GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA
2014-2015

NIVELES DE ANSIEDAD ANTE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (LE): ESTUDIO DE UN CASO

FOREIGN LANGUAGE ANXIETY LEVELS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (FL): STUDY OF A CASE

Autor: RUBÉN CUÉTARA RUÍZ
Directora: MARÍA JUNCAL GARCÍA MARTÍNEZ

Fecha 09/07/2015

VºBº DIRECTOR VºBº AUTOR

Índice

Resumen / Abstract……3

1. Introducción……5

2. Estado de la cuestión……6

    2.1 La ansiedad y las variables individuales……7

    2.2 La ansiedad y las habilidades en la segunda lengua……9

    2.3 Conclusiones……11

3. Objetivos y preguntas de investigación……13

4. Metodología……14

    4.1 Participantes y contexto……14

    4.2 Instrumentos……18

    4.3 Procedimiento……19

    4.4 Tratamiento de los datos……20

5. Resultados y discusión……21

6. Conclusiones……35

7. Bibliografía……36

8. Anexos……40

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado se ocupa del nivel de ansiedad frente a la lengua extranjera del alumnado de 5º de Primaria del CEIP Fernando de los Ríos de Torrelavega, Cantabria. Los participantes (n=43) rellenaron el cuestionario para medir el nivel de ansiedad frente a la lengua extranjera diseñado por Horwitz et al. (1986) y traducido y adaptado al sistema educativo español por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001). Estudiaremos el nivel de ansiedad medio de todos los participantes para ver si encontramos diferencias significativas entre distintas variables individuales. La conclusión comenta la importancia de este tipo de estudios no realizados en este contexto hasta el momento.

Palabras Clave

Ansiedad frente a la lengua extranjera, Aprendizaje de inglés como segunda lengua, Educación Primaria

Abstract

This research deals with foreign language anxiety levels of primary school students (grade 5) in Torrelavega. Participants (n=43) filled in a questionnaire to measure foreign language anxiety designed by Horwitz et al. (1896) translated and adapted to the Spanish context by Pérez-Paredes and Martínez-Sánchez (2000-2001). The study will investigate average anxiety levels and whether there are significant differences between anxiety and individual variables. The conclusion deals with the importance of these type of studies and the fact that no studies have been carried out in this context.

Key words

Foreign language anxiety, Learning English as a foreign language, Primary education

1. Introducción

Los maestros y profesores de las clases de lenguas extranjeras constatan que hay grandes diferencias entre los alumnos en sus cursos: mientras que algunos pueden obtener un gran éxito otros no llegan al nivel mínimo de competencias exigidas. La investigación en el campo de adquisición en las segundas lenguas, como indica Subasi (2014), ha intentado entender las causas de estas diferencias. Para ello, se han investigado variables cognitivas como las aptitudes lingüísticas, las habilidades cognitivas, los hábitos de estudio, etc.; las variables afectivas como la motivación, la ansiedad o la autopercepción o las variables individuales como la edad, el género, etc.

La idea de que las emociones tienen un impacto en el aprendizaje de idiomas fue introducida en los años 70 por Gardner y Lambert (1972) quienes defienden que las variables afectivas positivas no solo son indispensables en la adquisición de lenguas sino que también operan de manera independiente a otros factores cognitivos como la aptitud o la inteligencia. Como parte de los componentes de las variables afectivas, algunos autores como Gardner (1985), Skehan (1989) o Larsen-Freeman y Long (1991) han identificado la ansiedad como el factor más destacado. Este trabajo pretende estudiar el nivel de ansiedad en las clases de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en un colegio de Cantabria. En los últimos años, ha crecido el interés en la sociedad hacia el aprendizaje del inglés, sobre todo, respecto a la competencia oral. Sin embargo, no se ha prestado atención a los niveles de ansiedad que sufren los estudiantes a la hora de aprender inglés y cómo esto afecta en el aprendizaje. La revisión bibliográfica realizada no ha localizado estudios sobre el tema en este contexto.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar, recogemos el estado actual del problema con las referencias bibliográficas más relevantes. A continuación, realizamos una descripción de los objetivos de investigación llevados a cabo. Posteriormente, nos centramos en la metodología: aquí realizamos una descripción de los instrumentos empleados, la metodología de investigación aplicada, los participantes y su contexto y el

tratamiento estadístico de los datos. Una vez comentados estos pasos, presentamos los datos más relevantes de la investigación y su discusión y, por último, las conclusiones generales de la investigación.

2. Estado de la cuestión

Este apartado recoge tanto las definiciones necesarias para la elaboración de este trabajo, así como las investigaciones similares realizadas anteriormente y en las que se apoya esta investigación. Como ya se ha mencionado, la revisión bibliográfica realizada no ha localizado estudios similares realizados en este contexto.

En primer lugar, comenzaremos por definir el término "ansiedad ante el aprendizaje de segundas lenguas" traducido del inglés *Foreign language anxiety*. En las últimas décadas, diferentes investigadores han propuesto diversas definiciones del término. Sin embargo, como señala Tran (2012), todos ellos giran en torno a la afirmación hecha por Horwitz et al. (1986) sobre que la ansiedad ante las segundas lenguas es un fenómeno relacionado pero independiente respecto a otros tipos de ansiedades: *"FLA is a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process"* (Tran, 2012. P. 1). Así, MacIntyre y Gardner (1994) definieron el concepto de ansiedad en la segunda lengua como el sentimiento de aprehensión y tensión específicamente asociado con el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Zhang (2001) lo describió como la tensión psicológica que sufre el alumno cuando está realizando una tarea de aprendizaje. En otras palabras, este tipo de ansiedad está unido directamente a la adquisición en la L2, no es simplemente una ansiedad ante una tarea (Oxford, 1999). En resumen, aunque se hayan propuesto diferentes definiciones sobre el concepto, todas ellas identifican la ansiedad frente a la segunda lengua como una variable importante en el éxito o fracaso del estudiante. En este trabajo vamos a considerar la definición propuesta por Horwitz et al. (1986).

Fue el proyecto de Horwitz et al. (1986) el que investigó por primera vez los componentes de la ansiedad frente a las lenguas extranjeras. Los componentes de la ansiedad frente a las segundas lenguas que tiene un impacto negativo en el aprendizaje son tres:

1. Aprehensión comunicativa (*communicative apprehension*): el hablante de segundas lenguas suele tener ideas y pensamientos maduros, pero un vocabulario y gramática en la segunda lengua demasiado inmaduros para expresarlos.
2. Miedo a la evaluación negativa (*fear of negative social evaluation*): este factor se explica por el hecho de que los estudiantes no están seguros de sí mismos y pueden sentir que su identidad no está correctamente representada en la L2 y no son capaces de hacer una buena impresión social.
3. Ansiedad frente a los exámenes (*test anxiety*): se refiere a la aprehensión que siente el alumnado ante la evaluación en general.

La investigación posterior de Gregersen y Horwitz (2002) puntualizó el gran impacto que la ansiedad tiene en la adquisición y concluyeron que la ansiedad ante las lenguas extranjeras es una variable única debido al que el proceso de adquisición de lenguas extranjeras también es único.

