

**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**ESTUDIO DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD  
EN LENGUA EXTRANJERA EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Marta Álvarez Peláez**

**Tutor/a: Alberto Fernández Costales**

Junio 2023

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	3
1.1. OBJETIVOS .....	3
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	4
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	5
2.1. MOTIVACIÓN .....	5
2.1.1. <i>Definición</i> .....	5
2.1.2. <i>Tipos de motivación</i> .....	6
2.2. ANSIEDAD.....	8
2.2.1. <i>Definición y manifestación</i> .....	8
2.2.2. <i>Ansiedad y lengua extranjera</i> .....	9
2.2.3. <i>Técnicas para combatir la ansiedad</i> .....	10
2.3. GÉNERO Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUAS.....	11
2.3.1. <i>Factores de género y adquisición de segundas lenguas</i> .....	11
2.3.2. <i>Género y el aula de idiomas: una perspectiva general</i> .....	11
3. INVESTIGACIÓN .....	13
3.1. PARTICIPANTES .....	13
3.2. INSTRUMENTOS .....	15
3.3. RECOGIDA DE DATOS.....	15
3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	15
3.5. RESULTADOS .....	16
4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	25
5. CONCLUSIONES .....	26
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	28
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

## **1. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa es un campo académico en auge, que ha adquirido cada vez más importancia no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad multicultural en la que nos encontramos inmersos. El inglés, como idioma global, domina prácticamente todos los campos desde el ocio hasta los negocios. Tal y como recoge Crystal (2008), el inglés es la lengua franca utilizada en todo el mundo, tanto para abordar aspectos formales como son la política y la economía, como aquellos relacionados con el ocio, siendo algunos ejemplos el mundo del cine y los viajes internacionales. Por lo tanto, es de vital importancia que el futuro alumnado de educación primaria adquiera competencias lingüísticas en inglés. En este sentido, la motivación juega un papel clave en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

La motivación se sustenta en la unión entre pensamiento, emociones y acciones, y son muchos los beneficios que se observan cuando el alumnado se encuentra motivado desde una mejora en la propia adquisición de la lengua al desarrollo de diferentes habilidades intrapersonales e interpersonales, mejorando positivamente el ambiente del aula.

En el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), nos centraremos en la importancia de las reacciones afectivas del alumnado hacia el inglés y cómo ayudarles a manejar las emociones negativas y a potenciar las positivas.

### **1.1. OBJETIVOS**

El presente TFG tiene como objetivo general analizar las implicaciones afectivas (ansiedad, frustración y autoestima) durante el aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- Analizar la importancia e influencia de la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.
- Identificar los principales factores afectivos que influyen en el aprendizaje del inglés.
- Estudiar si existe una diferencia de género en cuánto a la motivación hacia el aprendizaje del inglés

## **1.2. JUSTIFICACIÓN**

Mi motivación para investigar sobre el tema de mi TFG, así como su estructura, parte de una barrera detectada en el aprendizaje de las lenguas extranjeras durante toda mi etapa educativa: las emociones y la autoestima. En ese sentido, enfrentarnos a aprender un nuevo idioma no resulta fácil, más aún cuando el alumnado no sabe cómo sobreponerse a las diferentes emociones que experimenta. Este filtro afectivo dificulta el aprendizaje del inglés, y los docentes tenemos un papel clave intentando ayudar a que se reduzcan estas barreras.

Son muchas las veces que he observado que un estudiante no es capaz de producir un texto, ya sea oral u escrito, porque no es capaz de sobreponerse a los nervios que le produce. Otras veces no se ve capaz de ello. En este sentido, si la docente o el docente ha creado en su clase un clima de suficiente confianza el alumnado podrá ver al docente como una figura de apoyo. Gardner, H. (1993) distingue entre inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. Define a la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender a los demás, de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas. La intrapersonal se relaciona con la introspección, con configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizarla para actuar en la vida de un modo más eficaz.

Si desde que las criaturas son pequeñas van adquiriendo dichas inteligencias, las cuales le permitirán sobreponerse a estas emociones negativas, conseguirán ser ciudadanos más competentes en la sociedad en constante cambio en la que vivimos.

## **2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

A continuación, revisaremos algunos de los aspectos nucleares relativos a la motivación hacia el aprendizaje de lenguas. Krashen (1987) afirma que los factores emotivos influyen en la adquisición de lenguas. De este modo, hay tres variables interrelacionadas que se deben tener en cuenta: la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Nos centraremos en las dos primeras para el presente trabajo.

### **2.1. MOTIVACIÓN**

#### **2.1.1. Definición**

Nos encontramos en un momento en el que se ha superado la creencia de que el proceso cognitivo es el único factor único y dominante que hace que el aprendizaje sea exitoso, tomando también en cuenta que hay factores culturales y psicológicos que condicionan el aprendizaje.

A menudo, cuando hablamos de rendimiento académico, hablamos de motivación como factor clave que influencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchas las definiciones que se hacen de este término, correspondiendo cada una a diferentes corrientes teóricas. Como bien señala Caso Fuertes (2014: 214), “son muchos los autores que han intentado explicar qué se entiende por motivación, pasando de entenderla como voluntad a entenderla como instinto y de ahí a impulso”. Dörnyei (2005: 68) definió la motivación como el "esfuerzo, el deseo y la actitud hacia el aprendizaje".

Por otro lado, para aclarar la complejidad del término, Pintrich y DeGroot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica:

- El componente de valor, que hace referencia a la importancia y a la relevancia que otorgamos a una tarea, es decir, el valor que el alumnado le concede a la tarea y las metas de logro que va a conseguir al realizarla. Son importantes los incentivos para este componente.
- El componente de expectativa se refiere a las creencias y percepciones que el estudiante tiene sobre sí mismo y sobre la actividad a la que se enfrenta. Es importante aquí que el alumnado se vea capaz de realizar una tarea.
- El componente afectivo, donde se recogen aquellas variables afectivas y emocionales que el estudiante no solo asocia a la actividad, y las cuales movilizan su conducta, sino también las emociones y sentimientos que produce dicha tarea.

Así, considerando que todas las actividades son percibidas como valiosas o útiles, el estudiante acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre las

posibilidades de afrontar con éxito la actividad y del interés personal en la misma (Rodríguez Fuentes, 2009).

### **2.1.2. Tipos de motivación**

Dörnyei en su artículo *Motivation and motivating in the Foreign Language Classroom* (1994:274) hace un análisis del concepto de motivación, y de cómo ha evolucionado de una perspectiva psicológica que lo entiende como “*motors of human behaviour in the individual rather than in the social being, focusing traditionally on concepts such as instinct, drive, arousal, need, and on personality traits like anxiety and need for achievement, and more recently on cognitive appraisals of success and failure, ability, self-esteem, etc*” a una dimensión social en la que el contexto social influye en la motivación de los individuos. En este sentido, Dörnyei argumenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es único en tanto que el lenguaje tiene una naturaleza multifacética, ya que es al mismo tiempo un sistema de codificación de la comunicación, que puede enseñarse como asignatura escolar, una parte integrante de la identidad de los individuos en casi todas las actividades mentales, y también el canal más importante de organización social arraigado en la cultura de la comunidad. Siendo esto así, el aprendizaje de una segunda lengua no es solo procesar y aplicar nuevos conocimientos, sino que incluye también aspectos tan importantes como la personalidad del individuo.

