



Facultad de
Educación

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

CURSO ACADÉMICO 2014/2015

**LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS EXTRANJERAS EN
EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO
PSEUDO-LONGITUDINAL**

**ANXIETY IN FOREIGN LANGUAGE
LEARNING IN PRIMARY SCHOOL: A PSEUDO-
LONGITUDINAL STUDY**

Autor: Ana Isabel Pérez Fernández de las Heras

Director: Francisco Gallardo del Puerto

Fecha: 28 de octubre de 2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice general

Índice de figuras	II
Índice de tablas	III
Resumen/Abstract	1
1 Introducción	2
2 Justificación y objetivos de la investigación	5
3 La ansiedad	7
4 El género	18
5 Estudio pseudo-longitudinal	24
5.1. Análisis de la investigación	24
5.1.1. Participantes	24
5.1.2. Instrumentos	26
5.1.3. Recogida de datos	26
5.1.4. Análisis de datos	27
5.1.5. Resultados	27
5.1.6. Discusión de los resultados	38
5.1.7. Conclusiones finales	39
5.1.8. Limitaciones y futuras líneas de investigación	41
Referencias	43
A Adaptación FLCAS	48
B Clasificación ansiedad	55

Índice de figuras

5.1. <i>Muestra por géneros</i>	24
5.2. <i>Muestra por géneros (4º curso)</i>	25
5.3. <i>Muestra por géneros (5º curso)</i>	25
5.4. <i>Muestra por géneros (6º curso)</i>	25
5.5. <i>Nivel total de ansiedad</i>	28

Índice de tablas

3.1. Síntomas físicos de la ansiedad	8
3.2. Síntomas psicológicos y conductuales de la ansiedad	8
3.3. Trastornos de la ansiedad	9
3.4. Variables que inciden en la ansiedad	14
3.5. Razones para la ansiedad	14
3.6. Acciones para disminuir la ansiedad del alumnado	15
5.1. Ansiedad general	27
5.2. Medias de factores y por género	29
5.3. Medias generales y por género	29
5.4. Medias de factores y por género (4º curso)	31
5.5. Medias generales y por género (4º curso)	32
5.6. Medias de factores y por género (5º curso)	34
5.7. Medias generales y por género (5º curso)	35
5.8. Medias de factores y por género (6º curso)	36
5.9. Medias generales y por género (6º curso)	38

Resumen

En las últimas décadas se ha intentado conocer la influencia que adquiere la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, además se ha procurado discernir si dicho factor afectivo varía según el género. Este estudio se ha centrado en ambos factores: ansiedad y género. Se ha llevado a cabo una investigación con 95 alumnos de Educación Primaria a través de una versión adaptada del cuestionario FLCAS. Los resultados arrojan a la luz que la mayor parte de los alumnos experimentan ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Sin embargo, no es posible concluir que la ansiedad sea mayor en un género frente al otro.

Palabras clave: ansiedad, género, lenguas extranjeras, aprendizaje.

Abstract

In last decades, researchers have tried to know about the influence of anxiety on foreign language learning, and attempted to discern if that affective factor varies according to gender. This research has focused on both factors: anxiety and gender. An investigation has carried out with 95 Primary Education students through an adapted version of the FLCAS survey. The results indicate that most students suffer anxiety when studying a foreign language, in this case English. However, it is not possible to conclude that anxiety is higher in one gender as compared to the other.

Keywords: anxiety, gender, foreign languages, learning.

Capítulo 1

Introducción

Actualmente estamos inmersos en un mundo globalizado por lo que se nos exige ser cada día más eficientes, tanto a nivel personal como profesional. Este requerimiento debe comenzar a dar respuesta desde el campo educativo, donde los alumnos han de ser formados para cumplir las expectativas que de ellos se esperan.