Como señala Subasi (2014), estos descubrimientos han promovido que la investigación en la ansiedad ante segundas lenguas haya tomado diferentes direcciones. Por un lado, algunos investigadores se han centrado en examinar la relación entre la ansiedad y la competencia, otros han investigado la relación entre ansiedad y variables de aprendizaje y, por último, también se ha investigado el efecto que tiene la ansiedad en el aprendiz de lenguas. A continuación vamos a revisar parte de estas investigaciones.

2.1 La investigación en la ansiedad y las variables individuales

En este apartado recogemos investigaciones anteriores sobre la ansiedad frente a las segundas lenguas relacionado con variables individuales como el nivel de lengua extranjera, las calificaciones, la edad, etc. Numerosas investigaciones han destacado los efectos negativos que tiene la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. McIntyre y Gardner (1991a, 1991b, 1994) diseñaron un número de estudios cuyo propósito era descubrir si la ansiedad interfiere en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sus resultados indican que la ansiedad altera la concentración y que tiene un efecto negativo

en tareas complejas de producción así como en tareas complejas de comprensión.

Un grupo de autores se ha centrado en la relación entre ansiedad y nivel de lengua. Liu (2006) determinó que a medida que el nivel en la lengua extranjera aumentaba, disminuía la ansiedad. En su investigación con hablantes de inglés como lengua extranjera de origen chino, encontró que cuanto más nivel tenían, menos ansiosos estaban en su producción oral. Sin embargo, como recoge la revisión de Arnaiz y Guillén (2012), "otros estudios (Ewald, 2007; Kitano, 2001; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009) han sugerido que a medida que el alumno avanza en su nivel de lengua, su ansiedad se va incrementando" (p.8). Como vemos, los resultados de las investigaciones son mixtos sin que podamos obtener una conclusión clara sobre la relación entre la ansiedad y el nivel de lengua.

En relación a los niveles de ansiedad y las calificaciones, la investigación de Sparks y Ganschow (2007) señala que, en alumnos de secundaria, los niveles más bajos de ansiedad se correlacionaban con las notas más altas. Otro estudio con resultados similares es el de MacIntyre y Gardner (1994). En este caso con alumnos con alumnos aprendices de francés como lengua extranjera. Sin embargo, de nuevo, otros estudios muestran resultados contradictorios como el reciente estudio realizado por Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009) que encontraron que los alumnos con los niveles de ansiedad más altos no tenían necesariamente las notas más bajas.

Respecto a la relación con la edad, Donovan y MacIntyre (2005) identificaron en Canadá niveles más altos de ansiedad en alumnos universitarios sobre alumnos de secundaria. Los participantes hablantes nativos de inglés que aprendían francés como segunda lengua. Estos datos parecen corroborarse en otras investigaciones como Dewaele et al. (2008) que identificaron que los adultos de mayor edad tenían niveles de ansiedad más bajos que los adultos de menor edad. Sin embargo, en la investigación de Bailey, Daley y Onwuegbuzie (2000) fueron los estudiantes más mayores los que presentaban niveles de ansiedad más altos a la hora de enfrentarse a la producción oral.

Respecto al género, las investigaciones han mostrados resultados, aunque muchos de ellos han reportado diferencias significativas. Por ejemplo, Campbell (1999) midió los niveles de ansiedad antes y después de un curso de lengua en una academia militar. Los resultados mostraron diferencias significativas entre sexos: los hombres presentaban mayores niveles de ansiedad al finalizar que las mujeres. Otra investigación interesante, ya mencionada anteriormente, es la de Donovan y MacIntyre (2005) que analizaron la relación entre el género y la ansiedad en tres grupos de edades diferentes. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en los grupos de edades pre-universitarios pero sí en el grupo que estaba cursando la universidad. En definitiva, necesitamos más investigaciones para obtener conclusiones sobre la interacción entre las variables individuales y la ansiedad frente a las segundas lenguas.

La Tabla 1 recoge un resumen de las variables individuales y estudios mencionados:

Variable	**Estudios**
Nivel de lengua	Liu (2006) Ewald (2007) Kitano (2001) Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009)
Calificaciones	Sparks y Ganschow (2011) MacIntyre y Gardner (1994) Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009)
Edad	Donovan y MacIntyre (2005) Dewaele et al. (2008) Bailey, Daley y Onwuegbuzie (2000)
Género	Campbell (1999) Donovan y MacIntyre (2005)

Tabla 1: Relación entre variables individuales y estudios realizados.

2.2 La ansiedad y las habilidades en la segunda lengua

Otras investigaciones se han centrado en comparar la ansiedad con las diferentes habilidades que se desarrollan en la segunda lengua: comprensión

escrita y oral y producción escrita y oral (reading, writing, speaking and listening).

Siguiendo a Bekleyen (2004), el alumnado reporta que es la producción oral la destreza que provoca niveles de ansiedad más altos en la clase de segundas lenguas. Por ejemplo, la investigación de Young (1999) se centró en investigar las perspectivas de los alumnos respecto a la ansiedad a la hora de hablar. Los resultados concluyeron que, en la clase de idiomas, los alumnos sentían niveles de ansiedad más altos cuando tenían que hablar frente a sus compañeros.

Por otro lado, en la investigación entre los niveles de ansiedad y la comprensión lectora destacamos la investigación de Lee (1999) que se centra en la relación entre la comprensión lectora y la ansiedad frente a las segundas lenguas desde un punto de vista pedagógico y cognitivo. Una investigación reciente es la de Subasi (2014), en su artículo "*Foreing language reading anxiety: does it really exist?"* realiza un estudio para distinguir la ansiedad frente a la lectura de otro tipo de ansiedades en el contexto universitario turco. El investigador utilizó tres instrumentos y concluyó que las actividades de lectura en una segunda lengua provocan ansiedad en algunos alumnos y que este tipo de ansiedad es diferente a la ansiedad general frente a la de aprender segundas lenguas. Además, distinguió seis fuentes de ansiedad en los estudiantes que mostraban mayores niveles de ansiedad: razones personales, la forma de dar la clase del profesorado, el tipo de texto, la ansiedad frente a los exámenes y su experiencia previa.

En cuanto a la producción escrita, normalmente se cree que es la destreza que menos ansiedad produce, sin embargo, como señala Leki (1999), en la actividad de "writing" los estudiantes controlan el contenido del mensaje y disponen de tiempo para realizar la tarea. Será necesario realizar más investigación para descubrir la relación entre estas dos variables.

La investigación reciente que relaciona la ansiedad con la comprensión oral ha desterrado la idea de que las actividades de "listening" no producen ansiedad (Campbell, 1999 citado en Bekleyen, 2004). La investigación de Vogely (1999) investigó la ansiedad en la comprensión oral y elaboró una lista

con las fuentes que producen ansiedad en la producción oral (listening comprehension anxiety). Entre ellas están el miedo al fracaso, el nivel de dificultad del fragmento a escuchar, el uso de estrategias no apropiadas para la tarea o las diferencias en acento, pronunciación, rapidez al hablar, etc.