La motivación ha sido tradicionalmente entendida desde la dicotomía integradora/instrumental e intrínseca/extrínseca. Gardner (1985) distingue entre una orientación integradora que hace referencia a la disposición positiva del individuo hacia la comunidad hablante de la lengua meta, y el deseo de hablar, interactuar y ser valorado por dicha comunidad. Por el contrario, la orientación instrumental se caracteriza por el deseo de obtener un objetivo práctico al estudiar una segunda lengua, ya sean por motivos profesionales o académicos.

Según Deci y Ryan “Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energise their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring in learning is likely to flourish (p. 245). Es decir, la motivación intrínseca es una recompensa interna en el sujeto, que realiza la propia actividad porque le resulta gratificante y porque despierta en él interés. Sin embargo, cuando hablamos de motivación extrínseca nos referimos a que los motivos por los que el sujeto realiza una actividad determinada son externos y se caracteriza por los premios, elogios, incentivos y/o aprobación social.

Dörnyei (1994) explica en el artículo citado anteriormente su modelo en el que trata de explicar la motivación hacia la L2 en un contexto de aprendizaje mediante tres niveles:

1. Nivel lingüístico. Este nivel se centra en los motivos y orientaciones relacionadas con varios aspectos de la lengua meta, como la cultura que

transmite, la comunidad en la que se habla y la utilidad de dominarla. De acuerdo con la dimensión social de la motivación (el enfoque de Gardner) Esta dimensión motivacional general puede describirse dos grandes subsistemas motivacionales, uno integrador y otro instrumental.

El subsistema motivacional integrador se centra en predisposiciones afectivas relacionadas con L2 incluidos los componentes sociales culturales y etnolingüísticos, así como un interés general por el extranjero y las lenguas extranjeras.

El subsistema motivacional instrumental consiste en motivos extrínsecos centrados en torno al futuro profesional y académico del individuo.

2. Nivel relacionado con el sujeto (que aprende). Podemos identificar dos componentes motivacionales subyacentes, la necesidad de logro y la autoconfianza. Esta última abarca varios aspectos como la ansiedad lingüística, la competencia percibida en L2, las atribuciones sobre experiencias pasadas y la autoeficacia.
3. Nivel relacionado con la situación de aprendizaje. A este nivel operan varios factores:
  - Potencial motivador de la asignatura: interés, relevancia, expectativas y satisfacción.
  - Potencial motivador del profesor: personalidad, comportamiento y estilos de enseñanza.
  - Factores motivacionales en relación con el grupo: cohesión del grupo, estructura de clase.

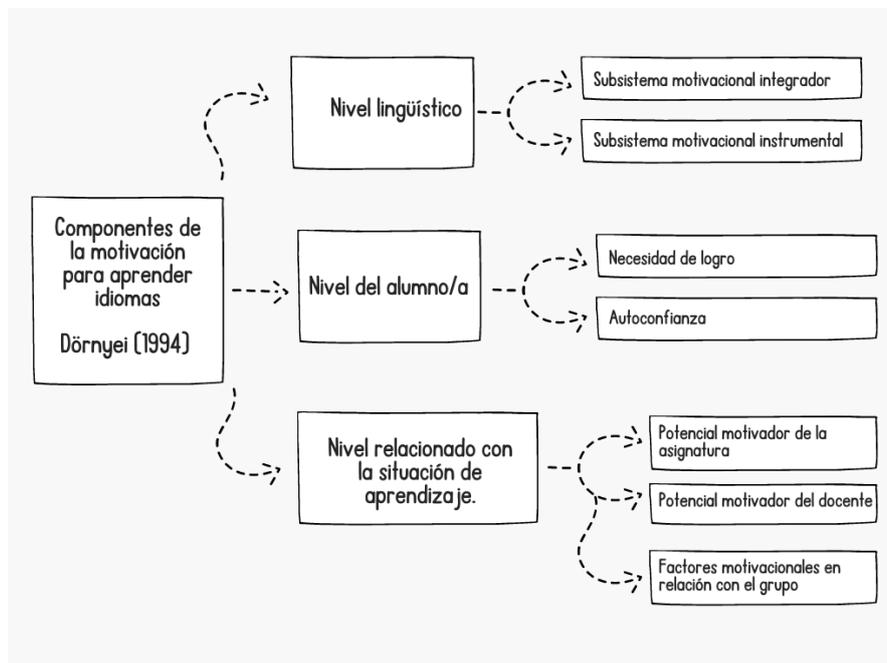


Figura 1. Fuente: Elaboración propia

## 2.2. ANSIEDAD

### 2.2.1. Definición y manifestación

Tradicionalmente, se distingue entre ansiedad de rasgo, ansiedad de estado y ansiedad asociada a una situación específica (Horwitz, 2001). La ansiedad de rasgo se asocia a las personas que sufren ansiedad en numerosas ocasiones, entendiéndola como un rasgo de su personalidad estable con el paso del tiempo (Scovel, 1978). La ansiedad de estado es una respuesta temporal a un estímulo concreto (Spielberger, 1983). Finalmente, la que realmente nos importa es la ansiedad asociada a una situación específica, que se experimenta en situaciones concretas. La ansiedad aparece en distintas disciplinas, pero en cada una de ellas es única y específica de esa situación (Tran, 2012).

Uno de esos tipos es la ansiedad en lengua extranjera, que Gardner y MacIntyre (1993) definen como la aprensión que se experimenta cuando una situación específica requiere del uso de una lengua extranjera que el individuo no domina. Horwitz et al (1986) describen en su artículo *Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal* la ansiedad como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociado a la activación del sistema nervioso autónomo. Esto conlleva que el sujeto que se encuentra ansioso tenga dificultades para concentrarse, se olvide con facilidad de las cosas, y manifieste absentismo escolar. Fisiológicamente, el sujeto tiene palpitaciones y suda. Esta ansiedad se manifiesta de una manera más obvia en actividades comunicativas (speaking) y en las evaluaciones.

Para García Galindo (1989), es una respuesta emocional o patrón de respuestas, que engloba:

- Aspectos cognitivos displacenteros, de tensión, aprensión preocupación, temor, miedo, inseguridad, pensamientos negativos, dificultad para concentrarse, desorganización, etc.
- Aspectos fisiológicos (síntomas cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, musculares, etc.) caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo.
- Aspectos motores (hiperactividad, paralización motora, movimientos torpes o repetitivos, conductas de evitación, dificultades de expresión verbal, etc.) que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

García Galindo (1989) distingue entre una ansiedad positiva, que es consecuencia de peligros reales, y otra negativa, que responde a miedos que el sujeto experimenta en su imaginación. La primera es buena porque moviliza al sujeto en busca de una solución a esos problemas reales que experimenta, mientras que la segunda es negativa porque bloquea e impide al sujeto sacarle gratificación a la vida.

### 2.2.2. Ansiedad y lengua extranjera

En situaciones de aprendizaje prácticamente idénticas, hay estudiantes que tienen más éxito que otros en la adquisición de una lengua extranjera, lo cual genera cada vez más interés por investigar qué características determinan el dominio de una lengua extranjera. Algunas de las variables que predicen esta adquisición incluyen factores cognitivos como estrategias de aprendizaje, factores afectivos como motivación o ansiedad, factores metacognitivos y factores demográficos (Olivares-Cuhat, 2010). A nivel más concreto, se ha descubierto que la ansiedad afecta a distintos tipos de aprendizaje, pero ciertos rasgos se asocian de manera más directa con el aprendizaje de una lengua extranjera (De-la-Morena-Taboada et al., 2011). Este tipo de ansiedad se conoce como ansiedad en lengua extranjera y muchos la consideran la variable afectiva más destacable en el campo (Horwitz, 1986; Horwitz, 2001).