Según Friedman (2006; Romero y Vera Colina, 2011, pág. 52) “la globalización es una mayor integración de los mercados, de las regiones, de las culturas, un mayor flujo de mercancías y capitales alrededor del mundo, el acortamiento de las distancias geográficas y la velocidad con que fluye la información entre los países y entre las empresas, lo cual permite agilizar los negocios”.

Por otro lado, la ONU en el Día Internacional del Migrante dijo: *“A lo largo de la historia, la migración ha sido una valiente manifestación de la voluntad del ser humano de sobreponerse a la adversidad y tener una vida mejor. Hoy en día, la globalización y los avances en las comunicaciones y el transporte han hecho que aumente considerablemente el número de personas con el deseo y los medios para trasladarse a otros lugares”* (Organización de las Naciones Unidas, 18 de diciembre de 2014).

Estas referencias son una evidencia de que dicho proceso afecta a nuestro futuro más próximo debido a los cambios constantes que nos rodean, incidiendo así en campos como: tecnología, política, sociedad, cultura y economía. Además, en la actualidad un gran número de ciudadanos españoles se ven obligados a emigrar buscando un futuro mejor, ya que las posibilidades de trabajo en nuestro país se han visto reducidas drásticamente en la última década.

Por todo lo mencionado, es obvio que uno de los principales requisitos a tener en cuenta para sacar el máximo provecho a la mundialización es el dominio de diversas lenguas. Como es sabido, el inglés es el idioma auxiliar por excelencia en cualquier país. La pregunta que surge es a qué nos referimos al hablar de una lengua auxiliar. Denominamos así al idioma empleado para la comunicación entre individuos con lenguas maternas diferentes (Sheidlhofer, octubre de 2005).

Aprender lenguas extranjeras se ha convertido en una gran necesidad, incluso llegando a ser para algunas personas una obligación a la hora de poder desarrollarse en el mundo laboral. De ahí la necesidad de controlar este lenguaje y saber desenvolverse en otros tales como francés, portugués e incluso japonés (Cameron y Block, 2002).

Una gran certeza del crecimiento de este lenguaje mundialmente es el ámbito científico, donde ya a finales del siglo XX se publicaban un número elevado de artículos en tal lengua, obteniendo una mayor divulgación reduciéndose así en otras como español, alemán o francés (Instituto Cervantes, 1999).

Cuando nos embarcamos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, a parte de la lingüística surgen otras ciencias como la psicología y la sociología, básicas para la explicación de dichos procesos. Además, diversos elementos influyen en el éxito o fracaso de los mismos, siendo algunos de ellos la edad, el sexo, los factores cognitivos, afectivos, la personalidad, etc.

En el campo de la afectividad cabe destacar la ansiedad. Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) lo define como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo, y preocupación asociado con una excitación del sistema nervioso autónomo (Madrid y McLaren, 2004). En relación con este concepto, este autor desarrolla una teoría de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo menciona como una construcción compleja de las percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos de uno mismo relacionado con el aprendizaje del lenguaje en el aula derivada de la unicidad del proceso de aprendizaje de una lengua.

A pesar de ser algo que influye en alumnos surge la problemática de que, como

menciona Dörnyei (2001) los aspectos afectivos o emocionales no son incluidos en el currículum, asimismo se desconocen maneras efectivas de afrontarlos. La ansiedad en un alumno puede llegar a dificultar el desarrollo normal del aprendizaje, pudiendo generarse miedo en el discente ante la lengua extranjera.

A lo largo de esta investigación trataremos de explicar la función de la ansiedad genéricamente y ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, qué produce en el alumnado, el papel que puede cumplir el docente cuando este factor se presenta y en qué ocasiones se exhibe con más intensidad. Además trataremos el término género, intentado comprender cuáles son las causas de las diferencias de género en el ser humano, se harán menciones a estudios en los que dichas distinciones son evidentes, tanto psicológicos como lingüísticos. Se hará referencia a nuestro factor afectivo principal, la ansiedad, junto con el género. Por último, se llevará a cabo una pequeña investigación sobre cómo dicha variable afectiva incide en función del sexo, es decir, se intentará discernir en qué género está más presente dicho sentimiento y en qué momentos los alumnos son más proclives a padecer de ansiedad.