Por último, vamos a relacionar los niveles de ansiedad y el aprendizaje de gramática, la investigación de VanPatten y Glass (1999) investigó los efectos de la ansiedad en los cursos de gramática y concluyeron que los alumnos pueden sentir diferentes niveles de ansiedad por diversos motivos

En la Tabla 2, podemos encontrar el resumen de los estudios que se han ocupado de la interacción entre las destrezas y la ansiedad frente a la segunda lengua.

Variable	**Estudios**
Producción oral	Young (1999) Subasi (2014)
Comprensión escrita	Lee (1999)
Producción escrita	Leki (1999)
Comprensión oral	Campbell (1999) Vogely (1999)
Gramática	VanPatten y Glass (1999)

Tabla 2: Relación entre habilidades en la segunda lengua y estudios realizados.

En conclusión, las investigaciones nos han demostrado que los alumnos muestran niveles de ansiedad más altos cuando tienen que hablar en público. Sin embargo, también se ha descubierto que actividades que a priori no parecían presentar altos niveles de ansiedad en los alumnos, como la gramática o actividades de comprensión oral, también pueden llevar a sentir ansiedad en nuestro alumnado.

2.3 Conclusiones

En conclusión, la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas y su relación con otras variables es un tema de actualidad en las investigaciones. Como señalan Arnaiz y Guillén (2012):

> “En vista del interés actual en desarrollar las destrezas orales de los estudiantes y en emplear la evaluación basada en la competencia del aprendiz, encontrar la manera de reducir la ansiedad de los estudiantes es una prioridad. A pesar de los grandes avances metodológicos y en técnicas de enseñanza, la aprensión continúa existiendo en las aulas. Es preciso continuar explorando las variables que influyen en la ansiedad con el fin de ayudar no solo a los profesores a prevenirla sino a reaccionar adecuadamente ante ella y a ayudar, a su vez, a los alumnos a disfrutar del aprendizaje de la LE.” (p.10)

Sin embargo, aunque la investigación en el campo continúa, algunos autores se han mostrado contrarios al concepto de “ansiedad frente a la segunda lengua” incluso cuestionando la excesiva importancia que se ha dado a este concepto. Como recoge Tran (2012), mientras Horwitz et al. (1986) han atribuido una gran importancia al concepto de la ansiedad frente a la segunda lengua, otros autores consideran que tiene poco efecto en el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas. Spieldmann y Radnofsky (2001) han concluido en sus investigaciones que la investigación sobre la ansiedad debería cambiar hacia el concepto de tensión. En palabras de Tran (2012), “*Spieldmann and Radnofsky (2001) have also had doubts about the importance of foreign language anxiety in language learning, suggesting that anxiety research should shift the focus from anxiety to tension*” (p. 72).

3. Objetivos y preguntas de investigación

Este apartado recoge los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado. Tras esta revisión bibliográfica anterior, se proponen las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Cuál es el nivel de ansiedad media de los estudiantes de 5º de primaria del CP Fernando de los Ríos?
    - ¿Existen diferencias entre niños y niñas?
    - ¿Existen diferencias entre niveles de inglés?
    - ¿Existen diferencias entre niveles socio-culturales?
    - ¿Existen diferencias entre los alumnos que acuden solamente a las clases de inglés que se imparten en el colegio y entre aquellos que se refuerzan en clases extraescolares de inglés?
- ¿Es necesario contemplar este tipo de estudios en el contexto educativo?
    - ¿Deben apoyarse las administraciones educativas y los profesionales docentes en este tipo de estudios?
    - ¿Son fiables las investigaciones que realizamos?

4. Metodología

Este apartado recoge información referente los participantes y el contexto de investigación, los instrumentos utilizados para recoger la información, el procedimiento empleado y el tratamiento estadístico de los datos.

4.1 Contexto y participantes

El CEIP Fernando de los Ríos se encuentra enclavado en el barrio de "El Zapatón", cerca del centro urbano de la ciudad de Torrelavega, perteneciente a la Comunidad autónoma de Cantabria. La mayoría de los alumnos pertenecen a familias de un entorno sociocultural medio. Nos encontramos ante un centro que está inmerso en el plan PIL (Programa de Inmersión Lingüística). El centro cuenta con dos profesionales nativos que se coordinan con el especialista del centro en inglés y le apoyan en sus clases mejorando la capacidad comunicativa de los alumnos. Digamos que se trabaja la competencia oral en los alumnos recibiendo *inputs* autóctonos de estos profesionales de países de habla inglesa. Podemos decir que este paso es previo para poder convertirse a corto plazo en un centro bilingüe.

Los participantes de la investigación son los alumnos de 5º de primaria del colegio. En este estudio han participado 43 alumnos en total con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Como la encuesta ha sido realizada en el mes de marzo nos encontramos con un alto porcentaje de individuos de 10 años (65.1%). Para realizar nuestra investigación hemos analizado las siguientes variables: clase, género, calificación en la última evaluación en la asignatura de inglés, si acuden a clases extraescolares de inglés, el trabajo de su padre y el trabajo de su madre.

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10 años	28	65,1	65,1	65,1
	11 y más años	15	34,9	34,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 1: Información sobre la edad de los alumnos.

Clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5ºA	19	44,2	44,2	44,2
	5ºB	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 2: Información sobre las clases.

Como podemos ver en la Tabla 3, el número de chicos (51.2%) y chicas (48.8%) encuestados es muy equilibrado.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Chico	22	51,2	51,2	51,2
	Chica	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 3: Información sobre el sexo.

Respecto a la variable sobre la calificación obtenida en la última evaluación, observamos que tenemos un alto porcentaje en suficientes (30.2%) y notables (27.9%). También hay que destacar los alumnos suspendidos (18.6%). Si nos situamos en términos académicos, tenemos a casi la mitad de los sujetos (48.8%) con notas muy bajas (insuficiente y suficiente). Por lo tanto, nos encontramos ante una materia que a simple vista genera bastantes dificultades.

Calificación de inglés en la última evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	8	18,6	18,6	18,6
	Suficiente	13	30,2	30,2	48,8
	Bien	5	11,6	11,6	60,5
	Notable	12	27,9	27,9	88,4
	Sobresaliente	5	11,6	11,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 4: Calificaciones de inglés en la última evaluación.

Los alumnos que acuden a clases extraescolares (39.5%) de inglés no superan la mitad de la totalidad de todos los sujetos encuestados. Es un dato sorprendente ya que desde el centro escolar se anima a todas las familias a llevar a sus hijos a clases extraescolares dada la importancia hoy en día del inglés como segunda lengua.

Clases extraescolares de inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	17	39,5	39,5	39,5
	No	26	60,5	60,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 5: Información de alumnos que acuden a clases extraescolares de inglés.

