarta opción se incluye una respuesta abierta en la cual los alumnos pueden contestar sobre las propias dificultades adicionales que experimenten en situaciones evaluativas. Finalmente, a los alumnos se les ofrece también la opción de responder *no influye* si no experimentan dificultades en el desarrollo de ciertas destrezas debido a las situaciones evaluativas.

### **8.2.3. Procedimiento**

El cuestionario fue repartido a los alumnos en el mes de mayo del año 2016, durante las clases de español. El cuestionario se les facilitó al principio de la clase y se les explicó cuáles eran los objetivos de la investigación. Adicionalmente, se les detalló la manera de responder a las preguntas en cada parte del cuestionario. Además, se les informó de que su participación era anónima.

Después de recoger los datos, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS, versión 20, para analizar los datos y obtener resultados. Para analizar el nivel de la ansiedad ante los exámenes y mostrar qué manifestaciones de la ansiedad están más presentes entre los alumnos, fueron calculados los valores medios y las desviaciones estándar ( $\pm$ SD) por cada

ítem del cuestionario *TAS*. Aquí se debe tomar en cuenta que los ítems 7 y 13 fueron calculados de forma invertida, dado que la puntuación más alta para estos ítems indicaba el nivel más bajo de la ansiedad.

Para investigar si existen correlaciones entre la ansiedad ante los exámenes y factores como el sexo y el curso se utilizó la Prueba U de Mann-Whitney, que es una prueba empleada para calcular la correlación entre dos muestras independientes. Un procedimiento similar, la Prueba de Kruskal-Wallis, sirve para calcular la correlación, en vez de entre dos, entre tres o más muestras independientes. Esta prueba se utilizó para calcularlas correlaciones entre la ansiedad ante los exámenes y la nota obtenida en el último examen, así como también entre la ansiedad y el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas.

Estos procedimientos se utilizan cuando los datos obtenidos a través del cuestionario no demuestran una distribución normal, es decir, no se puede presumir que el grupo estudiado tenga la mayoría de los resultados agrupados en un intervalo. Dado el fenómeno que se investigaba y las diversas correlaciones que se pretendía analizar, para una distribución normal el grupo debería ser mucho más grande de que lo que se había pretendido investigar en esta tesina. Sin embargo, utilizando estos procedimientos fue posible analizar los datos obtenidos e investigar si en el grupo estudiado existen algunas correlaciones entre las variables observadas. Para comprobar qué correlaciones son estadísticamente significativas, el nivel de significación o p-valor debería ser  $<0.05$ . Las correlaciones que demuestran un p-valor más alto explican que la correlación no es estadísticamente significativa, sino que se debe a una casualidad.

Finalmente, ya que la última parte del cuestionario contenía las preguntas de opción múltiple, los datos obtenidos se presentaron en valores absolutos y porcentajes de todas las respuestas obtenidas en cada pregunta, a través de los cuáles se establecieron conclusiones de forma descriptiva.

### **8.3. Resultados**

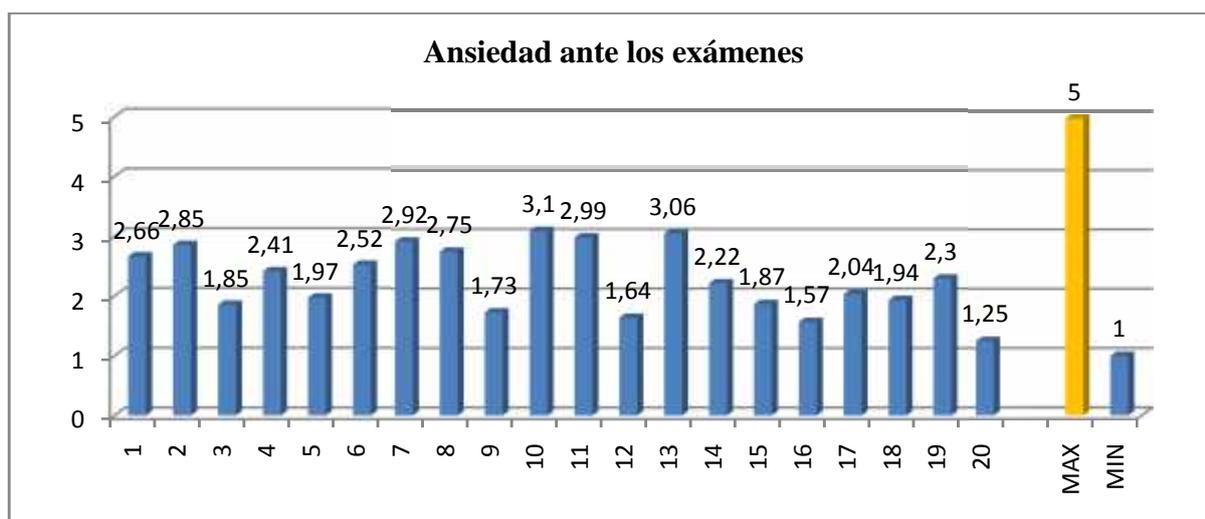
Los resultados que vamos a explicar en las próximas secciones corresponden al orden de los objetivos anteriormente presentados. Así, en primer lugar explicaremos los resultados obtenidos en el cuestionario *TAS*, destinado a medir el nivel de la ansiedad ante los exámenes. En segundo lugar, vamos a intentar explicar las correlaciones entre la ansiedad ante los

exámenes y los factores, como el sexo, el curso y la nota obtenida en el último examen. Finalmente, nos centraremos en las correlaciones entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y el aprendizaje de los seis componentes principales evaluados en las clases de español como lengua extranjera.

### 8.3.1. Nivel de la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera

Como ya se ha mencionado, primero vamos a investigar cuál es el nivel de la ansiedad ante los exámenes entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera.

Gráfico 1. Nivel de la ansiedad ante los exámenes



Antes de analizar detalladamente los resultados obtenidos a través del estudio de cada uno de los componentes de la ansiedad ante los exámenes, se debe señalar que el valor medio de la ansiedad de todos los participantes es 2.28, con una desviación estándar de 1.16. Esto indica que entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera existe entre un bajo y un medio nivel de ansiedad ante los exámenes.

Ya que la suma total de los resultados no indica un alto nivel de ansiedad ante los exámenes, es interesante observar que se destacan algunas manifestaciones de la ansiedad que aparecen más frecuentemente entre los alumnos. Así, el más alto nivel de la ansiedad ante los

exámenes lo podemos observar en el ítem 10 ( $\bar{x}= 3.10$ ), que pertenece al componente de la preocupación, y que explica que los alumnos suelen quedarse “en blanco” durante el examen y después recuerdan las respuestas correctas. En segundo lugar se encuentra la afirmación que pertenece al componente de la emocionalidad, y es el ítem 13 ( $\bar{x}= 3.06$ ), que indica que los alumnos están muy nerviosos y tensos antes de los exámenes. Otras manifestaciones de la ansiedad, que también pertenecen al componente de la emocionalidad y tienen un valor medio bastante alto, son el ítem 11 ( $\bar{x}= 2.99$ ), que explica que los alumnos frecuentemente cometen errores en las preguntas simples, el ítem 7 ( $\bar{x}= 2.92$ ), que indica que los alumnos frecuentemente no están satisfechos con su actuación en los exámenes, y el ítem 2 ( $\bar{x}= 2.85$ ), que otra vez confirma que los alumnos suelen estar nerviosos y tensos antes de los exámenes, aunque se han preparado bien para los mismos. Entre el resto de ítems que también tienen un valor medio bastante alto, pero que pertenecen al componente de la preocupación, se encuentran los ítems 8 ( $\bar{x}= 2.75$ ) y 6 ( $\bar{x}= 2.52$ ), que explican que durante el examen los alumnos piensan en situaciones irrelevantes para la tarea y se comparan con el resto de los compañeros. Finalmente, cabe mencionar el ítem 1 ( $\bar{x}= 2.66$ ), que también indica un valor medio bastante alto en comparación con el resto de los resultados. Esta afirmación pertenece a la ansiedad ante los exámenes en general y explica que los alumnos tienen miedo de las consecuencias de una mala nota.

Por otro lado, entre las afirmaciones que obtienen un resultado más bajo se encuentran todos los ítems que pertenecen al componente de emocionalidad, más específicamente a las manifestaciones fisiológicas. Así, el ítem 20, que se refiere al sentimiento de vértigo que los alumnos pueden experimentar por causa de la ansiedad obtiene el valor medio más bajo ( $\bar{x}= 1.25$ ). Otros dos ítems, también de un valor medio-bajo, son el ítem 16 ( $\bar{x}= 1.57$ ) y 12 ( $\bar{x}= 1.64$ ), que se refieren a los sentimientos de náusea e insomnio, respectivamente.