Capítulo 2

Justificación y objetivos de la investigación

La ansiedad se hace presente en muchos aspectos de nuestra vida, sin embargo no se experimenta de igual modo en todas las personas y contextos. Diversos estudios exponen que la mujer padece mayor grado de ansiedad, no obstante, en otras ocasiones se ha defendido que las mujeres no sufren una ansiedad más elevada que el varón, sino que son más propensas a exteriorizarla o etiquetarla. Además, en las últimas décadas investigadores se han preocupado de realizar estudios para conocer hasta qué punto una ansiedad determinada puede interferir en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la adquisición de segundas lenguas. Dependiendo del nivel de ansiedad que desarrolle una persona este aprendizaje puede ser eficiente o improductivo.

La intención de este estudio es analizar el grado de ansiedad que muestran alumnos de primaria en diferentes situaciones. Por otro lado, se aspira a determinar en qué género se hace más vigente la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua meta. Algunas de las hipótesis que buscamos verificar son:

- Los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera experimentan una ansiedad media.
- Las mujeres experimentan mayor grado de ansiedad que los varones.

Tras la realización de dicho estudio se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer los diferentes grados de ansiedad presente en el alumnado.
- Diferenciar la aparición de ansiedad en función del nivel educativo cursado.

- Señalar los factores en los que más se experimenta ansiedad.
- Discernir la presencia de ansiedad según género.

Capítulo 3

La ansiedad

A lo largo de este capítulo explicaremos qué es la ansiedad desde varios puntos de vista, qué produce en el individuo que la padece y cuándo debemos preocuparnos y tomar medidas para afrontarla. Además se revisarán diversos estudios sobre la ansiedad en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Debemos tener claro que la ansiedad es una respuesta adecuada y necesaria de nuestro organismo para ser capaces de desenvolvernos en situaciones diarias. Únicamente hemos de preocuparnos cuando ésta se vuelve patológica ya que puede llegar a afectar a la conducta de la persona, a su plano físico y psicológico.

Desde un punto de vista médico podemos definir la ansiedad como “una anticipación de un daño o desgracia futuros, acompañada de un sentimiento de disforia (desagradable) y/o de síntomas somáticos de tensión. El objetivo del daño anticipado puede ser interno o externo. Es una señal de alerta que advierte sobre un peligro inminente y permite a la persona que adopte las medidas necesarias para enfrentarse a una amenaza” (Consejería de Sanidad y Consumo, 2008, pág. 19).

La ansiedad puede provocar diversos síntomas tanto a nivel físico (Tabla 3.1; Consejería de Sanidad y Consumo, 2008, pág. 20) como psicológico (Tabla 3.2; Consejería de Sanidad y Consumo, 2008, pág. 20). Cuando éstos se encuentran directamente relacionados con un temor o pavor irracional y excesivo estaríamos refiriéndonos a trastornos de la ansiedad.

SÍNTOMAS FÍSICOS DE LA ANSIEDAD	
Vegetativos	Sudoración, sequedad de boca, mareo, inestabilidad.
Neuromusculares	Temblores, tensión muscular, cefaleas, parestesias.
Cardiovasculares	Palpitaciones, taquicardias, dolor precordial.
Respiratorios	Disnea.
Digestivos	Náuseas, vómitos, dispepsia, diarrea, estreñimiento, aerofagia, meteorismo.
Genitourinarios	Micción frecuente, problemas de la esfera sexual.

Tabla 3.1: *Síntomas físicos de la ansiedad*

SÍNTOMAS PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES DE LA ANSIEDAD
Preocupación, aprensión.
Sensación de agobio.
Miedo a perder el control, a volverse loco o sensación de muerte inminente.
Dificultad de concentración, quejas de pérdida de memoria.
Irritabilidad, inquietud, desasosiego.
Conductas de evitación de determinadas situaciones.
Inhibición o bloqueo psicomotor, obsesiones o compulsiones.