Las tablas 6 y 7 hacen referencia a las variables del trabajo del padre y de la madre. Hemos considerado realizar una reorganización de los datos. Observando el gran número de trabajadores que son obreros y peones (67.4%), y que ninguno de los demás grupos llega a representar el 10%, decidimos entonces agruparlos en un solo grupo denominado “Resto de trabajadores” como se observa en la tabla 8. Así podemos analizar los datos en función de dos grupos. Lo mismo ocurre en la tabla 7 del trabajo de la madre. En este caso, como se ve en la tabla 9, la reorganización quedaría repartida en tres grupos: Obreros y peones, resto de trabajadores y amas de casa.

Cuál es el trabajo de tu padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Obreros y peones	29	67,4	67,4	67,4
	Oficiales y administrativos	2	4,7	4,7	72,1
	Encargado y jefes intermedios	4	9,3	9,3	81,4
	Directivos	3	7,0	7,0	88,4
	Funcionarios	2	4,7	4,7	93,0
	Profesorado	1	2,3	2,3	95,3
	Parado	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 6: Información sobre el trabajo del padre.

Cuál es el trabajo de tu madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Obreros y peones	12	27,9	27,9	27,9
	Oficiales y administrativos	9	20,9	20,9	48,8
	Encargados y jefes intermedios	3	7,0	7,0	55,8
	Directivos	3	7,0	7,0	62,8
	Funcionarios	3	7,0	7,0	69,8
	Profesorado	4	9,3	9,3	79,1
	Ama de casa	9	20,9	20,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 7: Información sobre el trabajo de la madre.

La reorganización de las dos tablas anteriores quedaría expuesta de esta forma:

Cuál es el trabajo de tu padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Obreros y peones	29	67,4	70,7	70,7
	Resto de trabajadores	12	27,9	29,3	100,0
	Total	41	95,3	100,0	
	Parados	2	4,7		
Total		43	100,0		

Tabla 8: Información sobre el trabajo del padre (II).

Cuál es el trabajo de tu madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Obreros y peones	12	27,9	27,9	27,9
	Resto de trabajadoras	22	51,2	51,2	79,1
	Ama de casa	9	20,9	20,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Tabla 9: Información sobre el trabajo de la madre (II).

Como podemos observar en esta nueva tabla 9, existe un alto porcentaje de padres obreros (67.4%), superando ampliamente al resto de trabajos (27.9%). Sólo el 4.7% de los padres están en situación de desempleo. En el caso de las madres, éstas poseen una variedad mayor de trabajos. El 51,2% lo forman administrativas, encargadas, jefes, directivas, funcionarias y profesoras. Por otra parte, encontramos muy equilibrada la cantidad de madres que son obreras (27.9%) y amas de casa (20.9%). Este es un dato que contrasta con el género opuesto.

4.2 Instrumentos

Se utilizan dos instrumentos para recoger los datos. En primer lugar, la versión española del *"Foreign language anxiety scale"* diseñado por Horwitz et al. (1986), traducido y adaptado al sistema educativo español por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001). El cuestionario fue adaptado de nuevo por nosotros para poder aplicarlo en Educación Primaria. En segundo lugar, se utiliza un cuestionario biográfico para recoger información sobre sexo, edad, nivel de inglés, nivel socioeconómico, etc. El cuestionario completo está recogido en el Anexo 1.

Como señala Al-Saraj (2014), la *"Foreign language anxiety scale"* desarrollada por Horwitz et al. (1986) es la prueba más utilizada para medir los niveles de ansiedad en la segunda lengua. El cuestionario contiene 33 ítems que se miden a través de una escala de Likert de cinco puntos para evaluar áreas como aprensión hacia la comunicación, ansiedad ante los exámenes, etc. Como recogen Arnaiz y Guillén (2012), la puntuación que se puede obtener

va de 33 a 165 y “en su versión española, (…) ha demostrado ser un instrumento fiable y válido, con una consistencia interna de .89 y una correlacion test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .90” (p.12).

Sin embargo, ya hemos señalado las críticas de algunos autores al concepto de “ansiedad”, parte de esos autores amplían sus críticas a la escala. Como señala Tran (2012), las investigaciones de Sparks y Ganschow (1991 y siguientes) ya citadas anteriormente, han cuestionado la validez de la FLCAS. Estos autores mantienen que escala mide habilidades en la segunda lengua (language skills) y no niveles de ansiedad. “*60 per cent of the items involve comfort level with expressive or receptive language, 12 per cent of the items involve difficulty with reading and writing, and 12 per cent of the items* involve speed of language *processing.*” (Tran, 2012, p. 72). Otros autores como Aida (1994) y Rodríguez y Abreu (2003) mantienen que la escala de ansiedad se centra en habilidades orales. Aunque estas afirmaciones son ciertas, no se puede negar que la escala ha sido ampliamente usada en el campo de investigación de las segundas lenguas y los resultados avalan la idea de que la ansiedad frente a la segunda lengua se diferencia de otro tipo de ansiedades.

4.3 Procedimiento

Se solicitó el permiso del equipo directivo del centro para realizar la encuesta. Los cuestionarios se administraron durante las clases del segundo cuatrimestre universitario (2ª evaluación en el calendario escolar en Educación Primaria). Para no entorpecer la programación de cada curso se han utilizado huecos libres durante las clases.

Después de una breve introducción sobre los ítems y cómo funcionaba la escala Likert, decidimos comenzar a realizar cada pregunta de manera oral para que todos lo entendiesen perfectamente. Como hemos comentado en algún punto anterior, observamos ciertas dificultades a la hora de entender algunos ítems, sobre todo aquellos que se mostraban de forma negativa. Algunos de ellos eran tipo: *“Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de inglés”, “no entiendo por qué alguna gente se siente*

mal en clase de inglés" o "no me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés". Todo esto generó ciertas dudas y el uso de más tiempo del que habíamos previsto. Al ser 33 los ítems tratados, en una de las clases tuvimos que realizar dos sesiones para poder terminar la encuesta.

Posteriormente, se les ha explicado el fin que tiene el estudio de sus respuestas ya que algunos de ellos se han preocupado por saber la finalidad de la encuesta.

En definitiva, cada sesión nos ha llevado unos 45 minutos de tiempo real, lo que en un principio no pensamos que podía ser tanto. Las investigaciones futuras deberán tener en cuenta estos detalles, sobre todo valorar si es efectivo aplicar este cuestionario a participantes de edades comprendidas entre seis y doce años.

4.4 Tratamiento de los datos

Teniendo en cuenta que trabajamos, como ya hemos añadido, con cuestionarios de 43 sujetos y que el instrumento permite una medida de intervalo, utilizaremos contrastes paramétricos. Cuando comparamos dos grupos utilizamos la prueba t de Student, que valora si las diferencias entre las dos medias son estadísticamente significativas. Cuando contábamos con tres o más grupos, empleamos el análisis de varianza (ANOVA). Previo al análisis estadístico hemos aplicado la prueba de Levene para comprobar si se cumple la condición de homogeneidad de las varianzas, paso previo para poder aplicar las pruebas mencionadas.