A principios de los setenta, surgen las primeras investigaciones sobre si la ansiedad que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera es un tipo específico de ansiedad, o si por el contrario, es una ansiedad académica generalizada que también se observa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Horwitz y Cope (1991:128) definen la ansiedad específica en una lengua extranjera de la siguiente forma: “*we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process*”. Esto quiere decir que no solo las propias percepciones del alumnado sobre la lengua extranjera, su utilidad, por ejemplo, afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje; si no que también el autoconcepto que el alumnado tenga sobre sí mismo y su propia autoestima. Hay criaturas que, aun sobresaliendo en otras áreas, experimentan este tipo de ansiedad y frustración al estudiar excesivamente la lengua extranjera y no obtener los resultados esperados. Otras creencias como que para hablar en la lengua-meta hay que hacerlo correctamente, es decir, sin errores, es otra de las convicciones que más afecta al aprendizaje de la lengua extranjera.

No obstante, esta definición planteada por Horwitz (1986) ha supuesto una discusión entre diferentes investigadores. Sparks y Ganschow (1995) han contrapuesto la tesis de Horwitz relacionando la ansiedad como una consecuencia más que como una causa del fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, MacIntyre (1995) no apoya esta tesis ejemplificando con el estudiantado que aun sabiendo la materia no completa exitosamente el proceso de aprendizaje. Además, Sparks y Ganschow tampoco explican porque los buenos estudiantes sufren ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para Horwitz et al., (1986) la ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad

ante los exámenes. MacIntyre (1989) añade que la ansiedad ante los exámenes está más relacionada con la ansiedad académica, al ser más generalista.

### **2.2.3. Técnicas para combatir la ansiedad**

Foss y Reitzel (1991) proponen la «Terapia Racional Emotiva» como estrategia para reducir la ansiedad. Esta terapia consiste en desmentir o desacreditar muchas creencias irracionales sobre el aprendizaje de una nueva lengua, pues producen ansiedad en el alumnado. Estas creencias son generalmente formadas en el individuo debido a su contexto más próximo, ya sea su familia, la cultura en la que se encuentra inmerso o experiencias pasadas que le han llevado a tener una idea determinada de la L2

Crookall y Oxford (1991) parten de la idea de que el docente es elemento fundamental para minimizar la ansiedad, ya que es éste quien puede modificar las normas tradicionales de una clase de idioma, estructurando las actividades de forma distinta. En cuanto al ámbito nacional, Pérez y Paredes (1999: xxii-xxiii) propone hacer uso de una «metodología comunicativa mediante actividades con un potencial comunicativo» para aliviar las emociones negativas producidas por la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, Yan (1998, citado en Pérez Paredes 1999: 103) propone que las actividades sean motivadoras para el alumnado, tanto en contenido como en formato, y de corta duración. Además, aconseja que éstas fomenten la cooperación entre el alumnado con el objetivo de no aumentar la ansiedad.

Ortega (2002: 255) aporta también varias pautas para minimizar los efectos negativos que la ansiedad pueda causar. Por ejemplo, da los siguientes consejos:

1. El docente no debe adoptar un papel autoritario, cambiando este enfoque por uno en el que actúe también como un terapeuta, ayudando a superar situaciones de tensión y promoviendo un ambiente relajado, menos académico y más humano, en el que el alumnado se sienta capaz de comunicarse.
2. Evitar la tendencia a corregir continuamente, ya que esto hace que el alumnado deje de hablar por miedo a cometer errores.
3. Fomentar el trabajo en grupo para eliminar la sensación de estar siendo evaluado por otros. Es conveniente agrupar a el alumnado según el nivel cognitivo para evitar que se sientan inferiores al compararse con otros miembros del grupo.
4. Llevar a cabo actividades de presentación, para que los estudiantes se sientan cómodos.
5. Eliminar el factor sorpresa en todo lo posible, dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.

6. Dörnyei (1994) también aconseja desarrollar en el alumnado la autoconfianza proyectando en ellos tu propia confianza como docente de que serán capaces de alcanzar su objetivo, elogiándoles y tratando de eliminar sus inseguridades. Un ejemplo sería combinando aquellas tareas en las que no hayan tenido éxito con otras más sencillas con el objetivo de mantenerles confiados en sí mismos. En este sentido, también recomienda destacar aquello que el alumnado es capaz de hacer, en lugar de lo que no y hacerles ver los errores como elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se recomienda animar al alumnado a que marque sus propios objetivos de aprendizaje de forma individual, para que pueda observar su progreso.

### **2.3. GÉNERO Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUAS**

En los últimos años, numerosos estudios han intentado demostrar cómo el género, entendido como un constructo social, influye en la forma en que mujeres y hombres adquieren y usan el lenguaje. Lightbown y Spada (1999: 49-70) hacen referencia al tipo de factores que afectan al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, tales como la inteligencia, la aptitud, la personalidad, la motivación, y las preferencias, las creencias y la edad de los aprendices

#### **2.3.1. Factores de género y adquisición de segundas lenguas**

El género afecta a la adquisición de una lengua. Todas las relaciones, roles, y prácticas de socialización que determinan la construcción del género en una comunidad de hablantes en particular influyen y determinan, en cierta manera, el aprendizaje del lenguaje.

Hay dos factores fundamentales que determinan el aprendizaje de una segunda lengua: el acceso a la lengua meta y las prácticas sociales y culturales. La exposición a la lengua meta es un determinante importante de éxito en la adquisición del lenguaje. Ehrlich (1997) subraya el hecho de que, en algunas comunidades, las mujeres tienen un acceso más restringido que los hombres a la lengua meta. Este acceso viene determinado por la elección de la profesión y también por el estatus socioeconómico. El éxito de las mujeres en el aprendizaje del lenguaje depende de cómo se las perciba en la sociedad y qué tipo de papel deban desempeñar.

#### **2.3.2. Género y el aula de idiomas: una perspectiva general**

La relación entre el género y la ansiedad ante el aprendizaje de idiomas ha sido objeto de interés en la investigación educativa, y varios estudios han explorado esta relación desde diferentes perspectivas.

Según la revisión crítica realizada por Jiménez Díaz (2010), se ha observado una posible influencia del género en los niveles de ansiedad en el aula de idiomas. Sin

embargo, es importante destacar que los resultados no son concluyentes y que existen discrepancias entre los estudios. A continuación, se presentarán algunas de las perspectivas y hallazgos más relevantes hasta la fecha.

Algunas investigaciones sugieren que las niñas y las mujeres pueden experimentar niveles más alto de ansiedad en comparación con los niños y los hombres. Ello podría estar relacionado con la presión social o con las expectativas de género asociadas con el rendimiento académico.

Las prácticas socioculturales también influyen. Los roles de género y las expectativas sociales sobre los hombres y las mujeres pueden crear presiones adicionales sobre el alumnado, lo que repercutiría en sus niveles de confianza.

Algunos estudios han señalado también que las niñas y las mujeres pueden tener una menor confianza en sus habilidades lingüísticas, lo que puede aumentar sus niveles de ansiedad en situaciones de comunicación en el aula de idiomas. La percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades es clave para la construcción de un buen autoconcepto.