Tabla 3.2: *Síntomas psicológicos y conductuales de la ansiedad*

Además de los síntomas mostrados, cada trastorno de la ansiedad presenta los suyos propios. En España estos síntomas afectan aproximadamente al 20 % de la población, incidiendo mayoritariamente en adultos jóvenes y mujeres (Servicio Navarro de Salud, 2008). Por otro lado, según el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos estos síntomas afectan a 40 millones de adultos estadounidenses de 18 años de edad o más cada año, aproximadamente el 18 % de la población (National Institute of Mental Health, 2008).

La ansiedad relativamente leve y transitoria es causada por un evento estresante como por ejemplo hablar en público, enfrentarse a un examen, una entrevista de trabajo o una fecha señalada. Sin embargo, los trastornos de ansiedad duran al menos seis meses, pueden empeorar si no se tratan, impidiendo realizar al individuo aquello que debe llevar a cabo.

Algunos de los principales trastornos de ansiedad son los que presentamos brevemente en la Tabla 3.3 (National Institute of Mental Health, 2008).

TRASTORNOS DE LA ANSIEDAD	CARACTERÍSTICAS
Trastorno de pánico	Ataques repentinos de terror, acompañados por latidos fuertes del corazón, transpiración, debilidad, mareos, o desfallecimiento.
Trastorno obsesivo-compulsivo (TOC)	Pensamientos persistentes y perturbadores (obsesiones), usando rituales (compulsiones) para controlar la ansiedad producida por estos pensamientos.
Trastorno de estrés postraumático (TEPT)	Se desarrolla después de una experiencia aterrizante que involucra daño físico o amenaza de dicho daño en uno mismo, seres queridos o desconocidos.
Fobia social (Trastorno de ansiedad social)	Miedo intenso, persistente, y crónico de ser observados y juzgados por los demás. Este miedo interfiere en trabajo, estudios, y demás actividades comunes; dificultando hacer nuevas amistades o mantenerlas.
Fobias específicas	Miedo intenso e irracional hacia algo que en realidad constituye una amenaza mínima o nula. Por ejemplo, miedo a las alturas, conducir en carreteras, espacios cerrados, agua, volar, animales, heridas sangrientas. . .
Trastorno de ansiedad generalizada (TAG)	Preocupaciones y tensiones exageradas durante todo el día, incluso cuando hay poco o nada que las provoque. Dichas preocupaciones están relacionadas con temas de salud, dinero, problemas familiares, o dificultades laborales.

Tabla 3.3: *Trastornos de la ansiedad*

Según especialistas del campo de la medicina: “Las causas de los trastornos de ansiedad no son totalmente conocidas, pero están implicados tanto factores biológicos, como

ambientales y psicosociales. Parece ser que es la interacción de múltiples determinantes lo que favorece la aparición de estos trastornos de ansiedad, siendo además muy común la comorbilidad¹ con otros trastornos mentales como los trastornos del estado de ánimo” (Consejería de Sanidad y Consumo, 2008, pág. 20).

Cabe destacar que las experiencias vividas por las personas pueden favorecer la aparición de los trastornos de ansiedad. Por ejemplo acontecimientos traumáticos, criarse en una familia donde otros tienen miedo o están ansiosos, crecer en un ambiente (familia, comunidad) realmente peligroso. Todo esto puede “enseñar” a un niño a ver el mundo como un lugar peligroso, aprender a tener miedo y/o esperar lo peor. Sin embargo, lo mencionado no contradice la idea de que alguien que viva un acontecimiento traumático no desarrolle ningún trastorno de la ansiedad (Nemours, 8 de junio de 2015).

Una vez descrita la parte psicológica y psiquiátrica de la ansiedad, y sus posibles trastornos, nos centraremos en el contexto lingüístico y escolar de la misma.