Tanto para la prueba t como para el ANOVA el nivel de significación que admitimos fue del .05. Cuando el valor que obtuvimos fue igual o inferior al establecido, concluimos que las diferencias entre las medias estudiadas eran estadísticamente significativas.

Los datos obtenidos se analizaron con el programa estadístico SPSS.

5. Resultados y discusión

En esta sección vamos a responder a las preguntas de investigación antes planteadas. En primer lugar, nos centraremos en el nivel de ansiedad medio frente a la lengua extranjera que presenta la muestra. Para ello, se calculó la media de ansiedad de todos los sujetos y el resultado fue de 105,4 con una desviación estándar (DT) del 22,5, como se puede observar en la Tabla 10. Curiosamente, la media de ansiedad calculada de los participantes encuestados es prácticamente pareja a la obtenida en el estudio de Arnaiz y Guillén (2012) con estudiantes universitarios (104,12). Comparando estos dos resultados, podemos decir que el nivel de ansiedad de los alumnos encuestados situados en edades entre los 10 y 12 años se ha mantenido respecto a los 216 estudiantes universitarios sondeados por Arnaiz y Guillén (2012). Atendiendo los tres grupos en función de su ansiedad realizada por Arnaiz y Guillén (2012) (véase Tabla 11), nuestros participantes registran un nivel de ansiedad medio. Este es un dato que coincide con otros estudios similares realizados anteriormente como el del propio de Arnaiz y Guillén (2012), Liu (2006) o Marcos-Llinàs y Juan-Garau (2009).

Participantes	43
Media	105.4
Desviación estándar	22.499
Mínimo	48
Máximo	155

Tabla10: Información sobre la media de ansiedad.

Nivel de ansiedad media

Ansiedad Baja	41-79
Ansiedad Media	80-117
Ansiedad Alta	118-155

Tabla 11: Niveles de ansiedad media según Arnaiz y Guillén (2012).

En segundo lugar, nos ocuparemos de las diferencias entre la variable “nivel de ansiedad” y diferencias individuales. Para estudiar las diferencias entre dos

variables, hemos realizado los análisis correspondientes a la diferencia de medias entre las muestras a través de la prueba t de Student que, como hemos dicho anteriormente, valora si las diferencias entre las dos medias son estadísticamente significativas. Así hemos trabajado con las variables de edad, clase, sexo y clases de extraescolares de inglés. Para las variables de calificación de inglés en la última evaluación de inglés, trabajo del padre y trabajo de la madre, hemos empleado un ANOVA.

- <u>Diferencias en función de la edad.</u>

Estadísticas de edad

	Edad	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ansiedad	10 años	28	106,50	23,574	4,455
	11 y más años	15	103,33	20,972	5,415

Tabla 12: Información sobre la media de ansiedad en edades.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ansiedad	Se asumen varianzas iguales	,196	,660	,436	41	**,665**	3,167	7,269	-11,514	17,848
	No se asumen varianzas iguales			,452	31,811	,655	3,167	7,012	-11,120	17,453

Tabla 13: Prueba de Levene y prueba t de Student sobre la variable “edad”.

Respecto a la ansiedad media en la variable “edad”, no encontramos diferencias significativas (p=0,665). Por esto, podemos afirmar tras analizar los datos, que no existen diferencias de ansiedad entre individuos de mayor o menor edad.

- Diferencias en función de la clase.

Estadísticas de clase

	Clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ansiedad	5ºA	19	110,68	25,565	5,865
	5ºB	24	101,21	19,274	3,934

Tabla 14: Información sobre la media de ansiedad en cada clase.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ansiedad	Se asumen varianzas iguales	1,293	,262	1,387	41	**,173**	9,476	6,834	-4,326	23,278
	No se asumen varianzas iguales			1,342	32,667	,189	9,476	7,062	-4,898	23,850

Tabla 15: Prueba de Levene y prueba t de Student sobre la variable “clase”.

En esta variable analizada tampoco encontramos diferencias significativas. Como observamos en la tabla 14, la media de ansiedad en 5ºA

es ligeramente superior a la del otro grupo, pero al no haber ninguna diferencia significativa (p=0,173), podemos decir que estadísticamente son iguales.

- Diferencias en función del sexo.

Estadísticas de género

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ansiedad	Chico	22	110,14	23,713	5,056
	Chica	21	100,43	20,542	4,483

Tabla 16: Información sobre la media de ansiedad respecto al género.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ansiedad	Se asumen varianzas iguales	1,309	,259	1,432	41	**,160**	9,708	6,780	-3,984	23,400
	No se asumen varianzas iguales			1,437	40,630	,158	9,708	6,757	-3,941	23,357

Tabla 17: Prueba de Levene y prueba t de Student sobre la variable “sexo”.

Nos habíamos planteado al inicio de este trabajo si existían diferencias entre los niños y las niñas. Como vemos, estadísticamente no existe una diferencia significativa (p=0,16), pero podemos observar que los niños sí que

tienen un nivel de ansiedad mayor. Su media se sitúa en 110,14 mientras el género opuesto se encuentra en 100,43. Esto contrasta con la investigación realizada por Arnaiz y Guillén (2012) donde las mujeres tienen un nivel de ansiedad mucho más alto que los hombres. Estudios anteriores como los de Benson et al. (1994) afirman que las mujeres tienden a infravalorar su actuación, tienen sentimientos más negativos y se sienten menos cómodas que los hombres. Dada la pequeña dimensión de nuestra muestra, quizás con el estudio de muchos más participantes los resultados podrían haber sido diferentes.

- Diferencias en función de las calificaciones de inglés.

Estadísticas Calificaciones

Ansiedad

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Insuficiente	8	114,25	18,125	6,408	99,10	129,40	80	133
Suficiente	13	119,23	16,197	4,492	109,44	129,02	93	142
Bien	5	111,80	26,224	11,728	79,24	144,36	91	155
Notable	12	92,92	16,329	4,714	82,54	103,29	62	122
Sobresaliente	5	78,80	18,727	8,375	55,55	102,05	48	99
Total	43	105,40	22,499	3,431	98,47	112,32	48	155

Tabla 18: Información sobre las calificaciones de inglés.

ANOVA

Ansiedad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	8725,955	4	2181,489	6,614	**,000**
Dentro de grupos	12534,324	38	329,851		
Total	21260,279	42			

Tabla 19: ANOVA para nivel de ansiedad entre grupos.

Esta variable es seguramente la más importante a tener en cuenta a la hora de analizar los resultados. El ANOVA de la Tabla 19 nos muestra que sí existen diferencias significativas entre grupos (p=0,00). Antes de evaluar cuáles han sido los grupos donde existen estas diferencias, es necesario atender al nivel de ansiedad medio mostrado por los participantes según sus calificaciones.