### 3. INVESTIGACIÓN

#### 3.1. PARTICIPANTES

Los sujetos que han colaborado en el estudio son estudiantes pertenecientes a cuarto, quinto y sexto de primaria. Su edad está comprendida entre los 9 y los 13 años. El número de participantes asciende a 43 niños y 31 niñas. Estos datos se pueden apreciar en la figura 2.

Los estudiantes estudian en un colegio público en Oviedo (Asturias) con dos líneas educativas, a excepción de sexto de primaria. El contexto socioeconómico del colegio es de clase media-baja, con alumnado de procedencia cultural y racial variada. Cabe destacar también que el colegio no ofrece un programa bilingüe, y que tiene un importante porcentaje de alumnos y alumnas de necesidades educativas especiales.

Si atendemos a la distribución de género tomando como referencia los cursos de Educación Primaria presentes en la prueba, en cuarto curso nos encontramos con 23 sujetos, de los cuales 14 son niñas y 9 niños. En quinto curso la muestra alcanza los 28 sujetos, de los cuales 7 chicas y 21 chicos. Por último, en sexto curso nos encontramos con 23 sujetos, de los cuales 14 son chicas y 10 chicos. Estos datos son observables en la figura 3, 4 y 5.

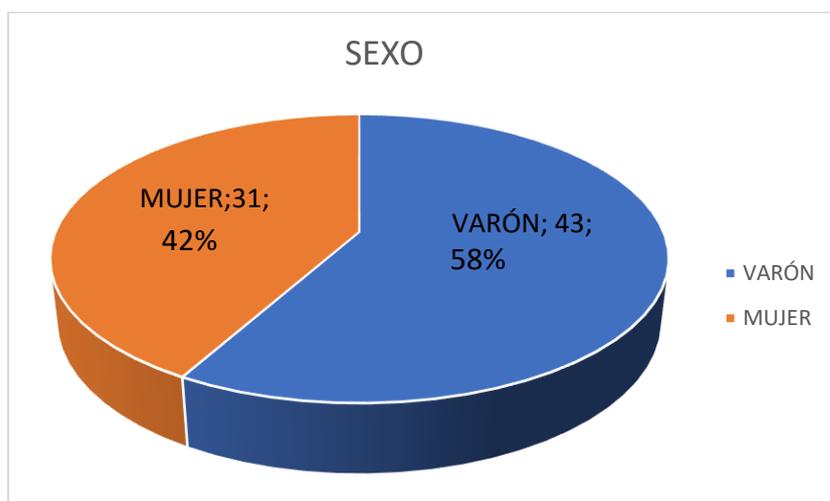


Figura 2. Fuente: Elaboración propia

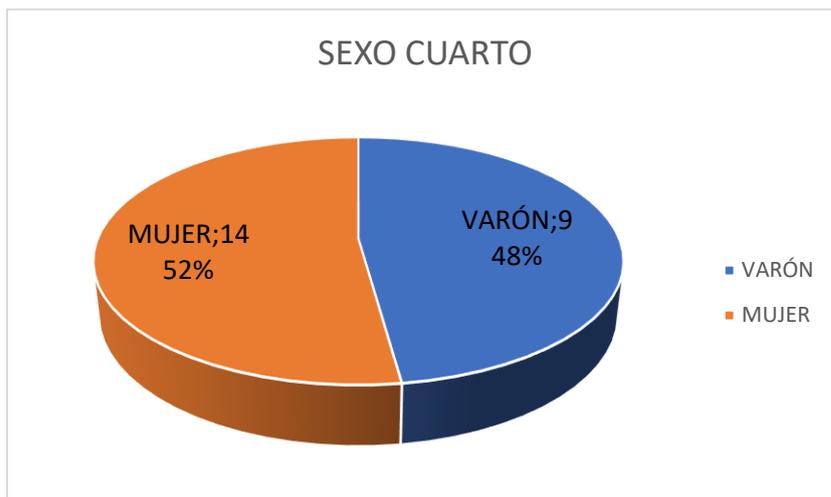


Figura 3. Fuente: Elaboración propia

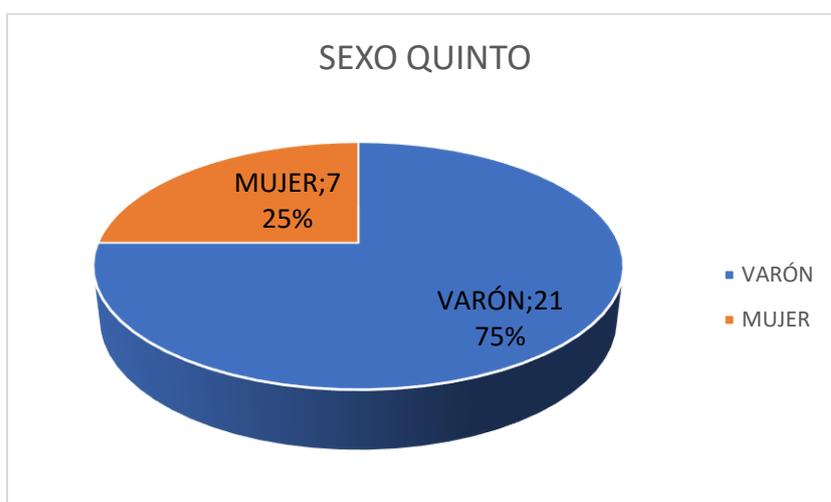


Figura 4. Fuente: Elaboración propia

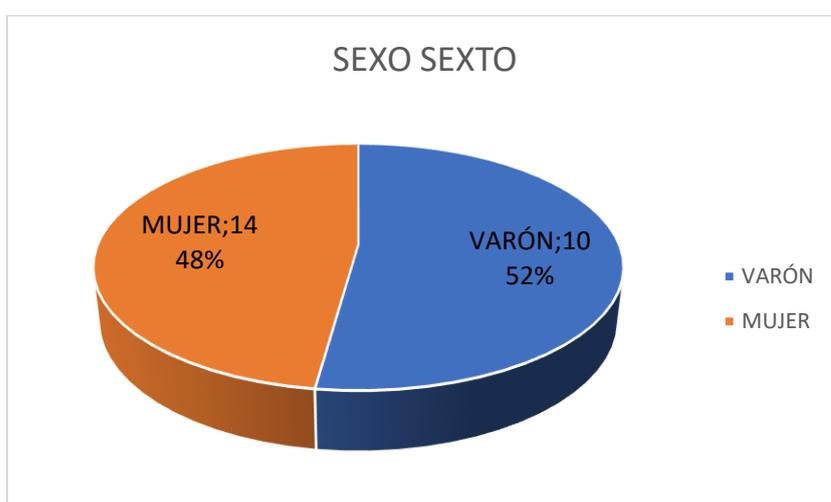


Figura 5. Fuente: Elaboración propia

### **3.2. INSTRUMENTOS**

Para ejecutar la investigación se ha empleado un único instrumento. Se trata de una versión española de Pérez Paredes y Martínez Sánchez (2000-2001) del original FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety) de Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Este instrumento mide los niveles de ansiedad en la clase de lengua extranjera (aprensión ante el acto comunicativo, ansiedad ante los exámenes y miedo a la evaluación negativa).

Este instrumento está compuesto por 33 ítems en escala Lickert de 5 niveles, es decir, las respuestas posibles son 5 y se expresan de mayor a menor grado de conformidad. Un ejemplo de ello sería la siguiente afirmación “Me entra pánico cuando tengo que hablar en la clase de lengua extranjera sin haberme preparado antes”. Las respuestas posibles serían, entonces, “estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no sé, no estoy de acuerdo y no estoy nada de acuerdo”

Al principio del cuestionario se incluyen dos casillas para rellenar, el sexo y la edad, ya que son los datos relevantes para este estudio.