Desde el campo de la lingüística relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras encontramos varios autores que respaldan el surgimiento de la ansiedad en tal proceso. De acuerdo a Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) los estudiantes con un alto nivel de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras normalmente tienen problemas con actividades de expresión y comprensión oral (*speaking* y *listening* respectivamente), con la discriminación de sonidos y la gramática; y por último, con la memorización de vocabulario. Del mismo modo, no están dispuestos a hablar si sienten que se les está evaluando.

Desde una perspectiva más social, Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) creen que la ansiedad de una lengua extranjera está asociada con las conductas de ansiedad como: temor a la comunicación, ansiedad ante exámenes y miedo a una evaluación negativa. La primera conducta es un tipo de timidez caracterizado por el miedo en la comunicación con la gente. La segunda hace referencia a un tipo de conducta derivada del miedo a fracasar. Por último, encontramos el temor a las evaluaciones llegando a evitar las mismas.

Para estos autores las principales fuentes de ansiedad del lenguaje en el aula son la comunicación oral y las diferentes manifestaciones de miedo en la evaluación. Man-

¹Se denomina así a las afecciones que vienen a agregarse a la enfermedad primaria relacionada con la discapacidad pero no se relacionan con ella (Organización Mundial de la Salud (OMS)).

tienen que hay algo en el aprendizaje de lenguas extranjeras que puede desencadenar respuestas ansiosas en ciertos individuos.

Existen tres tipos principales de ansiedad: estado, rasgo (Spielberger, 1972, 1983) y la específica/situacional (MacIntyre y Gardner, 1991). La ansiedad-estado es definida como una excitación emocional desagradable al enfrentarse a demandas o peligros amenazantes. Puede afectar al plano cognitivo, físico y de actuación del individuo, de modo que este tipo de ansiedad se centra más en el campo de la psicología.

La ansiedad-rasgo, por otro lado, refleja la existencia de las diferencias individuales tendentes a responder con ansiedad al anticiparse a situaciones amenazantes. Dicha reacción puede deberse a un tipo de metodología usada en el aula.

Investigadores del área de la enseñanza de lenguas extranjeras han abordado la cuestión de la ansiedad desde la última perspectiva, en la cual se tiende a manifestar ansiedad en situaciones específicas, por ejemplo al hablar en público o realizar un examen. MacIntyre y Gardner (1991) han resaltado la influencia negativa de la ansiedad, es decir, sus efectos: académicos, cognitivos, sociales y personales.

Como menciona García Galindo (2010) en su artículo sobre aprendizaje de segundas lenguas, los efectos académicos se producen cuando el alumno realiza un estudio excesivo sin obtener resultados proporcionales al tiempo invertido, de tal modo que se ve reducida la realización y ejecución de las tareas.

Respecto a los efectos cognitivos, García Galindo (2010) dice que están directamente relacionados con pensamientos de fracaso, desaprobación o preocupación por el correcto desarrollo de la tarea. Como consecuencia de estos pensamientos, nuestra capacidad de procesar información nueva se ve delimitada. Podemos concluir que la ansiedad a nivel cognitivo entorpece la ejecución satisfactoria de las tareas, dificulta la llegada de información e influye negativamente en la velocidad, precisión y calidad del aprendizaje.

Los efectos sociales surgen de situaciones como por ejemplo un ambiente competitivo, interacciones complicadas con los docentes, los riesgos de enfrentarse a situaciones embarazosas, las oportunidades de contacto con nativos de la lengua objeto de estu-

dio, etc. (García Galindo, 2010).

Por último, este autor alude a los efectos personales que varían según el bagaje cultural del alumnado, las reacciones de aversión o frustración. En algunos discentes aparecen casos severos de ansiedad, incidiendo en el fracaso escolar e índice de abandonos.

Además para MacIntyre y Gardner (1991) el nivel de ansiedad aumenta con los años, presentando mayor incidencia de ansiedad en adultos. Por otro lado, sugieren que el problema no reside tanto en el estudiante sino más bien en su experiencia en el aprendizaje de una lengua, de tal forma que si en las primeras etapas del aprendizaje han carecido de éxito estos problemas afloran.