Nuestra investigación está envuelta en la hipótesis acerca si es cierto que los alumnos con mejores calificaciones son aquellos que poseen un nivel de ansiedad más bajo. Como ya hemos mencionado anteriormente, muchos de los estudios como el de Sparks y Ganschow (2007) o el propio Horwitz et al. (1986) apuntan que los niveles más bajos de ansiedad se correlacionan con las notas más altas. Como podemos ver también en la Tabla 18 sobre nuestro estudio, los niveles de ansiedad más bajos los encontramos en las calificaciones más altas. Vemos también que la ansiedad va aumentando a medida que las calificaciones son más bajas. Hay que apuntar que la ansiedad media obtenida por las calificaciones “insuficiente” está ligeramente más alta que las de “suficiente”. Este dato puede sorprender a priori, pero lógicamente puede tener una simple explicación. Los alumnos que han obtenido una calificación de “insuficiente” en la asignatura de inglés no tienen una mayor aprensión comunicativa ni tampoco les genera cierto miedo una posible evaluación negativa. El sujeto que más ansiedad media de este grupo ha obtenido 133 puntos sobre 155, mientras el que menos se sitúa en 80. Tenemos alumnos con calificaciones superiores donde su ansiedad es mayor. Esto explica que este grupo no se relaciona directamente con un nivel de ansiedad mayor. Son los alumnos que han obtenido una calificación de “suficiente” los que tienen una mayor ansiedad. En el gráfico 1 podemos ver perfectamente el orden decreciente de la ansiedad respecto a las mejores calificaciones. En el diagrama 2 podemos observar también la línea decreciente de la ansiedad media.

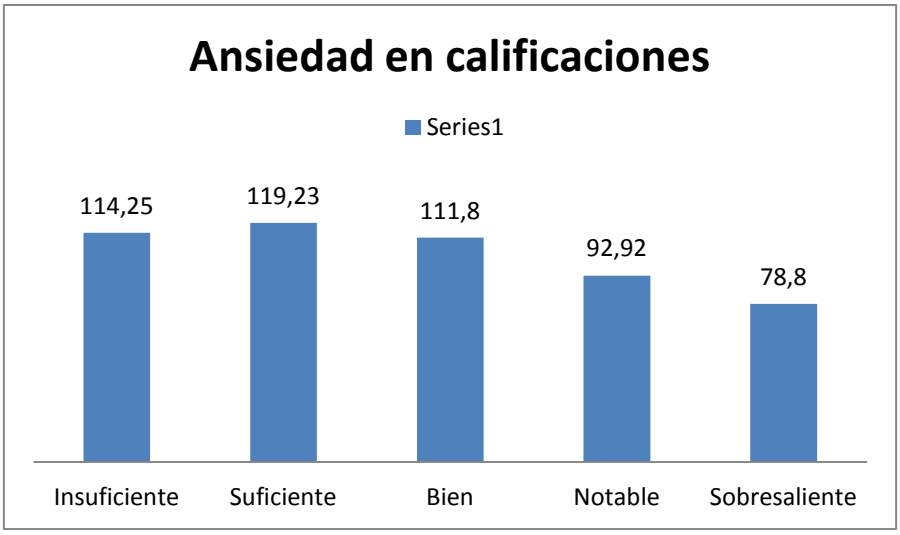

Gráfico 1: Ansiedad media en calificaciones.

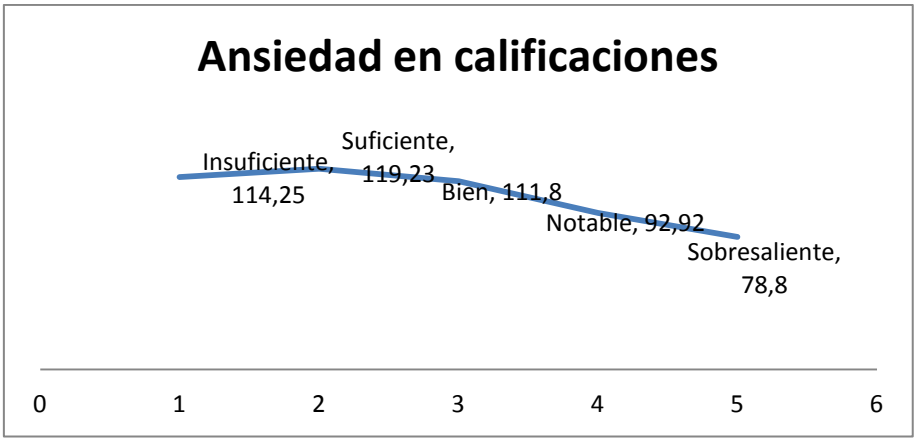

Gráfico 2: Diagrama de dispersión de la ansiedad media en relación a las calificaciones.

Una vez analizados los datos de las ansiedades medias en las calificaciones y, como apuntamos, ver que sí existen diferencias significativas entre grupos, vamos a ver entre cuáles de esos grupos las hay.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Ansiedad Scheffe

(I) Nota de inglés en la última evaluación	(J) Nota de inglés en la última evaluación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Insuficiente	Suficiente	-4,981	8,161	,984	-31,40	21,43
	Bien	2,450	10,354	1,000	-31,06	35,96
	Notable	21,333	8,290	,180	-5,50	48,16
	Sobresaliente	35,450*	10,354	**,033**	1,94	68,96
Suficiente	Insuficiente	4,981	8,161	,984	-21,43	31,40
	Bien	7,431	9,557	,961	-23,50	38,36
	Notable	26,314*	7,271	,021	2,78	49,85
	Sobresaliente	40,431*	9,557	**,005**	9,50	71,36
Bien	Insuficiente	-2,450	10,354	1,000	-35,96	31,06
	Suficiente	-7,431	9,557	,961	-38,36	23,50
	Notable	18,883	9,667	,444	-12,41	50,17
	Sobresaliente	33,000	11,487	,105	-4,18	70,18
Notable	Insuficiente	-21,333	8,290	,180	-48,16	5,50
	Suficiente	-26,314*	7,271	**,021**	-49,85	-2,78
	Bien	-18,883	9,667	,444	-50,17	12,41
	Sobresaliente	14,117	9,667	,712	-17,17	45,41
Sobresaliente	Insuficiente	-35,450*	10,354	**,033**	-68,96	-1,94
	Suficiente	-40,431*	9,557	**,005**	-71,36	-9,50
	Bien	-33,000	11,487	,105	-70,18	4,18
	Notable	-14,117	9,667	,712	-45,41	17,17

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 20: Información sobre diferencias significativas entre distintas calificaciones.

Como observamos en la Tabla 20, encontramos diferencias significativas entre los alumnos de calificación “insuficiente” con los alumnos de calificación “sobresaliente” (p=0,05), entre los de calificación “suficiente” con los de calificación “notable” (p=0,021) y entre los de calificación “suficiente” y los de calificación “sobresaliente” (p=0,033). Por lo tanto, estos datos nos afirman que existen grandes diferencias entre los niveles de ansiedad media que presentan los alumnos cuyas calificaciones son más altas con aquellos que obtienen peores resultados académicos.

- Diferencias en función de la asistencia a clases extraescolares de inglés.