### **8.3.2. Correlación entre la ansiedad ante los exámenes y datos personales de los alumnos**

Ahora pasamos al análisis de los resultados obtenidos a través de la correlación entre la ansiedad ante los exámenes y los datos personales de los alumnos, es decir, el sexo, el curso y la nota obtenida en el último examen. Antes de explicar las correlaciones estadísticamente significativas halladas entre algunos ítems del cuestionario *TAS* y los datos personales de los alumnos, es necesario señalar que, al analizar la correlación entre el nivel de la ansiedad ante

los exámenes y los datos personales de los alumnos, específicamente el sexo y el curso, no fue encontrada una relación estadísticamente significativa que indicara qué alumnos tenían un nivel más alto de ansiedad ante los exámenes. Sin embargo, entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y la nota obtenida en el último examen la correlación era estadísticamente significativa ( $p = 0.002$ ), por lo que se puede constatar que la ansiedad ante los exámenes influye en el rendimiento académico de los alumnos.

### **A) Sexo**

Las correlaciones estadísticamente significativas las hemos encontrado en siete ítems del cuestionario *TAS* asociadas con el sexo de los alumnos. Así, podemos observar que durante los exámenes las alumnas están frecuentemente más preocupadas por los pensamientos de que no saben nada (ítem 4,  $p = 0.019$ ). Luego, las alumnas están nerviosas y tensas antes de los exámenes (ítem 13,  $p = 0.013$ ). Asimismo, las alumnas experimentan más el sentimiento de miedo, por el que olvidan las cosas que sabían antes del examen (ítem 15,  $p = 0.003$ ). Finalmente, las alumnas no prestan mucha atención a las preguntas durante los exámenes (ítem 18,  $p = 0.011$ ), pero piensan que las preguntas en los exámenes son muy difíciles (ítem 19,  $p = 0.03$ ).

En cuanto a los alumnos, están frecuentemente más preocupados por los pensamientos irrelevantes durante los exámenes (ítem 8,  $p = 0.037$ ) y no duermen muy bien antes de los mismos (ítem 12,  $p = 0.037$ ).

### **B) Curso**

En relación con diferentes cursos, la comparación del nivel de ansiedad ante los exámenes entre los alumnos de cursos bajos y los alumnos de los cursos elevados indica nueve correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes en los ítems particulares y el curso de los alumnos. De esta forma, entre los ítems en los cuales se encontró una correlación estadísticamente significativa, el nivel más alto de la ansiedad ante los exámenes aparecía entre los cursos inferiores, es decir, entre los alumnos del primer y segundo curso. Observando las manifestaciones que estos alumnos experimentan a menudo, destacan las siguientes: los alumnos se sienten más nerviosos antes de los exámenes

(ítem13,  $p = 0.001$ ), aun cuando se han preparado bien (ítem 2,  $p = 0.043$ ); experimentan manifestaciones fisiológicas (ítem 3,  $p= 0.034$ ); experimentan sentimientos de pánico cuando la profesora anuncia el examen (ítem 9,  $p = 0.007$ ); suelen quedarse “en blanco” durante el examen y después recuerdan las respuestas correctas (ítem 10,  $p = 0.010$ ); cuanto más importante es el examen, sus resultados son más bajos (ítem 14,  $p = 0.040$ ); experimentan un sentimiento de miedo, por el que olvidan las cosas que sabían antes del examen (ítem 15,  $p = 0.006$ ); sienten náuseas antes de los exámenes (ítem 16,  $p = 0.004$ ) y ya antes del examen piensan que lo suspenderán (ítem 17,  $p = 0.043$ ).

### C) Notas

La correlación estadísticamente significativa entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y la nota obtenida en el último examen muestra que los alumnos que experimentan el nivel más alto de la ansiedad ante los exámenes obtienen una nota más baja en los exámenes. Los resultados se exponen en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Correlación entre la ansiedad ante los exámenes y las notas

Notas	Valor medio	Desviación estándar	p
<i>insuficiente</i> (1)	3.00	0.03	0.002
<i>suficiente</i> (2)	2.71	0.75	
<i>bien</i> (3)	2.29	0.47	
<i>muy bien</i> (4)	2.28	0.53	
<i>excelente</i> (5)	2.19	0.44	

Así, los alumnos que en el último examen obtuvieron la nota *insuficiente* (1) tenían un valor medio de ansiedad ante los exámenes de 3.00, con una desviación estándar 0.03. Los resultados calculados en relación con otras notas también confirman que, cuanto más bajo es el nivel de la ansiedad, más altas son las notas obtenidas en los exámenes.

En cuanto a las manifestaciones específicas, hemos encontrado siete ítems del cuestionario *TAS* que demuestran una relación estadísticamente significativa con las notas de los alumnos. De este modo, los alumnos que tienen notas más bajas a menudo experimentan algunas de las siguientes manifestaciones: tienen miedo de las consecuencias de una mala

nota (ítem 1,  $p = 0.017$ ); durante los exámenes están preocupados por los pensamientos de que no saben nada (ítem 4,  $p = 0.003$ ); están preocupados por pensamientos irrelevantes durante los exámenes (ítem 8,  $p = 0.032$ ); experimentan sentimiento de pánico cuando la profesora anuncia el examen (ítem 9,  $p = 0.007$ ); frecuentemente cometen errores en las preguntas simples (ítem 11,  $p = 0.030$ ); cuanto más importante es el examen, su resultado es más bajo (ítem 14,  $p = 0.001$ ), y ya antes del examen piensan que lo suspenderán (ítem 17,  $p = 0.001$ ).

### 8.3.3. Influencia de la ansiedad ante los exámenes en el aprendizaje de diferentes destrezas lingüísticas

El tercer objetivo de esta tesina era investigar si la ansiedad ante los exámenes tiene influencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Por ello se investigó la correlación entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y el desarrollo de los seis componentes principales que se evalúan en las clases de español como lengua extranjera. Para determinar en qué destrezas lingüísticas la ansiedad ante los exámenes tiene mayor influencia, establecimos la correlación entre la ansiedad y cada uno de los componentes, a saber, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, vocabulario y gramática. Antes de pasar al análisis de cada componente de forma separada, se pueden observar algunas correlaciones estadísticamente significativas entre los ítems específicos del cuestionario *TAS* y todos los componentes examinados.

*Tabla 2.* Correlación entre las manifestaciones específicas de la ansiedad ante los exámenes y el desarrollo de las destrezas lingüísticas

Ítems	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	Vocabulario	Gramática
2	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.011$	$p = 0.001$	$p = 0.010$
4	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$
9	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.017$
11	$p = 0.001$	$p = 0.024$	$p = 0.074$	$p = 0.045$	$p = 0.001$	$p = 0.003$
13	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.027$	$p = 0.003$	$p = 0.018$
14	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.001$	$p = 0.008$	$p = 0.001$	$p = 0.001$
17	$p = 0.001$	$p = 0.038$	$p = 0.001$	$p = 0.005$	$p = 0.001$	$p = 0.001$

En la Tabla 2 hemos realizado una síntesis de los ítems que demuestran una correlación estadísticamente significativa entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el desarrollo de las destrezas lingüísticas que se evalúan en las clases de español como lengua extranjera. Todos los datos representados en el Tabla 2 demuestran un nivel de significación o p-valor menor de 0.05, lo que confirma que los alumnos que en estos determinados ítems experimentaron un nivel más alto de la ansiedad también indicaron que el proceso de evaluación influía en su desarrollo de todas destrezas lingüísticas.

Observando los datos, podemos constatar que los alumnos que muestran un elevado nivel de ansiedad ante los exámenes en siete ítems del cuestionario *TAS* experimentan dificultades en el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas. Estos siete ítems indican las siguientes manifestaciones de ansiedad ante los exámenes: los alumnos se sienten nerviosos antes de los exámenes, aunque se han preparado bien (ítem 2); durante los exámenes están preocupados por los pensamientos de que no saben nada (ítem 4); experimentan un sentimiento de pánico cuando la profesora anuncia el examen (ítem 9); frecuentemente cometen errores en las preguntas simples (ítem 11); están nerviosos y tensos antes de los exámenes (ítem 13); cuanto más importante es el examen, sus resultados son más bajos (ítem 14) y ya antes del examen piensan que lo suspenderán (ítem 17).