Desde el punto de vista de Madrid y McLaren (2004) la ansiedad está determinada por la autoevaluación del individuo ante una situación potencialmente peligrosa, independientemente de la confusa naturaleza del peligro o del objeto. Debemos entender que dicha indeterminación dificulta la identificación de la ansiedad. De acuerdo con esto, la ansiedad afecta a la evaluación de una situación negativamente. Esta indeterminación en la teoría de la ansiedad ha dominado las investigaciones sobre ansiedad durante décadas (Gardner, 1985; Larsen-Freeman y Long, 1991; Pérez Paredes, 2000; Scovel, 1978).

Uno de los objetivos en nuestra investigación es conocer el grado de ansiedad de los individuos ante determinadas situaciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, conviene profundizar un poco en situaciones presentes, ya mencionadas, en el cuestionario: temor a la comunicación, ansiedad ante los exámenes o algún otro tipo de evaluación.

Según Allwright y McMillan Baley (1991) se despierta ansiedad entre los aprendices de lenguas extranjeras porque no dominan la lengua y se les priva del uso de su lengua materna, por ello la expresión y comprensión oral son las más afectadas en este aprendizaje. MacIntyre y Gardner (1994) también confirman que hablar en el aula es una de las habilidades que mayor ansiedad produce en los discentes.

Los educandos intentan expresarse pero en ocasiones carecen de estrategias o co-

nocimientos suficientes para formular sus ideas, de tal forma que surge la ansiedad, la vergüenza y el miedo a hacer el ridículo. Además puede influir el método de enseñanza, determinados estudiantes se sienten muy incómodos haciendo actividades como hablar en público, estos prefieren trabajar por parejas o individualmente evitando así las “evaluaciones” de los compañeros o del profesor; otras veces este sentimiento puede aparecer al no comprender las instrucciones o explicaciones del docente.

Cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes padecen ansiedad ante los exámenes y de manera superior durante dichos periodos. En nuestro país, se estima que en enseñanza primaria y secundaria, aproximadamente entre el 15-25% de los estudiantes presentan niveles elevados de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel Toba, 1996).

Podríamos decir que el miedo que despiertan los exámenes es lógico, pues a veces el futuro de los alumnos está directamente relacionado con el resultado de los mismos. De este modo ejercen una influencia muy negativa en el rendimiento del aprendiz, de ahí que determinados alumnos deban su fracaso escolar a este hecho y no a la falta de capacidad o problemas en el aprendizaje. La ansiedad afecta al rendimiento cuando: la prueba es decisiva, el tiempo añade presión, aumenta la complejidad de la tarea y el nivel necesario de concentración es elevado.

La ansiedad en este contexto es desigual en función de múltiples variables tales como: el rasgo de ansiedad del sujeto, la importancia de la prueba y factores relacionados con el medio ambiente (Tabla 3.4; Bausela Herreras, 2005).

La autoestima y seguridad del sujeto, sus experiencias previas, el miedo a fallarse uno mismo o que su imagen se vea afectada son otros de los factores que influyen en el desarrollo de la ansiedad ante las pruebas de evaluación.

Las razones por las que aflora la ansiedad son variadas (Tabla 3.5; Bausela Herreras, 2005) y sus efectos, como mentamos al principio del capítulo, se dan en el plano fisiológico, psicológico y emocional.