Otra de las hipótesis que nos planteábamos era saber si existen diferencias de ansiedad entre alumnos que acuden a clases extraescolares de inglés y aquellos que no lo hacen. Los resultados en niveles de ansiedad han sido muy equilibrados, aunque muestran un nivel mayor los alumnos que no acuden a ninguna clase extraescolar, aunque esta diferencia no es significativa (p=0,361). Esto puede ser lógico ya que los que sí acuden a clases extraescolares tienen un mayor contacto con la segunda lengua y eso puede generarles menos ansiedad. Hay que decir también que no hemos encontrado una diferencia significativa entre ambos grupos.

Estadísticas de grupo

	Clases extraescolares de inglés	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ansiedad	Sí	17	101,47	24,875	6,033
	No	26	107,96	20,906	4,100

Tabla 21: Ansiedad media en participantes que acuden a clases extraescolares.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ansiedad	Se asumen varianzas iguales	,804	,375	-,923	41	**,361**	-6,491	7,030	-20,688	7,706
	No se asumen varianzas iguales			-,890	30,085	,381	-6,491	7,294	-21,386	8,404

Tabla 22: Prueba de Levene sobre la variable “clases de extraescolares de inglés”.

- Diferencias en función del trabajo del padre.

El estudio y análisis de esta variable nos concretará si existen diferencias entre los niveles de ansiedad de los hijos de aquellos padres que poseen un trabajo o un nivel socio-económico superior al de los demás. En primer lugar, como vemos en la Tabla 23, observamos que los alumnos de padres obreros presentan un nivel de ansiedad mayor que el resto de trabajadores. Esto puede deberse a que los padres con mayores conocimientos culturales y mejor preparados pueden utilizar diferentes recursos o estrategias educativas que se ven reflejados en sus hijos en niveles de ansiedad menores.

Estadísticas de grupo

	Cuál es el trabajo de tu padre	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ansiedad	Obreros y peones	29	109,34	21,953	4,077
	Resto de trabajadores	12	94,75	21,926	6,329

Tabla 23: Ansiedad media de los participantes en relación al trabajo de su padre.

Aún encontrando esta ligera diferencia entre el nivel medio de ansiedad de los dos grupos, hay que recalcar que tras realizar previamente la prueba de t de Student no hemos hallado una diferencia significativa (p=0,06).

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ansiedad	Se asumen varianzas iguales	,753	,391	1,938	39	**,060**	14,595	7,533	-,641	29,831
	No se asumen varianzas iguales			1,939	20,625	,066	14,595	7,529	-1,079	30,269

Tabla 24: Prueba de Levene y prueba t de Student sobre la variable “trabajo del padre”.

- Diferencias en función del trabajo de la madre.

Respecto al género opuesto, nos encontramos ante niveles medios de ansiedad muy similares. Como podemos ver en la Tabla 25, las madres obreras obtienen 108,92 puntos mientras que las amas de casa 109 y el resto de trabajadoras 102. En este caso, son datos que no nos muestran que haya ninguna diferencia en los niveles de ansiedad de los hijos cuyas madres tienen un mejor estatus o empleo. Ligeramente el resto de trabajadoras obtiene un nivel de ansiedad menor pero no es suficiente para tener una diferencia significativa (véase Tabla 26). Tampoco hemos encontrado ninguna diferencia significativa entre cada grupo.

Descriptivos

Ansiedad

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Obreros y peones	12	108,92	14,431	4,166	99,75	118,09	80	131
Resto de trabajadoras	22	102,00	26,760	5,705	90,14	113,86	48	155
Ama de casa	9	109,00	20,652	6,884	93,13	124,87	79	133
Total	43	105,40	22,499	3,431	98,47	112,32	48	155

Tabla 25: Ansiedad media de los participantes en relación al trabajo de su madre.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Ansiedad Scheffe

(I) Cuál es el trabajo de tu madre	(J) Cuál es el trabajo de tu madre	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Obreros y peones	Resto de trabajadoras	6,917	8,172	,701	-13,86	27,69
	Ama de casa	-,083	10,041	1,000	-25,61	25,44
Resto de trabajadoras	Obreros y peones	-6,917	8,172	,701	-27,69	13,86
	Ama de casa	-7,000	9,010	,741	-29,91	15,91
Ama de casa	Obreros y peones	,083	10,041	1,000	-25,44	25,61
	Resto de trabajadoras	7,000	9,010	,741	-15,91	29,91

Tabla 26: Información sobre diferencias significativas entre las diferentes ocupaciones de la madre.

Para terminar con este análisis de los resultados, me gustaría comentar los siguientes ítems encuestados que han obtenido mayor puntuación en la escala Likert evaluada.

El ítem 10 dice: “Me preocupa las consecuencias que pueda tener suspender inglés”. La media obtenida ha sido de 4,81 puntos sobre 5 con una desviación estándar de sólo 0,59. Este dato es rotundo y nos afirma que a los

niños les genera mucha preocupación las posibles consecuencias que haya en caso de suspender la asignatura de inglés.

En el ítem 33: “Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no he podido preparar”, los resultados obtenidos también son muy altos. La media ha sido de 4,12 puntos sobre 5 con una desviación de 1,16. Este dato refleja que el nerviosismo en los individuos aumenta cuando se les pregunta sobre cosas que no han podido preparar. Si el nerviosismo aumenta, entonces el nivel de ansiedad va a ser mayor también.

El ítem 31: “Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo inglés” ha registrado una media de 3,79 puntos con una desviación de 1,41. Es el tercero más alto y muestra un grado de acuerdo alto. Como se observa, el hecho de que cualquier compañero se ría de otro cuando habla inglés incomoda y si esto ocurre en los colegios puede ocasionar que el nivel de ansiedad de los alumnos aumente durante las clases de inglés.

En el ítem 30: “Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar inglés”, se ha registrado una media de 3,77 puntos con una desviación de 1,25. Es otra de las afirmaciones que más grado de acuerdo ha generado entre los participantes. A la mayoría le parece demasiado la cantidad de cosas que hay que estudiar para poder hablar inglés.

Todos estos resultados tan elevados generan que el nivel de ansiedad en los alumnos aumente. Creemos que sería muy ventajoso buscar la manera de disminuir estos datos para reducir el nivel de ansiedad en los niños a la hora de hablar inglés. Quizás sea necesario que toda la comunidad educativa se cerciore de la importancia de estos estudios para que entre todos ellos utilicen los recursos y estrategias necesarias para trabajar con los alumnos. No estamos hablando de un cambio de enfoque, sino de valorar este tipo de estudios que aportan una información muy valiosa acerca de un problema actual como es la ansiedad que genera el hablar inglés y que lo encontramos en cualquier ámbito educativo (educación primaria, educación secundaria, formación universitaria…).

En resumen. Hemos observado que hemos encontrado diferencias significativas en el nivel de ansiedad entre diferentes grupos de alumnos en función de las calificaciones de inglés que tienen. Como hemos comentado, es

un dato que otros estudios como el de Arnaiz y Guillén (2012) o Horwitz et al. (1986) han revisado. Existe una tendencia donde los alumnos con calificaciones más altas en el área de inglés poseen un nivel de ansiedad bajo. Éste es el dato más relevante que hemos analizado ya que en las demás no hemos encontrado diferencias significativas.