Aunque también algunos otros ítems del cuestionario *TAS* muestran correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el desarrollo de las destrezas lingüísticas, no fueron obtenidos resultados estadísticamente significativos en relación con todas destrezas lingüísticas, por lo que comentaremos su interpretación en las próximas secciones, donde analizamos más detalladamente las dificultades que los alumnos experimentan en el desarrollo de cada destreza lingüística.

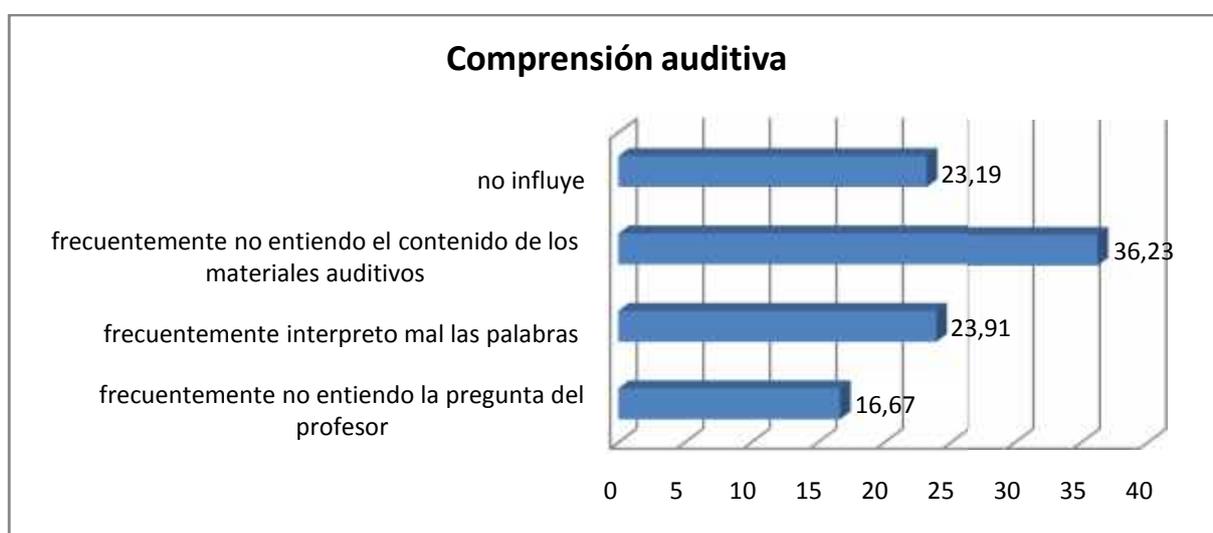
### **A) Comprensión auditiva**

Antes de pasar a la explicación de las dificultades que los alumnos experimentan en la comprensión auditiva, se deberían explicar algunas manifestaciones adicionales de la ansiedad ante los exámenes en las que se puede observar una correlación significativa entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y las dificultades en el desarrollo de la comprensión auditiva. Estas manifestaciones son: miedo de las consecuencias de una mala nota (ítem 1,  $p = 0.005$ ); cuanto más estudian para el examen, están más confusos (ítem 5,  $p = 0.001$ ); durante los

exámenes se comparan con el resto de los compañeros (ítem 6 = 0.006); experimentan un sentimiento de miedo, por el que olvidan las cosas que sabían antes del examen (ítem 15,  $p = 0.001$ ) y piensan que las preguntas en los exámenes son muy difíciles (ítem 19,  $p = 0.001$ ).

En cuanto a las dificultades que los alumnos experimentan en la comprensión auditiva debido al proceso de evaluación, el siguiente gráfico (*Gráfico 2*) muestra qué dificultades los alumnos experimentan con más frecuencia.

*Gráfico 2.* Influencia del proceso de evaluación en la comprensión auditiva



A partir de las respuestas que los alumnos dieron en cuanto a las dificultades específicas en el desarrollo de la comprensión auditiva, se observa que lo que más difícil les resulta es escuchar y comprender los materiales auditivos (36,23%). En segundo lugar, se observa que los alumnos tienen problemas para entender e interpretar las palabras que oyen (23,91%). Que las situaciones evaluativas no influyen en su desarrollo de la comprensión auditiva se encuentra en el tercer lugar (23,19%). En menos casos, los alumnos no entienden las preguntas del profesor (16,67%).

Es importante también citar las respuestas adicionales que los alumnos dieron a esta pregunta. Así, una alumna comentó que frecuentemente buscaba la ayuda de los compañeros antes de pensar por sí misma (*esto pokušavam prona i nekoga u razredu tko e mi pomo i, bez da razmislím sama*). También dos alumnos comentaron que se esforzaban más si las actividades se evaluaban (*više se trudim, ako je za ocjenu*). Finalmente, una alumna dijo que

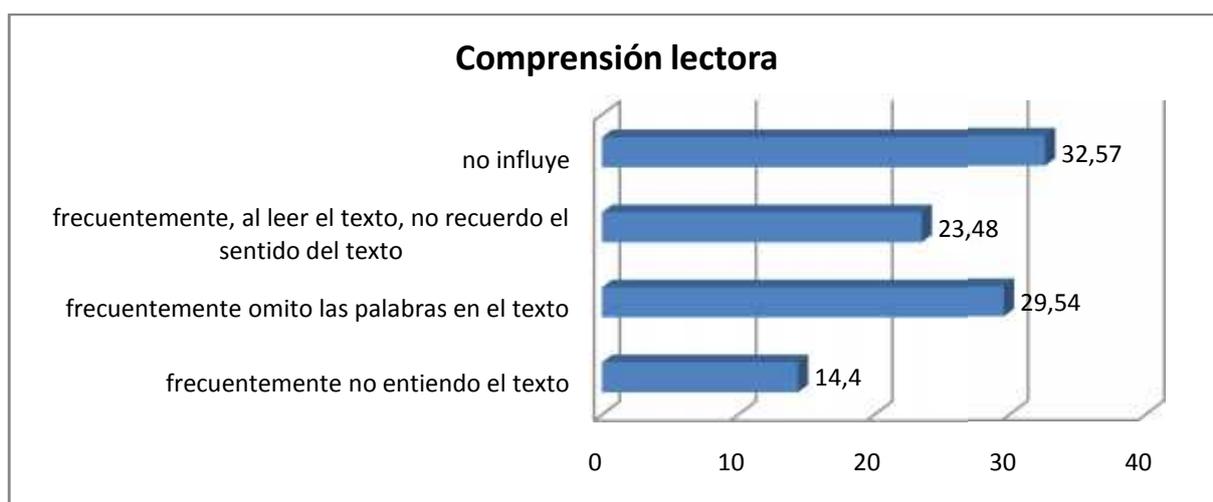
trataba de concentrarse para que su ansiedad no influyera de manera negativa (*pokušavam se koncentrirati najbolje što mogu da ne utje e na loš na in*).

## B) Comprensión lectora

Según los resultados obtenidos, aparte de las manifestaciones explicadas previamente, el desarrollo de la comprensión lectora se ve afectado por las siguientes manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes: los alumnos tienen miedo de las consecuencias de una mala nota (ítem 1,  $p = 0.021$ ); experimentan diversas manifestaciones fisiológicas (ítem 3,  $p = 0.009$ ); cuanto más estudian para el examen, están más confusos (ítem 5,  $p = 0.012$ ); durante los exámenes se comparan con el resto de los compañeros (ítem 6,  $p = 0.048$ ); no duermen muy bien antes de los exámenes (ítem 12,  $p = 0.017$ ) y experimentan un sentimiento de miedo, por el que olvidan las cosas que sabían antes del examen (ítem 15,  $p = 0.074$ ).

Los alumnos también experimentan algunas dificultades en la comprensión auditiva. El siguiente gráfico (*Gráfico 3*) indica cuáles son las dificultades que los alumnos experimentan y cuáles se les presentan más frecuentemente.