### **3.3. RECOGIDA DE DATOS**

Se pidió permiso al equipo directivo para la realización de la investigación. Los cuestionarios se pasaron los días 26 y 27 de abril, y el 3 y el 4 de mayo. Estas fechas fueron consultadas con las maestras de inglés del colegio en los cursos relevantes a la investigación.

Previo a la entrega de los cuestionarios, al alumnado se les explica de que trata, haciendo especial hincapié en que no olviden poner la edad y el género. Ante posibles dificultades, tome la decisión de ir leyendo los ítems uno a uno e ir explicándolos en caso de que surgieran dudas. Por otro lado, se les mencionó también el anonimato de las pruebas y la nula repercusión que pudiesen tener en sus notas de la asignatura de inglés.

### **3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Los resultados de la investigación han sido divididos en función de la ansiedad que muestra el sujeto ante una destreza específica o su actitud en la lengua extranjera (de la Morena Taboada, Sánchez Burón, y Fernández Martín, 2001)

El FLCAS identifica cuatro dimensiones. En primer lugar, la aprensión comunicativa la cual indica ansiedad, timidez y reacciones corporales cuando se ha de hablar una lengua. Los ítems teóricos que corresponden a esta dimensión son los siguientes: 3, 20, 9, 31, 33, 24, 27, 13, 19, 4, 12, 2, 28. En segundo lugar, la ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje, es decir, la ansiedad ante los exámenes y el miedo o aprensión a una evaluación negativa. Los ítems en este caso serían los siguientes: 3, 29, 25, 15, 30, 26, 21, 8, 16, 10. En tercer lugar, la seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera y dentro del aula. Se compone de ítems que reflejan como de cómodos se sienten los estudiantes cuando utilizan la lengua inglesa en el colegio o con hablantes nativos fuera del contexto de aprendizaje. Los ítems

correspondientes a esta dimensión serían los siguientes: 23, 7, 1, 18, 14, 32, 22. En cuarto lugar, las actitudes negativas hacia el aprendizaje. Muchos alumnos consideran las clases de lengua extranjera como una de las asignaturas más complicadas de todas las cursadas a lo largo de su vida académica y en las que con mayor frecuencia han sufrido bloqueos en sus procesos cognitivos (Argaman y Abu-Rabia, 2002; Horwitz y Cope, 1986). Los ítems teóricos de actitudes negativas hacia el aprendizaje serían los siguientes: 23, 6, 17, 5, 11.

Además, los datos obtenidos se analizarán también en función del género y el nivel educativo.

### 3.5. RESULTADOS

Para obtener una visión general de los resultados, los sujetos se han repartido en tres grupos según sus niveles de ansiedad. Estos niveles pueden ser bajos (123-165), medios (78-122) y altos (33-77).

49 estudiantes (66,22%) tienen ansiedad media, 18 (24,32%) presentan ansiedad baja y 7 (9,46%) ansiedad alta. Esto se puede apreciar en la figura 6. Si atendemos a los niveles de ansiedad según la variable género, encontramos que la mayoría de los chicos y chicas presentan una ansiedad media.

Respecto a los niveles de ansiedad baja, encontramos una notable diferencia ya que hay 12 estudiantes varones que presentan ansiedad baja frente a 6 estudiantes mujeres. Las diferencias entre los niveles de ansiedad alta son por el contrario poco significativas ya que solo hay una estudiante mujer que tenga mayores niveles de ansiedad. Todo ello puede apreciarse en la figura 7.

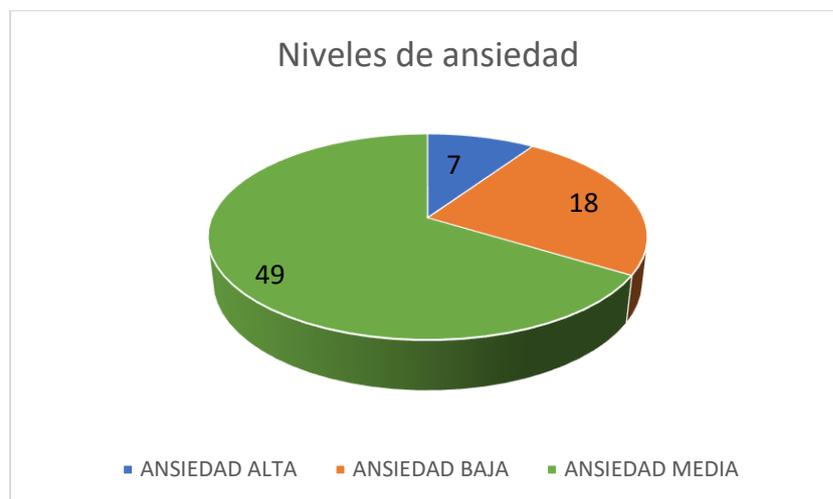


Figura 6. Fuente: Elaboración propia

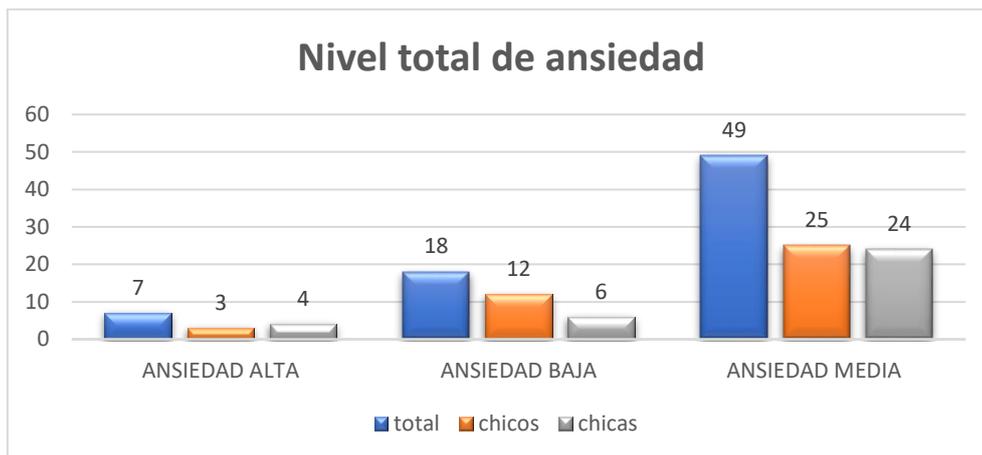


Figura 7. Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se halla la media de las destrezas específicas o su actitud ante la lengua extranjera (aprensión comunicativa, ansiedad ante procesos y actitudes de la lengua extranjera, seguridad en el uso de la lengua extranjera y actitudes negativas ante la lengua extranjera) según grupo y género.

Nos encontramos entonces con que en cuarto de primaria los chicos presentan de media mayores niveles de ansiedad en actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés con una media de 2,47. Esto se puede observar en la figura 8.

FACTORES	MEDIA
APRENSIÓN COMUNICATIVA	3,57
ANSIEDAD ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	3,09
SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA	3,00
ACTITUDES NEGATIVAS	2,47

Figura 8. Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, las chicas, con una media de 4,09 en aprensión comunicativa, podemos deducir que sus niveles de ansiedad ante esta dimensión son bajos. Esto se puede observar en la figura 9.