6. Conclusión

Tras el estudio de todos los resultados, hemos comprobado que el nivel de ansiedad sobre la muestra realizada se sitúa en un término medio. Además, los datos nos indican que el nivel de ansiedad medio se ha mantenido constante en relación a la edad de los participantes respecto a otros estudios como el de Arnaiz y Guillén (2012). Por tanto, la FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), que es la prueba que se ha utilizado para realizar este tipo de estudios, denota una alta fiabilidad.

Los resultados de este estudio han mostrado que existen diferencias significativas en el nivel de ansiedad entre los grupos de alumnos que tienen diferente calificación en inglés. Se ha manifestado que son los alumnos que tienen las notas en inglés más altas los que poseen niveles de ansiedad más bajos. Por el contrario, no hemos encontrado ninguna otra diferencia significativa en las demás variables analizadas. Esto puede deberse a las limitaciones de nuestra muestra (43 participantes). Sería interesante realizar este tipo de estudios aumentando el tamaño de la muestra para poder concretar con exactitud los resultados.

Por último, cabe decir que no nos encontramos ante estudios previos o similares en este contexto utilizado (educación primaria). Como he dicho anteriormente, es necesario que las autoridades y las administraciones educativas valoren este tipo de investigaciones para que los docentes puedan trabajar en torno a ellas. Los educadores deben de ser los encargados de utilizar las herramientas y estrategias necesarias para disminuir la ansiedad de los alumnos a la hora de hablar inglés. Por ello, la utilidad e investigación de estos trabajos es tan importante como necesaria. Como afirma en su estudio Arnaiz y Guillén (2012): “Saber más sobre los alumnos permitirá a los profesores tomar decisiones más acertadas durante el proceso enseñanza / aprendizaje. Estamos convencidos de que aparte de los avances alcanzados en el área de la metodología, las variables psicológicas merecen un cuidadoso análisis y atención en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.”

7. Bibliografía

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.

Al-Saraj, T. (2014). Revisiting the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): The anxiety of female English language learners in Saudi Arabia.

Arnaiz, P. & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica,* 17 (1), 5-26.

Bailey, Daley y Onwuegbuzie, A. J., y Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology,* 19, 474-490.

Bekleyen, N. (2004). “Foreign language anxiety”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, (2), 27 – 40.

Benson, J., Bandalos, D., y Hutchinson, S. (1994). *Modeling test anxiety among men and women. Anxiety, Stress and Coping,* 7, 131-148.

Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. En D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp. 191-215). Boston, MA: McGraw Hill

Dewaele, J. M., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning, 59,* 911-960.

Donovan, L. A., y Macintyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and selfperceived competence. *Communication Research Reports, 21,* 420-427.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation.* London: Edward Arnold.

Gregersen, T., y Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners´reactions to their own oral performance- *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570.

Horwitz, E.K. Horwitz, M.B. & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern language Journal,* 70 (2), 125-132.

Larsen-Freeman, D. Long, M. (1991). *An introduction to second language research.* London: Longman.

Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D.J. Young (Ed*.) Affect in foreing language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp-64-88). Boston, MA : MacGraw Hill.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System,* 34, 301-316.

Marcos-Llinàs, M. and Juan-Garau, M. 2009. Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals* 42 (1): 94-111.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second naguages. *Language Learning, 41,* 513-534.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44,* 283-305.

Pérez-Paredes, P. & Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish versión of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista española de lingüística aplicada,* 14, 227-352.

Oxford, R. 1999. "Anxiety and the language learner: new insights". *Affect in Language Learning.* Ed. Arnold, J. Cambridge: C.U. P.

Pérez-Paredes, P., y Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish versión of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida´s factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA, 14,* 337-352.

Rodríguez, M., y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French.*The Modern Language Journal, 87*(3), 365-374.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning.* London:Arnold.

Sparks, R. & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS) measuring anxiety or language skills? *Foreign language annals,* 40, 260-287.

Spieldmann, G., y Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tensión: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal, 85(2),* 259-278.

Subaşı, G. (2014). Foreign language reading anxiety: Does it really exist?. Educational Research and Reviews, 9(24), 1360-1371.

Tran, T. (2011). 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.

VanPatten, B. & Glass, W. R. (1999). Grammar learning as a source of language anxiety: a discussion. In In D.J. Young (Ed*.) Affect in foreing language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp-89-105). Boston, MA : MacGraw Hill.

Vogely, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. . In In D.J. Young (Ed*.) Affect in foreing language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp.105-123). Boston, MA : MacGraw Hill.

Young, D. J. (1999). Affect in foreign language and second language learning. New York: Mc Graw Hill Companies.

Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal,* 32(1), 73-94.

Anexo 1: Cuestionario

POR FAVOR, RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. **Edad:** _____
2. **Clase:** _____
3. **Sexo: chico chica**
4. **Nota de inglés en la última evaluación:** _____
5. **¿Vas a clases extraescolares de inglés? Sí No ¿Dónde?** _____
6. **¿Cuál es el trabajo de tu padre?** _____
7. **¿Cuál es el trabajo de tu madre?**_____

Instrucciones: *Para las siguientes afirmaciones, valora tu grado de acuerdo/ desacuerdo utilizando la siguiente escala.*

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Neutro	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de inglés.					
2. No me preocupa cometer errores en clase de inglés.					
3. Tiemblo cuando no sé qué me van a preguntar en clase de inglés.					
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés.					
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.					
6. Durante la clase de inglés, pienso en otras cosas que no tienen nada que ver con la clase.					
7. Pienso que a los otros compañeros se les da mejor el inglés que a mí.					
8. Normalmente estoy a gusto cuando hago los exámenes en clase de inglés.					
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien.					
10. Me preocupa las consecuencias que pueda traer suspender inglés.					
11. No entiendo por qué alguna gente se siente mal en clase de inglés.					
12. En clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.					
13. Me da corte salir voluntario en clase de inglés.					

14. Creo que no me pondría nervioso si hablara inglés con una persona nativa.					
15. Me irrita no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.					
16. Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso.					
17. A menudo, no me apetece ir a clase de inglés.					
18. Me siento seguro a la hora de hablar en clase de inglés.					
19. Me da miedo que mi profesor de inglés me corrija cada fallo que cometo.					
20. Siento como que mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase de inglés.					
21. Cuanto más estudio inglés, más me lío.					
22. No tengo ninguna presión, ni preocupaciones para prepararme bien las clases de inglés.					
23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo.					
24. Me da mucho corte hablar en inglés delante de mis compañeros.					
25. Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.					
26. Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de inglés que en otras clases o que en mi propio trabajo.					
27. Me pongo nervioso mientras hablo en clase de inglés.					
28. Antes de entrar a clase de inglés, me siento seguro y relajado.					
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice en inglés.					
30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar inglés.					
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo inglés.					
32. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos.					
33. Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no he podido preparar.					