*Gráfico 3.* Influencia del proceso de evaluación en la comprensión lectora



Para mayoría de los alumnos, el proceso de evaluación no influye en el desarrollo de su comprensión lectora (32,57%). Sin embargo, los alumnos que experimentan algunas

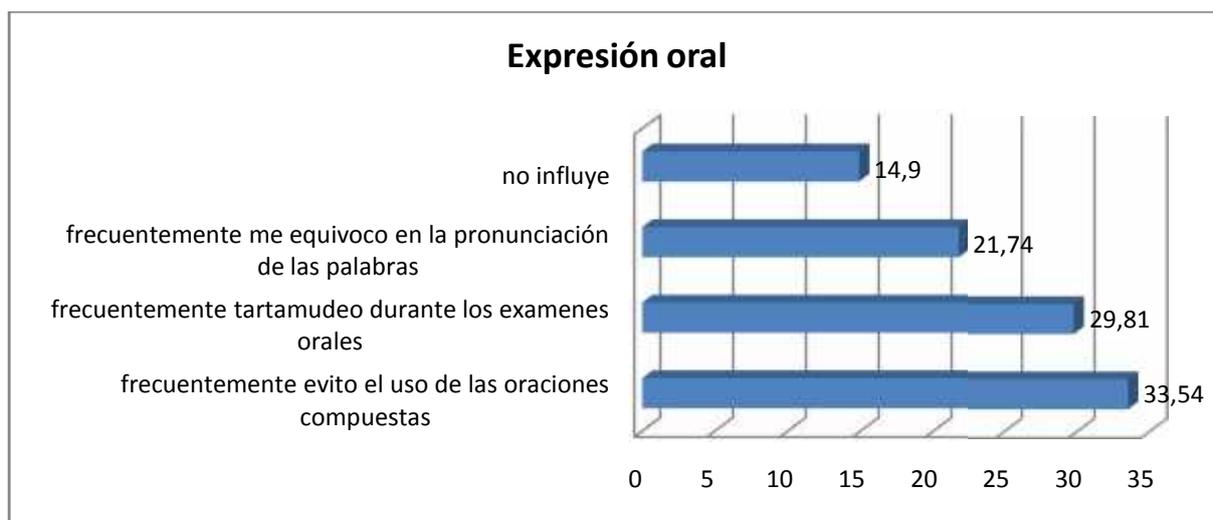
dificultades en la comprensión lectora, indican que frecuentemente, debido a alguna imprudencia, omiten las palabras en el texto (29,54%). Además, indican que frecuentemente, al leer el texto, no recuerdan el sentido del mismo (23,48%). Finalmente, los alumnos no entienden el texto (14,4%).

### C) Expresión oral

Entre las manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes que muestran una relación estadísticamente significativa con las dificultades en el desarrollo de la expresión oral, destacan las siguientes manifestaciones adicionales: los alumnos tienen miedo de las consecuencias de una mala nota (ítem 1,  $p = 0.001$ ); experimentan diversas manifestaciones fisiológicas (ítem 3,  $p = 0.030$ ); durante los exámenes se comparan con el resto de los compañeros (ítem 6,  $p = 0.042$ ); experimentan un sentimiento de miedo, por el que olvidan las cosas que sabían antes del examen (ítem 15,  $p = 0.001$ ) y piensan que las preguntas en los exámenes son muy difíciles (ítem 19,  $p = 0.001$ ).

El gráfico 4 muestra las respuestas que los alumnos dieron a la pregunta sobre la influencia del proceso de evaluación en la expresión oral.

Gráfico 4. Influencia del proceso de evaluación en la expresión oral



Al analizar las respuestas, se puede observar que muchos alumnos frecuentemente evitan el uso de las oraciones compuestas (33,54%). En segundo lugar, los alumnos frecuentemente tartamudean durante los exámenes orales (29,81%). En tercer lugar, los alumnos se equivocan frecuentemente en la pronunciación de las palabras (21,74%). Finalmente, el menor porcentaje de los alumnos indica que el proceso de evaluación no influye en su desarrollo de la expresión oral (14,9%).

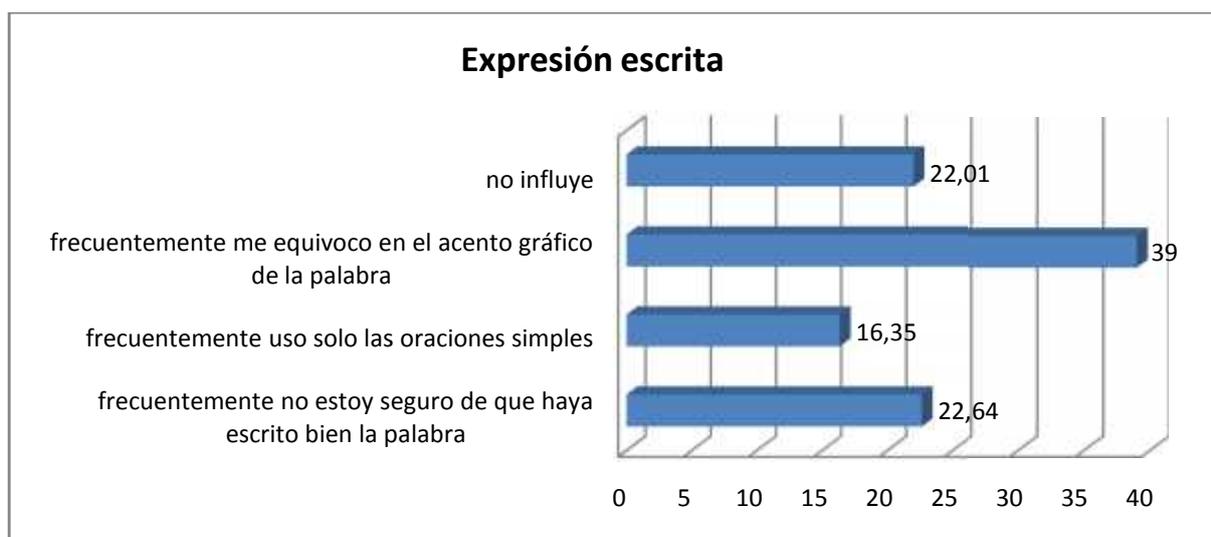
Finalmente, dos alumnos ofrecieron respuestas adicionales a esta pregunta. Así, una alumna comentó que frecuentemente estaba callada en las clases de español (*esto šutim na satu*) y un alumno dijo que no hablaba mucho en español (*ne razgovaram puno na španjolskom*).

#### **D) Expresión escrita**

Aquí explicaremos algunas manifestaciones adicionales de la ansiedad ante los exámenes en las que se puede observar una correlación significativa entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y el desarrollo de la comprensión auditiva. Además de los previamente mencionados ítems, los dos ítems adicionales que demuestran una correlación estadísticamente significativa son el ítem 5, que indica que cuanto más estudian para el examen, los alumnos están más confusos ( $p = 0.004$ ) y el ítem 18, que explica que los alumnos no prestan mucha atención a las preguntas durante los exámenes ( $p = 0.011$ ).

El gráfico (*Gráfico 5*) indica cuáles son las dificultades que los alumnos experimentan en el desarrollo de la expresión escrita debido al proceso de evaluación y cuáles se les presentan más frecuentemente.

Gráfico 5. Influencia del proceso de evaluación en la expresión escrita



Entre las dificultades que los alumnos indican que experimentan con frecuencia en las situaciones evaluativas, en primer lugar se encuentra la afirmación de que se equivocan en el acento gráfico de las palabras (39 %). A continuación, frecuentemente no están seguros de haber escrito bien alguna palabra (22,64%). En el tercer lugar, los alumnos aseveran que el proceso de evaluación no influye en su desarrollo de la expresión escrita (22,01%). En cuarto lugar, los alumnos dicen que emplean solo oraciones simples (16,35%).

Sobre las respuestas adicionales que los alumnos dieron a esta pregunta, dos alumnas dijeron que aquellas situaciones les motivaban para escribir lo mejor que podían (*motivira me da napišem što bolje*).