FACTORES	MEDIA
APRENSIÓN COMUNICATIVA	4,09
ANSIEDAD ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	3,61
SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA	3,24
ACTITUDES NEGATIVAS	3,23

Figura 9. Fuente: Elaboración propia

En quinto de primaria, podemos apreciar que los chicos tienen una media superior a 3 en todos los ítems. Todo ello puede apreciarse en la figura 10

FACTORES	MEDIA
APRENSIÓN COMUNICATIVA	3,06
ANSIEDAD ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	3,50
SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA	3,24
ACTITUDES NEGATIVAS	3,06

Figura 10. Fuente: Elaboración propia

Respecto a las chicas, podemos apreciar en la figura 11 que los valores medios son radicalmente opuestos al género masculino. Todas las destrezas obtienen medias inferiores a 3, destacando la media de 1,27 en “ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje”. Todo ello nos indica que las estudiantes de quinto de primaria en general presentan niveles de ansiedad alta.

FACTORES	MEDIA
APRENSIÓN COMUNICATIVA	2,88
ANSIEDAD ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	1,27
SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA	2,57
ACTITUDES NEGATIVAS	2,80

Figura 11. Fuente: Elaboración propia

En sexto de primaria, podemos observar en la figura 12 que en general los estudiantes no presentan niveles de ansiedad ni medios ni altos. Además, observando los datos de cuarto, quinto y sexto de primaria en conjunto, podemos decir que es ante la destreza específica “actitudes negativas hacia la lengua extranjera” donde los estudiantes obtienen medias más bajas.

FACTORES	MEDIA
APRENSIÓN COMUNICATIVA	3,58
ANSIEDAD ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	3,81
SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA	3,31
ACTITUDES NEGATIVAS	3,06

Figura 12. Fuente: Elaboración propia

Respecto a las chicas, seguimos observando en la figura 13 niveles de ansiedad altos en cuanto a las actitudes negativas hacia la lengua extranjera (2,99 de media). En cambio, se ha de destacar también que se sienten más seguras utilizando el idioma (una media de 3,07 frente a 2,57 en quinto de primaria). Finalmente, en cuanto a los ítems que se relacionan con la aprensión comunicativa, la media va bajando de un 4,09 en cuarto de primaria a un 3,66 en sexto. Esto nos indica que conforme se van haciendo mayores, van teniendo mayor aprensión comunicativa.

FACTORES	MEDIA
APRENSIÓN COMUNICATIVA	3,66
ANSIEDAD ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	3,53
SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA	3,07
ACTITUDES NEGATIVAS	2,99

Figura 13. Fuente: Elaboración propia

Se pasa ahora a explorar los resultados de las medias y modas generales sobre los 33 ítems específicos del cuestionario.

Comenzamos por el nivel educativo cuarto de primaria, centrándonos en el género femenino. Por un lado, el ítem 23 “Siempre siento que otros estudiantes hablan inglés mejor que yo”, correspondiente a actitudes negativas y seguridad en el uso de la lengua, presenta una moda de 1. Es decir, la mayoría de los estudiantes dicen estar totalmente de acuerdo con esta afirmación. Además, la media de las respuestas es de 2,79.

Por el otro, el ítem 22 “No siento presión para preparar muy bien una clase de inglés”, correspondiente a la seguridad en el uso de la lengua, presenta una moda de 5. Es decir, la mayoría de las estudiantes dicen estar totalmente en desacuerdo. Además, la media es de 4,64.

Cabe resaltar un par de resultados a la inversa, donde las puntuaciones de ansiedad son las más bajas de la tabla. Los ítems 6 “Durante la clase de inglés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso”, 9 “Siento pánico cuando tengo que hablar en la clase en inglés sin haberlo preparado antes.”, 12 “En clase de inglés, puedo llegar a estar tan nervioso que olvido las cosas que sé”, 13 “Me da vergüenza responder voluntariamente en las clases de inglés”, 15 “Me molesto cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo.”, 19 “Tengo miedo de que mi profesor de inglés esté listo para corregirme todos los errores que hago”, 20 “Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando voy a ser preguntado en clase de inglés”, 21 “Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento”, 26 “Me siento más tenso y nervioso en mi clase de inglés que en las otras clases.”, 27 “Me siento nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.” y 31 “Me asusta que otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en inglés” presentan medias superiores a 4 y la moda es siempre 5.

Por tanto, al pertenecer la mayoría de los ítems a indicadores de aprensión comunicativa (9, 12, 13, 19, 20, 27 y 31), podemos concluir que es ante esta actitud hacia el inglés donde las estudiantes presentan niveles de ansiedad más bajos.

Ahora se tienen en cuenta los resultados obtenidos en cuarto de primaria, atendiendo al género masculino. Por un lado, los ítems 1 “No me siento bastante seguro de mí mismo cuando hablo en clase de inglés”, 6 “Durante la clase de inglés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso”, 10 “Estoy preocupado sobre las consecuencias de fallar en mi clase de inglés.”, 14 “Estaría nervioso/a hablando inglés con gente nativa”, 22 “No siento presión para preparar muy bien una clase de inglés.”, 23 “Siempre siento que otros estudiantes hablan inglés mejor que yo”, 25 “Las clases de inglés van tan rápido que me da miedo quedarme atrás.”, 26 “Me siento más tenso y nervioso en mi clase de inglés que en las otras clases.”, 29 “Me siento nerviosa cuando no entiendo todas las palabras que dice la profesora.”, 32 “Probablemente me sienta cómodo rodeado de nativos de otra lengua.” y 33 “Me siento nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas, las cuales no he preparado antes” reflejan una moda de 1 y medias inferiores a 3.

Estos ítems pertenecen a todas las actitudes o destrezas específicas hacia la lengua extranjera: actitudes negativas (6 y 23), seguridad en el uso (1, 14, 32 y 23), aprensión comunicativa (9, 12, 13, 19, 20, 27, 31 y 33) y ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje (10, 15, 21, 25, 26 y 29). Por tanto, podemos concluir que el género masculino presenta niveles de ansiedad en todas las destrezas, al contrario que el femenino.

Cabe resaltar los resultados a la inversa, donde las puntuaciones de ansiedad son las más bajas de la tabla. En este caso, solo podemos destacar dos ítems: el 20 y el 11. El ítem 20 “Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando voy a ser preguntado en clase de inglés”, perteneciente a una actitud de aprensión comunicativa, con una media de 4,11 y una moda de 5. Y el ítem 11 “No entiendo por qué algunos compañeros se sienten tan mal en clase de inglés.”, perteneciente a actitudes negativas, con una moda de 1 y una media de 2,43.

Ahora pasamos a analizar quinto de primaria, comenzando por el género femenino. Por un lado, los ítems 1 “No me siento bastante seguro de mí mismo cuando hablo en clase de inglés”, 7 “No dejo de pensar que otros estudiantes son mejores en idiomas que yo”, 10 “Estoy preocupado sobre las consecuencias de fallar en mi clase de inglés.”, 12 “En clase de inglés, puedo llegar a estar tan nervioso que olvido las cosas que sé”, 14 “Estaría nervioso/a hablando inglés con gente nativa”, 17 “A menudo no tengo ganas de ir a clase de inglés.”, 19 “Tengo miedo de que mi profesor de inglés esté listo para corregirme todos los errores que hago.”, 23 “Siempre siento que otros estudiantes hablan inglés mejor que yo”, 27 “Me siento nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.”, 29 “Me siento nerviosa cuando no entiendo todas las palabras que dice la profesora.”, 30 “Me siento abrumado por el número de reglas que tengo que aprender para hablar una lengua extranjera.”, 31 “Me asusta que otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en inglés”, 32 “Probablemente me sienta cómodo rodeado de nativos de otra lengua.” y 33 “Me siento nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas, las cuales no he preparado antes” reflejan una moda de 1 y medias inferiores a 3.