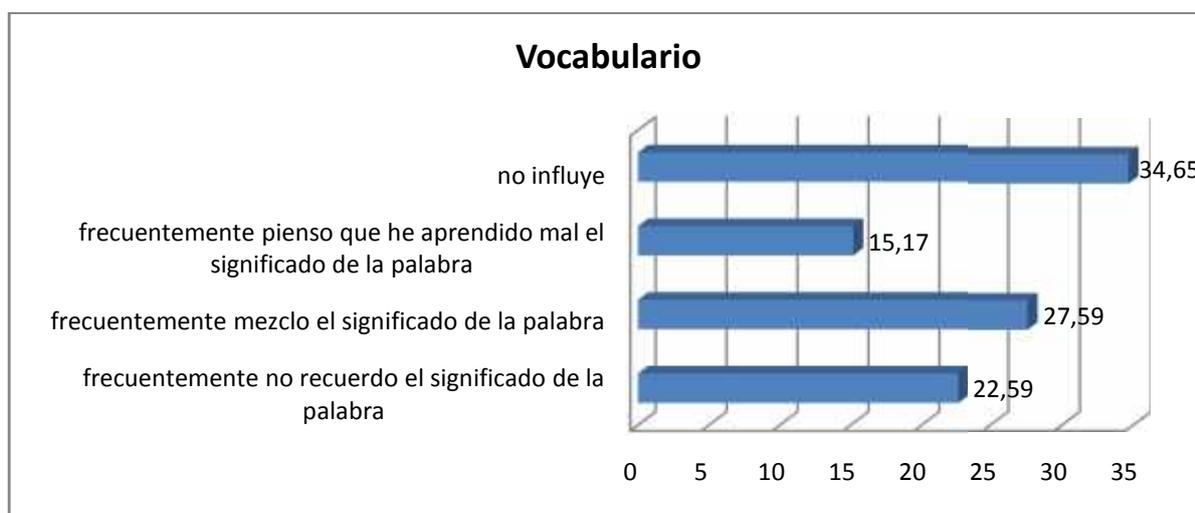
### **E) Vocabulario**

En cuanto a las manifestaciones adicionales de la ansiedad ante los exámenes que experimentan los alumnos que también indicaron que tenían dificultades en el desarrollo del vocabulario en el proceso de evaluación, se encuentran los siguientes ítems del cuestionario *TAS*: miedo a las consecuencias de una mala nota (ítem 1,  $p = 0.001$ ); los alumnos experimentan diversas manifestaciones fisiológicas (ítem 3,  $p = 0.001$ ); durante los exámenes se comparan con el resto de los compañeros (ítem 6,  $p = 0.012$ ); experimentan un sentimiento de miedo, por el que olvidan las cosas que sabían antes del examen (ítem 15,  $p = 0.001$ ),

sienten náusea antes de los exámenes (ítem 16,  $p = 0.012$ ); los alumnos no prestan mucha atención a las preguntas durante los exámenes (ítem 18,  $p = 0.004$ ) y piensan que las preguntas en los exámenes son muy difíciles (ítem 19,  $p = 0.003$ ).

En el gráfico 6 se observan las dificultades en el desarrollo del vocabulario más comunes que los alumnos experimentan en el proceso de evaluación.

Gráfico 6. Influencia del proceso de evaluación en el vocabulario



La mayoría de los alumnos afirma que el proceso de evaluación no tiene influencia en su desarrollo del vocabulario (34,65%). Entre las dificultades que algunos alumnos experimentan en las situaciones evaluativas, la más frecuente es mezclar el significado de las palabras (27,59%). En segundo lugar, los alumnos indican que no recuerdan el significado de las palabras (22,59%). El menor porcentaje de los alumnos indica que frecuentemente piensan que han aprendido mal el significado de la palabra (15,17%).

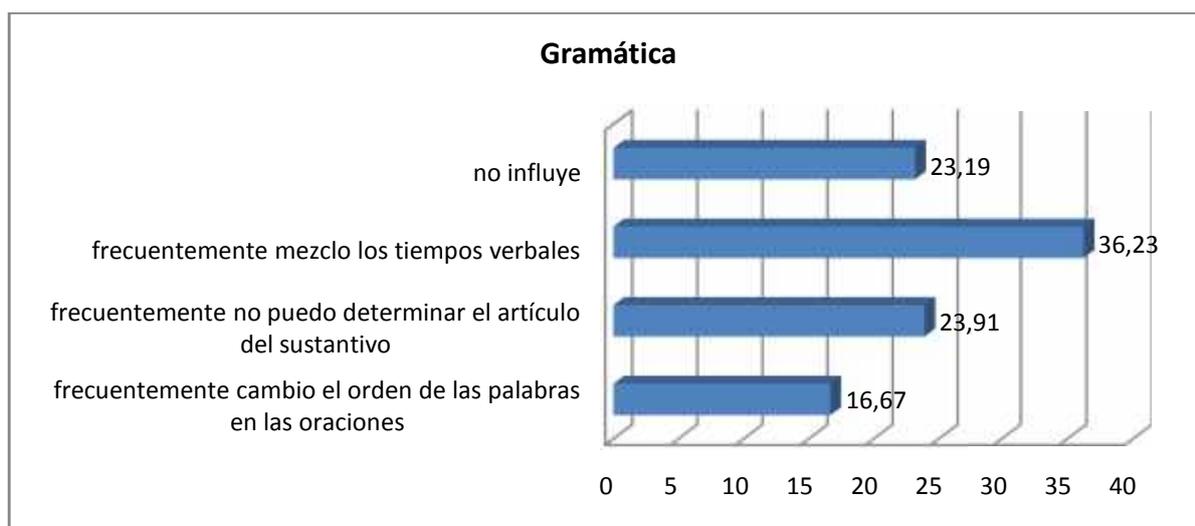
Entre las respuestas adicionales, se indican las siguientes: un alumno dijo que eran demasiadas las palabras que se debían aprender para los exámenes (*previše je rije i za nau itiča ispiti iz vokabulara*); dos alumnas comentaron que las situaciones evaluativas las motivaban para aprender lo máximo posible (*motivira me da nau im što bolje*) y un alumno dijo que frecuentemente mezclaba las palabras del español con las del latín (*dosta esto miješam rije i iz latinskog jezika*).

## F) Gramática

Por último, existen también tres ítems adicionales del cuestionario *TAS* que tienen una correlación estadísticamente significativa en relación a las respuestas de que el proceso de evaluación influye en su desarrollo de la gramática. Entre estos ítems se encuentran el ítem 5, que explica que, cuanto más estudian para el examen, los alumnos están más confusos ( $p = 0.011$ ), el ítem 6, que explica que, durante los exámenes, los alumnos se comparan con el resto de los compañeros ( $p = 0.020$ ) y el ítem 17, que indica que los alumnos ya antes del examen piensan que lo suspenderán ( $p = 0.001$ ).

El siguiente gráfico (*Gráfico 7*) muestra qué respuestas dieron los alumnos a la pregunta sobre la influencia del proceso de evaluación en el desarrollo de la gramática.

*Gráfico 7.* Influencia del proceso de evaluación en la gramática



Las respuestas dadas indican que la mayoría de los alumnos frecuentemente mezcla los tiempos verbales (36,23%). En segundo lugar, los alumnos tienen dificultades porque no pueden determinar el artículo correcto del sustantivo (23,91%). En tercer lugar, los alumnos afirman que el proceso de evaluación no influye en su desarrollo de la gramática (23,19%). Por último, los alumnos cambian el orden de las palabras en las oraciones (16,67%).

#### 8.4. Discusión

Una vez expuestos todos los resultados de la investigación, podemos proceder a la discusión de los mismos, siguiendo el orden de los objetivos planteados en esta tesina. De este modo, en primer lugar comentaremos los resultados obtenidos en cuanto al nivel de la ansiedad ante los exámenes y las manifestaciones específicas que los alumnos experimentan en las clases de lengua extranjera, que fue el primer objetivo de nuestra tesina. Observando el resultado del valor medio de todas las respuestas de los alumnos, hemos calculado que los alumnos tienen entre un bajo y un medio nivel de ansiedad ante los exámenes, por lo que se concluye que esta ansiedad no aparece muy frecuentemente entre los alumnos croatas de español como lengua extranjera.

Sin embargo, centrándonos en los resultados de los valores medios de varios ítems del cuestionario *TAS*, los alumnos muestran un nivel más alto de ansiedad ante los exámenes en algunas manifestaciones específicas. Para confirmar la importancia de los componentes específicos de la ansiedad ante los exámenes, nos referimos a la argumentación de Zeidner (1998), que afirma que, dado que la ansiedad ante los exámenes incluye muchos componentes, la investigación de estos componentes particulares puede ser más importante que el resultado total del nivel de ansiedad ante los exámenes entre los alumnos. Teniendo esto en cuenta, proseguimos con la explicación de algunas manifestaciones que los alumnos experimentan en las clases de lengua extranjera. Al agrupar las manifestaciones que los alumnos experimentan según los componentes de la ansiedad ante los exámenes, se puede observar que están casi igualmente divididas entre aquellas que pertenecen al componente de la emocionalidad y aquellas que pertenecen al componente de la preocupación. Este descubrimiento coincide con la teoría de que el componente de la emocionalidad no tiene influencia en el mal desempeño de los alumnos sin la activación del otro componente, la preocupación (Lawson, 2006). Entre las manifestaciones del componente de la emocionalidad, es interesante observar que los alumnos están nerviosos y tensos antes de los exámenes, lo que se puede atribuir a la deficiente preparación para los mismos o porque perciben la situación evaluativa como amenazante, ya que sus capacidades serán evaluadas. Posiblemente por las mismas razones, los alumnos indican que no están completamente satisfechos con su actuación en los exámenes. Por otro lado, entre las manifestaciones del componente de la preocupación, los alumnos suelen quedarse “en blanco” durante los exámenes. También están preocupados por pensamientos irrelevantes para la tarea y suelen

compararse con los compañeros. Todas estas manifestaciones son indicadores muy comunes de la ansiedad ante los exámenes que influyen en la cognición de los alumnos, por la que pierden la concentración y no pueden procesar la información relevante en su memoria. Una afirmación adicional en la que también podemos observar una puntuación más alta indica que los alumnos tienen miedo de las consecuencias de una mala nota. El hecho de que esta afirmación obtenga un resultado bastante alto en comparación con otras afirmaciones reafirma el argumento de que existe un cierto nivel de ansiedad ante los exámenes entre algunos alumnos de español como lengua extranjera, ya que el miedo a las consecuencias del fracaso es el motivo principal por el que aparece la ansiedad ante los exámenes.