Sin embargo, hay dos ítems el 13 “Me da vergüenza responder voluntariamente en las clases de inglés” y el 20 “Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando voy a ser preguntado en clase de inglés” que reflejan ambos una media de 3,14 y una moda de 1 y 2. En estos dos ítems encontramos respuestas radicalmente opuestas ya que en el ítem 20, tres alumnas dicen estar totalmente de acuerdo, tres estar totalmente en desacuerdo y una estar en desacuerdo. En el ítem 13 dos alumnas dicen estar totalmente de acuerdo, dos no saben, dos están totalmente en desacuerdo y una está en desacuerdo. Concluimos entonces observando toda la muestra de datos que en estos dos ítems las alumnas en general no presentan ansiedad alta.

Asimismo, los ítems 4 “Me asusto cuando no entiendo qué está diciendo el profesor en clase de inglés”, 6 “Durante la clase de inglés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso” y 25 “Las clases de inglés van tan rápido que me da miedo quedarme atrás” presentan una moda de 2 y una media inferior a 3.

Cabe resaltar también tres ítems con moda 5 y medias superiores a 3,5. Estos serían el ítem 32 “Probablemente me sienta cómodo rodeado de nativos de otra lengua”, el ítem 24 “Me siento muy segura hablando en inglés delante de los otros estudiantes” y el ítem 18 “Me siento confiado cuando hablo en clase de inglés.”.

Por el contrario, el ítem 5 “No me molestaría tener más clases en inglés” con moda 1 y media 2; y el ítem 21 “Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento” con moda 4 y media 4,14 representan los ítems con niveles bajos de ansiedad.

Finalmente, destacamos que la mayoría de los ítems con indicadores de ansiedad alta pertenecen a la aprensión comunicativa (4, 12, 13, 19, 24, 27, 31 y 33).

Se pasa ahora a atender los resultados de los estudiantes varones de quinto de primaria. Por un lado, el ítem 6 “Durante la clase de inglés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso” tiene de moda 4 y de media 3,24; el ítem 14 “Estaría nervioso/a hablando inglés con gente nativa” tiene de moda 1 y de media 2,76; el ítem 29 “Me siento nervioso cuando no entiendo todas las palabras que dice la profesora” tiene de moda 2 y de media 2,52 y el ítem 30 “Me siento abrumado por el número de reglas que tengo que aprender para hablar una lengua extranjera” tiene de moda 1 y de media 2,81.

Observando estos resultados podemos concluir que los estudiantes no presentan niveles de ansiedad altos en aprensión comunicativa.

Cabe destacar también los resultados a la inversa. Los ítems 3 “Tiemblo cuando sé que voy a ser preguntado en clase de inglés”, 12 “En clase de inglés, puedo llegar a estar tan nervioso que olvido las cosas que sé”, 15 “Me molesto cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo”, 20 “Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando voy a ser preguntado en clase de inglés” y 21 “Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento” reflejan una media igual o superior a 4 y una moda de 5. Estos ítems corresponden a la aprensión comunicativa (3, 12 y 20) y a la ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje (3, 15 y 21)

Ahora se tiene en cuenta los resultados de sexto de primaria. En primer lugar, comenzaremos a analizar el género femenino. Respecto a los ítems con indicadores de ansiedad alta, nos encontramos con el ítem 23 “Siempre siento que otros estudiantes hablan inglés mejor que yo” y el ítem 33 “Me siento nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas, las cuales no he preparado antes” con moda 2 y media inferior a 3.

Cabe destacar también dos ítems, el 24 “Me siento muy segura hablando en inglés delante de los otros estudiantes” y el 31 “Me asusta que otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en inglés” donde hay diferencia entre la moda y la media. El ítem 24 tiene de moda 4 y de media 2,93. De las 14 estudiantes, 6 dicen estar en desacuerdo, 1 en total desacuerdo, 3 totalmente de acuerdo y 3 de acuerdo. Nos encontramos entonces una proporción de 7 resultados que indican ansiedad alta frente a 6 que la indican baja. Analizando estos datos, no podemos concluir al haber una diferencia tan poco significativa en cuanto a los resultados.

Con el ítem 31 nos encontramos en una situación parecida con 6 estudiantes diciendo estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, y otros 6 diciendo estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. La distinción entre este ítem y el anterior es que dos estudiantes han contestado “no sé”.

Analizando los resultados inversos, observamos que los ítems 3 “Tiemblo cuando sé que voy a ser preguntado en clase de inglés”, 17 “A menudo no tengo ganas de ir a clase de inglés.”, 20 “Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando voy a ser preguntado en clase de inglés” y 25 “Las clases de inglés van tan rápido que me da miedo quedarme atrás” presentan una moda de valor 5 y una media superior a 4. Además, el ítem 8 “Normalmente estoy a gusto durante los exámenes en mi clase de inglés” tiene de moda 2 y de media 1,93, significando eso que la mayoría de las estudiantes están a gusto en los exámenes. Por tanto, en estos ítems las estudiantes en general presentan niveles de ansiedad bajos.

En segundo lugar, analizaremos el género masculino perteneciente al mismo curso académico. Analizando estos resultados, nos encontramos algo novedoso ya que ningún ítem marca niveles de ansiedad alta. Sin embargo, si son muchos los que nos indican niveles bajos de ansiedad.

El ítem 4 “Me asusto cuando no entiendo qué está diciendo el profesor en clase de inglés”, 7 “No dejo de pensar que otros estudiantes son mejores en idiomas que yo”, 10 “Estoy preocupado sobre las consecuencias de fallar en mi clase de inglés.”, 12 “En clase de inglés, puedo llegar a estar tan nervioso que olvido las cosas que sé”, 16 “Incluso si estoy bien preparado para la clase de inglés, me siento ansioso al respecto”, 19 “Tengo miedo de que mi profesor de inglés esté listo para corregirme todos los errores que hago”, 21 “Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento”, 22 “No siento presión para preparar muy bien una clase de inglés”, 25 “Las clases de inglés van tan rápido que me da miedo quedarme atrás”, 29 “Me siento nerviosa cuando no entiendo todas las palabras que dice la profesora”

y 31 “Me asusta que otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en inglés” tienen de moda el valor 5 y medias superiores a 4.

Además, los ítems 8 “Normalmente estoy a gusto durante los exámenes en mi clase de inglés”, 22 “No siento presión para preparar muy bien una clase de inglés” y 24 “Me siento muy segura hablando en inglés delante de los otros estudiantes” tienen de moda 1 y medias inferiores a 3. Estos ítems al estar escritos de forma afirmativa indican niveles de ansiedad bajos al estar el alumnado en general de acuerdo con ellos.

Finalmente, la mayoría de los ítems que presentan niveles de ansiedad bajos pertenecen a la aprensión comunicativa (20, 31, 24, 19, 4, 12 y 28) y a la ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje (8, 10, 16, 21, 25, 29)

#### **4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Este estudio se ha centrado en detectar la presencia de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto, el inglés. La aportación más significativa es mostrar el nivel de ansiedad de 75 niños y niñas escolarizados en educación primaria, los cuales aprenden inglés en su centro educativo como lengua extranjera. Además, esta investigación se centra también en las diferencias de ansiedad según género y los niveles educativos de la muestra (cuarto, quinto y sexto de primaria). Es importante destacar que este centro no cuenta con un programa bilingüe.

En primer lugar, se observa que el ítem 23 “Siempre siento que otros estudiantes hablan inglés mejor que yo” es común a todos los cursos y géneros como indicador de ansiedad alta. Este ítem pertenece a las dimensiones actitudes negativas hacia la lengua extranjera y seguridad en su uso.

En segundo lugar, observamos que en cuarto de primaria son las estudiantes las que presentan niveles bajos de ansiedad. Destacamos también que ellas presentan niveles bajos de aprensión comunicativa en cuarto de primaria, en cambio en sexto ya comienzan a tenerlos.

Sin embargo, en sexto nos encontramos con que los estudiantes varones no presentan niveles altos de ansiedad, en contraposición al nivel educativo cuarto de primaria donde sí que presentan niveles de ansiedad hacia todas las destrezas específicas que mide el cuestionario. Además, en sexto de primaria presentan niveles bajo de aprensión comunicativa y de ansiedad ante procesos y situaciones de aprendizaje.

Observamos entonces como al ascender de curso y, por tanto, de nivel de aprendizaje, las estudiantes aumentan su grado de ansiedad mientras que los estudiantes lo disminuyen.

En tercer lugar, en quinto de primaria es el curso donde nos encontramos con mayores diferencias entre los resultados. No obstante, la muestra masculina era de 21 alumnos frente a 7 alumnas, lo que podría explicar tales diferencias.

Finalmente, se ha de destacar que el 66% de los estudiantes con ansiedad baja son varones frente a 34% que son mujeres.

## 5. CONCLUSIONES

Tras la valoración y discusión de los resultados se puede concluir que el alumnado experimenta ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que no solo se traduce en una falta de motivación por el aprendizaje sino también una barrera para el avance en el aprendizaje de la lengua meta.

En este sentido, el papel como docentes es clave. En primer lugar, para identificar esta barrera en el aprendizaje, y seguidamente para escoger aquel método de enseñanza que mejor se adapte a las características del alumnado y a sus propias necesidades educativas. Con este objetivo, no solo se conseguiría un clima de aula más positivo y relajado, sino que también el alumnado ganaría confianza. Todo ello repercutiría en una mejora de las calificaciones y del clima de aula.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el marco teórico y estudio realizado, no hay ningún resultado lo suficientemente claro como para concluir si el género influye en los niveles de ansiedad. Por ello, se ve necesario seguir investigando en este tema ya que son muchos los factores que influyen que dan lugar a la obtención de diferentes resultados. Se han llevado a cabo muchos estudios y cada uno arroja unos resultados diferentes.

Algunas investigaciones sugieren que las niñas y las mujeres pueden experimentar niveles más altos de ansiedad percibida en el aprendizaje de idiomas en comparación con los niños y los hombres. Esta mayor ansiedad puede estar relacionada con la presión social o las expectativas de género asociadas con el rendimiento académico. Las normas culturales y las expectativas de comportamiento asociadas a los géneros pueden crear presiones adicionales sobre los estudiantes y afectar su confianza y motivación en el aprendizaje de idiomas. Algunos estudios han señalado que las diferencias de género en el autoconcepto y la confianza pueden tener un impacto en la ansiedad ante el inglés. Por ejemplo, las niñas y las mujeres pueden tener una menor confianza en sus habilidades lingüísticas, lo que puede aumentar su ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de idiomas. Además, los estereotipos de género relacionados con las habilidades lingüísticas pueden influir en la percepción de los propios estudiantes sobre sus capacidades.

Según Machida (2001) ellas experimentan más ansiedad que los varones. En el estudio que hemos realizado, el 66% de los estudiantes con ansiedad baja son varones frente a 34% que son mujeres. También de total que presentan niveles de ansiedad alto, el 57% son mujeres frente a un 53% que son varones.

En otros estudios (Saito y Samimy, 1996), se arrojaba a la luz que el alumnado iba experimentando un mayor grado de ansiedad al ascender de nivel de aprendizaje. Sin embargo, en esta investigación este hecho solo se confirma en las mujeres mientras que en los varones se da a la inversa. Estos resultados se contradicen con los resultados del estudio de Campbell y Shaw (1994) donde al transcurrir las horas de aprendizaje sobre la lengua extranjera los varones aumentaban su ansiedad y en cambio ellas la disminuían.

Comprender cómo el género interactúa con otros factores en el contexto del aprendizaje de idiomas puede ayudar a los docentes a desarrollar estrategias efectivas para abordar la

ansiedad y fomentar un entorno de aprendizaje más positivo y de apoyo para todos los estudiantes.

## **6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Como en todos los estudios que requieran de una respuesta objetiva, existen elementos que interfieren y pueden generar una cierta incertidumbre de los resultados, es decir, los resultados no siempre son fiables al 100 %

En primer lugar, uno de los principales obstáculos que se desconocen es el nivel de comprensión del alumnado al enfrentarse a los cuestionarios, así como su grado de interés.

En segundo lugar, también sería interesante atender a factores culturales y/o raciales, para determinar si la cultura influye en los niveles de ansiedad ya sean por estereotipos, sentimientos inculcados por su entorno más cercano o las formas de gestionar dicha ansiedad.

En tercer lugar, no he obtenido datos de las calificaciones del alumnado, dato relevante a la hora de tener en cuenta no sólo la motivación hacia el aprendizaje del idioma sino también la relación entre la ansiedad y las calificaciones.

En cuarto lugar, desconocemos también si las diferencias entre el alumnado en cuanto a los niveles de ansiedad pueden venir influenciada por factores externos a la escuela, ya sea el entorno familiar o el hecho de que vayan a clases extraescolares o que tengan relación con nativos del idioma. Esto influiría en su autoconfianza y en un mejor manejo del idioma.

Según todas las limitaciones mencionadas con anterioridad, en futuras líneas de investigación podrían tenerse en cuenta los factores mencionados. Así como añadir entrevistas orales u otro tipo de pruebas con el alumnado para determinar si los sujetos que tienen niveles de ansiedad altos la sienten solamente ante la lengua extranjera, o si, por el contrario, son considerados ansiosos en otros contextos.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, C. M., y Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. En C. A. Klee (Ed.), *Faces in a Crowd: The Individual Learner in Multisection Courses*. Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36.). Multilingual Matters.
- De-la-Morena-Taboada, M., Sánchez-Burón, A., & Fernández-Martín, M. P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *eduPsykhé*, 10(1): 117-134.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and motivation*. London.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence of the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562. <http://dx.doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. ISSN 0267-1905.
- Horwitz, E. K., & Young, D.J. (Eds.) (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Prentic Hall.
- Jiménez, E. (2010). El factor de género en los procesos de adquisición de lenguas. Revisión crítica de los estudios interdisciplinares. *Linred: Lingüística en la Red*, 8, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236410>.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- Machida, S. (2001). Test anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga, Portugal. P. 41-67.

- Olivares-Cuhat, G. (2010). Relative importance of learning Variables on L2 performance. *Linguistik Online*, 43(3), 99-116. ISSN 1615-3014.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Saito, Y., y Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Silva, M.T. (2011). *La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones*. Universidad de Málaga. Interlingüística.
- Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79(2), 235-244. <http://dx.doi.org/10.2307/329622>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety (From Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Tran, T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69-75.