El segundo objetivo de esta tesina era investigar si existen diferencias en el nivel de la ansiedad ante los exámenes en relación con el sexo, el curso y la nota obtenida en el último examen. En cuanto al sexo de los alumnos, no se consiguió obtener un resultado estadísticamente significativo que confirmara que el nivel de ansiedad ante los exámenes varía según sexo. Sin embargo, algunas manifestaciones específicas de la ansiedad ante los exámenes las experimentan más las alumnas que los alumnos. Así, las alumnas más están más frecuentemente preocupadas por los pensamientos de que no saben nada, experimentan un sentimiento de miedo y están nerviosas y tensas ya antes de los exámenes. Todos estos resultados parecen razonables, si se tiene en cuenta que las mujeres normalmente son más emocionales que los hombres y tienen expectativas más altas sobre la obtención de resultados excelentes. Observando los datos de esta manera, podemos concluir que los resultados concuerdan parcialmente con la investigación de Aydin *et al.* (2006), en la que el nivel de la ansiedad ante los exámenes era más alto entre las mujeres que entre los hombres. Sin embargo, para obtener resultados más concluyentes se debería tomar un grupo mayor de participantes.

A través del análisis de los resultados en cuanto al curso de los alumnos, llegamos a la misma conclusión. Si bien el resultado total no confirma una relación estadísticamente significativa entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y los diferentes cursos, por lo que no se puede concluir con certeza qué alumnos demuestran un nivel más alto de la ansiedad ante los exámenes, otra vez se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre algunos ítems del cuestionario *TAS* que indicaban un nivel más alto de la ansiedad entre cursos específicos. Todos estos ítems obtuvieron una puntuación más alta entre los alumnos del primer y segundo curso. Así, los alumnos de cursos inferiores se sienten nerviosos y tensos antes de los exámenes, experimentan un sentimiento de pánico cuando la profesora

anuncia el examen, experimentan diversas manifestaciones fisiológicas y ya antes del examen piensan que lo suspenderán. De este modo se puede constatar que los alumnos del primer y segundo curso tienen un nivel más alto de ansiedad ante los exámenes que los alumnos del tercer y cuarto curso, lo que coincide con los resultados obtenidos en la investigación de Afshar y Hamzavi (2014). Esto tampoco extraña, si se tiene en consideración que los alumnos de los primeros cursos probablemente todavía se acostumbran al programa, a la profesora o a los diferentes métodos de evaluación que se utilizan en la escuela secundaria. Asimismo, es posible que estos alumnos deban estas manifestaciones al bajo nivel de dominio del español, por el que todavía no están tan seguros de sus actuaciones en los exámenes.

Por último, hemos encontrado una correlación estadísticamente significativa entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y la nota obtenida en el último examen. De alguna manera, este resultado era de esperar, dado que se había demostrado en varias investigaciones previas (Salari y Monzaide, 2015; Afshar y Hamzavi, 2014; Zhang y Liu, 2013) que las notas bajas, es decir, el pobre rendimiento académico, estaba relacionado con una ansiedad ante los exámenes más alta. Si nos referimos al ítem del cuestionario *TAS*, que indica que los alumnos tienen miedo de las consecuencias de una mala nota, que obtuvo una puntuación más alta que otros ítems del cuestionario, podemos concluir que la correlación estadísticamente significativa entre estas variables se debe, entre otras, a esta afirmación. Es decir, los alumnos que dieron una puntuación más alta a esta afirmación también tenían una nota más baja en el último examen, por lo que se supone que la ansiedad ante los exámenes es la causa de su bajo rendimiento académico. Otras manifestaciones específicas de la ansiedad ante los exámenes, entre las cuales se encontró una relación estadísticamente significativa con las notas, también demuestran una conexión lógica. Así, por ejemplo, los alumnos que tenían las notas más bajas dieron una puntuación más alta a las afirmaciones “ya antes del examen pienso que lo suspenderé” y “cuanto más importante es el examen, mi resultado es más bajo”, por lo que se puede presumir que a estos alumnos los mismos acontecimientos ya les habían ocurrido en el pasado cuando, quizá, obtuvieron una nota baja, aunque esperaban un resultado mejor, por el que ahora padecen de ansiedad ante los exámenes. Asimismo, se supone que, por la misma razón, estos alumnos también experimentan más frecuentemente un sentimiento de pánico cuando la profesora anuncia el examen.

El tercer objetivo de esta tesina era investigar si la ansiedad ante los exámenes influye en el aprendizaje de las diferentes destrezas lingüísticas que se evalúan en las clases de lenguas extranjeras. Dadas las correlaciones estadísticamente significativas entre varias

manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes y las dificultades que los alumnos indicaron en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas, pensamos que está justificado concluir que la ansiedad ante los exámenes influye en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Analizando todas estas afirmaciones se puede concluir que la mayor influencia en el aprendizaje de las diferentes destrezas lingüísticas proviene de algunas manifestaciones específicas de la ansiedad ante los exámenes, como los pensamientos irrelevantes, el sentimiento de pánico e inquietud que aparecen ya antes de los exámenes y la preocupación sobre el posible fracaso en los exámenes.

Asimismo, las respuestas que los alumnos dieron a las preguntas sobre las dificultades que experimentan en el desarrollo de destrezas lingüísticas indican que estas dificultades se repiten frecuentemente, por lo que también concluimos que la ansiedad ante los exámenes obstaculiza el aprendizaje de los alumnos, ya que no les permite superar este problema con el que se encuentran constantemente en las situaciones evaluativas. Es decir, aunque las dificultades que experimentan en situaciones evaluativas se reflejan en su pobre rendimiento en los exámenes, que las mismas dificultades aparezcan con frecuencia indica que los alumnos, por causa de ansiedad ante los exámenes, también tienen un pobre aprendizaje. En estas respuestas también podemos observar que la ansiedad ante los exámenes tiene una mayor influencia en las destrezas productivas, es decir, en la expresión oral y la expresión escrita, mientras que una menor influencia en la comprensión lectora y en el vocabulario. De alguna manera, este resultado era de esperar, dado que la enseñanza basada en la competencia comunicativa exige que se desarrollen más las destrezas productivas, especialmente la expresión oral, lo que significa que también se evalúan más frecuentemente en las clases de lengua extranjera.

En cuanto a las dificultades específicas que experimentan en la expresión oral, los alumnos indican con mayor frecuencia que, en las situaciones evaluativas, evitan el uso de las oraciones compuestas. Asimismo, los alumnos no pronuncian bien las palabras o tartamudean mientras hablan, lo que al final causa que eviten hablar en español. Al prescindir de estas actividades, los alumnos no desarrollan adecuadamente sus habilidades en la expresión oral, lo que lleva al impedimento de su aprendizaje. Las mismas consecuencias, debido a las dificultades que los alumnos indicaron, se pueden observar también en otras destrezas. Por ejemplo, en la expresión escrita, los alumnos frecuentemente no están seguros de que haber escrito bien una palabra, especialmente de haber usado correctamente el acento gráfico. En

consecuencia, su puede argumentar que en estos casos los alumnos evitan el uso de ciertas palabras, lo que, otra vez, impide su desarrollo adecuado de la expresión escrita.

Finalmente, teniendo en cuenta también algunas respuestas adicionales que los alumnos dieron a las preguntas sobre las dificultades que tienen en las diferentes destrezas lingüísticas, se demuestra que no todos los alumnos que padecen ansiedad ante los exámenes experimentan los efectos negativos de su influencia. Así, algunos alumnos indican que los exámenes los motivan para esforzarse más, por lo que podemos concluir que en algunos casos su ansiedad es facilitadora, es decir, es una ansiedad que puede ser beneficiosa para los alumnos, ya que les impele a realizar bien una tarea.

## 9. CONCLUSIÓN

Varias investigaciones (Aydin *et al.*, 2006; Zhang y Liu, 2013; Afshar y Hamzavi, 2014; Salari y Moinzade 2015) señalaron que la ansiedad ante los exámenes tiene un papel significativo en el rendimiento académico de los alumnos en diversas destrezas lingüísticas. Sin embargo, no conseguimos encontrar ninguna investigación que demostrara que los efectos de un pobre rendimiento en los exámenes también pueden influir en el proceso de aprendizaje, aunque la teoría sobre la ansiedad ante los exámenes en varias ocasiones indica que, al repetir la experiencia de un pobre desempeño, las consecuencias de la ansiedad ante los exámenes pueden afectar el proceso de aprendizaje (Aydin *et al.*, 2006; Zeidner, 1998). A esta teoría también contribuye el hecho de que la ansiedad ante los exámenes se menciona como una de las fuentes de la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua, que en muchísimas investigaciones demuestra dicha influencia sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos de lengua extranjera. Siguiendo con estas suposiciones y teorías, nuestra tesina pretendía comprobar si la ansiedad ante los exámenes influía en el aprendizaje de español como lengua extranjera entre los alumnos croatas de escuela secundaria.

En nuestra tesina hemos demostrado que la ansiedad ante los exámenes tiene un papel importante en el aprendizaje de español como lengua extranjera. A esta constatación favorece el resultado obtenido en la investigación llevada a cabo, que indica que los alumnos, que experimentan varias manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes también experimentan dificultades en el desarrollo de destrezas lingüísticas que se evalúan en las clases de español como lengua extranjera. Además, como las investigaciones anteriores, nuestra tesina demuestra que existe una correlación estadísticamente significativa entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes y la nota que los alumnos obtuvieron en el último examen. Así, los alumnos con un nivel más alto de ansiedad ante los exámenes también obtuvieron la nota más baja en el último examen, evidenciando así que la ansiedad influye en su rendimiento académico. En la investigación también tratábamos de comprobar si existía una diferencia entre el nivel de la ansiedad ante los exámenes en cuanto el sexo y el curso de los alumnos, pero los resultados no fueron bastante concluyentes. Es decir, aunque se demostró que algunas manifestaciones de la ansiedad aparecían más frecuentemente en un sexo y curso determinados, el resultado total no fue estadísticamente significativo. Es muy probable que el número de los participantes de esta investigación no fuera bastante elevado para determinar la relación entre estas variables.

Después de establecer las conclusiones sobre los resultados obtenidos, que demuestran que la ansiedad ante los exámenes tiene efectos negativos en proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, consideramos necesario proponer algunos consejos para su disminución, ya que sus efectos negativos solo continuarán aumentando, impidiendo así cada vez más el proceso de aprendizaje. En efecto, si nos remitimos de nuevo a los resultados obtenidos, podemos ver que las dificultades que los alumnos indicaron en el aprendizaje de diferentes destrezas lingüísticas provienen de algunas manifestaciones específicas de la ansiedad ante los exámenes, como los pensamientos irrelevantes, el sentimiento de pánico e inquietud, que aparecen ya antes de los exámenes, y la preocupación sobre el posible fracaso en los exámenes. Por esto, cabe decir que es imprescindible crear un ambiente relajado en las clases a fin de disminuir la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para la creación de este ambiente, podemos, como señala Qashoa (2013), disminuir el ruido ambiental, hacer los grupos más pequeños o cambiar la colocación de los asientos. Asimismo, ya que las situaciones evaluativas provocan varias manifestaciones negativas de la ansiedad ante los exámenes y, lo que es más, influyen en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, pensamos que los profesores deberían adaptar los métodos de evaluación que utilizan en las clases de lenguas extranjeras, algo que se podría conseguir mediante la observación de las actividades a las que alumnos no responden bien y su sustitución por otras más adecuadas. De hecho, a la misma conclusión llego Aydin *et al.* (2006), que, en su investigación, descubrió que algunas técnicas de evaluación provocaban más ansiedad ante los exámenes. Finalmente, muy importante es también el rol del profesor en las clases de lenguas extranjeras, ya que muchas situaciones dependen de su actuación en el aula. Así, de ninguna manera se deberían utilizar los exámenes como forma de castigo o autoridad. Asimismo, los profesores deberían apoyar a los alumnos que se desempeñan más en las clases de lenguas extranjeras para que superen sus miedos e inseguridades.

Con esta investigación solamente se ha empezado a descubrir el papel de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. Para una investigación que analice más detalladamente a esta correlación, proponemos incluir un grupo más grande de alumnos, así como también contar con varias escuelas secundarias donde se estudia español como lengua extranjera. Asimismo, tal vez deberían emplearse instrumentos diferentes para obtener resultados más significativos, como, por ejemplo, incluir más ítems en el cuestionario sobre el nivel de la ansiedad ante los exámenes. Basándonos en los estudios anteriores acerca de la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico (Salari y

Monzaide, 2015; Afshar y Hamzavi, 2014; Zhang y Liu, 2013), proponemos investigar la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el proceso de aprendizaje entre un grupo determinado que demuestre un nivel alto de ansiedad ante los exámenes. De este modo, la influencia de su ansiedad en el proceso de aprendizaje podría examinarse, por ejemplo, empleando los exámenes durante un período de tiempo, diseñados específicamente para evaluar diferentes destrezas lingüísticas, tras los cuales se obtendrían resultados más específicos y significativos. Sea cual sea el procedimiento de la investigación sobre este problema, cualquier investigación sobre la ansiedad ante los exámenes contribuirá a un mejor entendimiento de su influencia en el ámbito de las lenguas extranjeras, dado que eran muy escasas las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento en el que se realizó esta tesina.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

Afshar, H.S. y Hamzavi, R. “Listening Strategy Use, Test Anxiety and Test Performance of Intermediate and Advanced Iranian EFL Learners”. *Applied Research on English Language*, 3(2): 101-116.

Aida, Y. (1994), “Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope’s Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese”, *The Modern Language Journal*, 78(2): 155-168.

Arnaiz, P. y Guillén, F. (2012), “Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences”, *Revista de Psicodidáctica*, 17(1): 5-26.

Ávila-Toscano, J.H., Hoyos Pacheco, S.L., Gonzales, D.P. y Cabrales Polo, A. (2011), “Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. *Academia*. [fecha de consulta 20 marzo 2016]. Disponible en [http://www.academia.edu/1875628/Relaci%C3%B3n\\_entre\\_ansiedad\\_ante\\_los\\_ex%C3%A1menes\\_tipos\\_de\\_pruebas\\_y\\_rendimiento\\_acad%C3%A9mico\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](http://www.academia.edu/1875628/Relaci%C3%B3n_entre_ansiedad_ante_los_ex%C3%A1menes_tipos_de_pruebas_y_rendimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes_universitarios)

Aydin, S., Yavuz, F. y Yesilyurt, S. (2006), “Test Anxiety in Foreign Language Learning”, *Balikesir University, Journal of Social Sciences Institute*, 9 (16): 145 – 160.

Benito Álvarez, P. (2014), “Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Universidad de Valladolid*. [fecha de consulta 3 junio 2016]. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7779/1/TFG-G%20885.pdf>

Birjandi, P. y Alemi, M. (2010), “The Impact of Test Anxiety on Test Performance among Iranian EFL Learners”, *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1(4): 44-58.

Braun, E.N. (2005), “El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas* 7. [fecha de consulta 11 marzo 2016]. Disponible en [http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario\\_fch/n07a19braun.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n07a19braun.pdf)

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner – Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Furlan, L. (2006), “Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo?”, *Evaluar*, 6: 32-51.

García Galindo, G. (2010), “La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua”, *Autodidacta - Revista de la Educación en Extremadura* 5. [fecha de consulta 20 abril 2016]. Disponible en [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/4\\_g\\_g\\_galindo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf).

Grandis, A.M. (2009), “Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios”, *Repositorio Digital de la UNC*. [fecha de consulta 28 abril 2016]. Disponible en [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis\\_amanda\\_mercedes.pdf?sequence1](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis_amanda_mercedes.pdf?sequence1)

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986), “Foreign Language Classroom Anxiety”, *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.

Jarie, L. (2013), “La influencia de los factores afectivo emocionales de la ansiedad, la autoestima y la motivación en el rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe”. *Universidad de Zaragoza*. [fecha de consulta 5 junio 2016]. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/11434/files/TAZ-TFM-2013-461.pdf>

Kaplan, R.M. y Sacuzzo, D.P. (2009), *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues*. Belmont: Wadsworth

Kohan Cortada, A. (2009), “La ansiedad frente a los exámenes: enfoques teóricos” I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [fecha de consulta 5 marzo 2016]. Disponible en <http://www.aacademica.com/000-020/137.pdf>

Krashen, S.D. (1984), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lawson, D.J. (2006), “Test Anxiety: A Test of Attentional Bias”. *Electronic Theses and Dissertations 38. University of Maine*. [fecha de consulta 24 marzo 2016]. Disponible en <http://www.library.umaine.edu/theses/pdf/LawsonDJ2006.pdf>.

LicetKiami, E.C. (2012), “Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera”. *Repositorio Institucional de la Univesidad del Oriente*. [fecha de consulta 23 abril 2016]. Disponible en <http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/2257/1/P.G.LicetEliana.pdf>.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1989), “Anxiety and Second Language Learning: Toward a theoretical clarification”, *Language Learning*, 39(2): 251-275.

Madrid, D. (1997), "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera". En Salmerón, H. (ed.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mena-Benet, T. (2013), "Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación". *Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo*. [fecha de consulta 11 marzo 2016]. Disponible en [http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM\\_%20MenaBenet.pdf](http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf)

Mihaljevi Djigunovi , J. (2002), *Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se o ituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Mihaljevi Djigunovi , J. (2009), "Strani jezici u kurikulu: europski modeli i hrvatske težnje". *Metodika* 18, 10 (1): 51-79

Mihaljevi Djigunovi , J. y Bagari , V.(2007). "Definiranje komunikacijske kompetencije". *Metodika*, 8 (1): 84 -93

Nguyen, C. (2012), "Communicative Language Testing: Do School Tests Measure Students' Communicative Competence?". *Conference Proceedings by LITU. Language Institute of Thammasat University*. [fecha de consulta 20 mayo 2016]. Disponible en <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/ Proceeding/856.pdf>

Olavarriaga, M. (2007), "La adopción de un examen de proficiencia comunicativo a alumnos de portugués de la escuela de lenguas". *Memoria Académica. Universidad de la Plata*. [fecha de consulta 20 mayo 2016]. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4586/pr.4586.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4586/pr.4586.pdf)

Pastor Cesteros, S. (2003), “La evaluación del proceso del aprendizaje de segundas lenguas”. *Segundas Lenguas e inmigración*. [fecha de consulta 05 abril 2016]. Disponible en [http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/EvaluacionPastor.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/EvaluacionPastor.pdf)

Pizarro Chacón, G. y Josephy, D. (2013), “El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua”. *Academia*. [fecha de consulta 20 marzo 2016]. Disponible en [http://www.academia.edu/6191528/\\_2013\\_El\\_efecto\\_del\\_filtro\\_afectivo\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_una\\_segunda\\_lengua](http://www.academia.edu/6191528/_2013_El_efecto_del_filtro_afectivo_en_el_aprendizaje_de_una_segunda_lengua)

Qashoa, S.H. (2013), “EFL Test Anxiety: Effects, Sources and Strategies for Alleviating It”, *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 1(2): 1-10.

Salari, Z.M. y Moinsade, S.N. (2015), “The Effects of Test Anxiety on Learners’ Reading Test Performance”, *Linguistics and Literature Studies*, 3(5): 203-212

Sarason, I. G. (1978), “The Test Anxiety Scale: Concept and Research”, *Stress and Anxiety*, 5: 193-216.

Sarason, I. G. (1984), “Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4): 929-938.

Scovel, T. (1978), “The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research”, *Language learning*, 28(1):129-142

Sierra, J.C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003), “Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar”. *Periódicos electrónicos em Psicología*. [fecha de consulta 25 marzo 2016]. Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n1/02.pdf>.

Valero Aguayo, L. (1999), "Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX". *Anales de psicología*. [fecha de consulta 28 marzo 2016]. Disponible en [http://www.um.es/analesps/v15/v15\\_2pdf/08v97\\_10caex.PDF](http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/08v97_10caex.PDF).

Zeidner, M. (1998), *Test anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.

Zhang, W. y Liu, M. (2013), "Evaluating the Impact of Oral Test Anxiety and Speaking Strategy Use on Oral English Performance", *The Journal of Asia TEFL*, 10(2): 115-148



## STRAH OD OCJENJIVANJA

*\* Na pitanja se odgovara zaokruživanjem broja ispod opisa koji odgovara vašem stavu.  
Zasvako pitanje potrebno je zaokružiti samo jedan broj.*

	Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Djelomično se odnosi na mene	Uglavnom se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
1. Strah me je posljedica loše ocjene.	1	2	3	4	5
2. Unatoč dobroj pripremi, osjećam nervozu pred ispit.	1	2	3	4	5
3. Prije ili za vrijeme ispita znoje mi se ruke, ostajem bez daha, srce mi ubrzano tuče.	1	2	3	4	5
4. Za vrijeme ispita imam osjećaj da mi je glava potpuno prazna.	1	2	3	4	5
5. Što više učim za ispit, to sam više zbunjen.	1	2	3	4	5
6. Za vrijeme ispita često razmišljam kako drugim učenicima ide.	1	2	3	4	5
7. Nakon ispita razmišljam kako sam napisao/la najbolje što sam mogao/la.	1	2	3	4	5
8. Za vrijeme ispita često mislim o drugim, nevažnim stvarima.	1	2	3	4	5
9. Uhvati me panika kad profesorica najavi ispit.	1	2	3	4	5
10. Nakon ispita sjetim se odgovora na pitanja koje nisam znao/la odgovoriti za vrijeme ispita.	1	2	3	4	5
11. U ispitima radim greške na jednostavnim pitanjima.	1	2	3	4	5

	Uop e se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Djelomi no se odnosi na mene	Uglavnom se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
12. Ne spavam dobro no prije ispita.	1	2	3	4	5
13. Prije ispita osje am se smireno i opušteno.	1	2	3	4	5
14. Što je ispit važniji, to je moj rezultat slabiji.	1	2	3	4	5
15. Za vrijeme ispita obuzme me toliki strah da zaboravim i stvari koje sam znao/la.	1	2	3	4	5
16. Pred sam ispit osje am mu ninu u želucu.	1	2	3	4	5
17. Ve prije samog ispita po nem razmišljati kako ga ne u pro i.	1	2	3	4	5
18. Dok pišem ispit ne obra am puno pozornosti na pitanja.	1	2	3	4	5
19. Za vrijeme ispita razmišljam kako su pitanja teška.	1	2	3	4	5
20. Nakon ispita imam vrtoglavicu.	1	2	3	4	5

UTJECAJ OCJENJIVANJA NA PROCES UČENJA
---------------------------------------

*\* Na pitanja se odgovara zaokruživanjem broja ispred rečenice koja vas opisuje. Moguće je zaokružiti više odgovora, kao i ponuditi druge razloge.*

21. Kako ocjenjivanje utječe na tvoje slušanje s razumijevanjem?

- 1        esto ne razumijem pitanje koje mi postavi profesor
- 2        esto krivo protumačim neku riječ
- 3        esto ne razumijem sadržaj audio snimaka
- 4        ne utječe
- 5        drugi razlog (navedi koji):

---



---

22. Kako ocjenjivanje utječe na tvoje čitanje s razumijevanjem?

- 1        esto ne razumijem smisao teksta
- 2        esto iz brzopletosti preskačem riječi u tekstu
- 3        esto zaboravim o čemu se u tekstu radi čim ga pročitam
- 4        ne utječe
- 5        drugi razlog (navedi koji):

---



---

23. Kako ocjenjivanje utječe na tvoj govor?

- 1        esto izbjegavam koristiti složene rečenice
- 2        esto zamuckujem za vrijeme ispitivanja
- 3        esto pogriješim u izgovoru neke riječi
- 4        ne utječe
- 5        drugi razlog (navedi koji):

---

---

24. Kako ocjenjivanje utje e na tvoje pisanje?

- 1 esto ne znam jesam li to no napisao/la neku rije
  - 2 esto koristim samo jednostavne re enice
  - 3 esto pogriješim grafi ki naglasak na nekoj rije i
  - 4 ne utje e
  - 5 drugi razlog (navedi koji):
- 
- 

25. Kako ocjenjivanje utje e na tvoje znanje vokabulara?

- 1 esto se ne mogu sjetiti zna enja neke rije i
  - 2 esto miješam zna enja rije i
  - 3 esto mislim da sam krivo nau io/la zna enje neke rije i
  - 4 ne utje e
  - 5 drugi razlog (navedi koji):
- 
- 

26. Kako ocjenjivanje utje e na tvoje znanje gramatike?

- 1 esto zamijenim red rije i u re enici
  - 2 esto mi je teško odrediti lan neke imenice
  - 3 esto mi se miješaju glagolska vremena
  - 4 ne utje e
  - 5 drugi razlog (navedi koji:)
- 
-