Rasgo ansiedad	Tipo prueba	Medio ambiente
Carácter sujeto más o menos influenciado por ansiedad	Control rutinario, prueba parcial con posible recuperación	Aula desconocida
Clasificación lineal de alumnos desde poco ansiosos a muy ansiosos	Examen final, implica aprobar o suspender sin más opciones	Examinadores, instrucciones
		Ruido y calor medioambiental

Tabla 3.4: Variables que inciden en la ansiedad

Razones para la ansiedad		
<i>Agente real o percibido que activa la ansiedad</i>	<i>Pensamientos negativos o preocupaciones</i>	<i>Falta de preparación para el examen</i>
Experiencias vividas de bloqueo o no recordar respuestas sabidas	Exámenes anteriores, comparaciones con otros compañeros o pensar en las consecuencias negativas si suspende	Errores en la distribución del tiempo, malos hábitos de estudio o un "atracción" la noche anterior aumentan la ansiedad

Tabla 3.5: Razones para la ansiedad

Por otro lado, como docentes debemos prestar especial atención a los síntomas que puedan padecer alumnos al sufrir ansiedad (Tabla 3.1 y Tabla 3.2). Esta puede ponerse de manifiesto antes durante y/o después del examen (Bausela Herreras, 2005).

Esta ansiedad puede ser reducida mediante la actuación del docente, tanto a nivel de actuación como en la creación de un clima adecuado. Pudiendo hacer uso de actividades o actuaciones facilitadoras del descenso de este sentimiento (Tabla 3.6; García Galindo, 2010).

Podemos encontrar diversos estudios sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de los más destacados es el de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) los cuáles diseñaron la escala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). La es-

Acciones para disminuir la ansiedad del alumnado	
Actividades de relajación	Música suave y controlar la respiración
Cambiar diálogo interno	Los pensamientos negativos sobre uno mismo pasan a ser positivos. Ej. Puedo aprender si trabajo.
Tratar al alumno con respeto	Proteger su sentido del yo
Expresar las preocupaciones	Sentirse comprendido y arropado por sus iguales.
Crear un ambiente de cooperación	Aunque se realicen juegos competitivos la cooperación es más útil y positiva.
No presionar al alumno a hablar	Esperar a que se sienta capaz
Mantener una política sobre la corrección de errores	Nunca ha de ser amenazante para el alumno

Tabla 3.6: *Acciones para disminuir la ansiedad del alumnado*

cala consistía en 33 ítems, su finalidad era identificar a los alumnos ansiosos y medir este rasgo en el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto académico. Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad de Texas con 75 alumnos que estudiaban español para principiantes, los resultados demostraron que los alumnos experimentaban una ansiedad significativa que afectaba a su actuación en esa lengua (Arnaiz y Guillén, 2012).

Posteriormente la escala FLCAS se ha empleado en numerosos estudios (Pérez Paredes y Martínez Sánchez, 2000-2001). Alcántara (1992) lo utilizó para evaluar el nivel de ansiedad de dos grupos que estudiaban inglés. Uno de ellos trabajaba con el método *suggestopedia*, mientras que el otro aprendía bajo un método mucho más tradicional. El investigador no encontró diferencias significativas entre ambos grupos.

Más tarde Aida (1994) buscó determinar la ansiedad de 96 universitarios que aprendían japonés y obtuvo resultados parecidos al estudio de Horwitz, mencionado anteriormente. Además desarrolló un análisis factorial del FLCAS, su objetivo era conocer si los tipos de ansiedad que mencionaban Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) estaban presentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sus resultados no fueron muy significativos respec-

to a los factores: ansiedad al hablar, miedo al fracaso, comodidad respecto a la lengua extranjera y actitudes negativas. Cabe resaltar que el miedo al fracaso y la ansiedad al hablar en la lengua extranjera eran los principales componentes de la ansiedad.

Por otro lado, Pérez Paredes y Martínez Sánchez (2000-2001) se propusieron examinar la estructura factorial del FLCAS cogiendo como muestra un grupo de españoles que estudiaban inglés, cuyas edades estaban comprendidas entre los catorce y los sesenta y cinco años. En esta reduplicación del análisis de Aida (1994), el factor de la aprensión comunicativa aparece como el componente más excepcional en la construcción de la ansiedad en la lengua extranjera.

Ortega Cebreros (2003) realizó un estudio valiéndose del FLCAS adaptado al español y a sus necesidades. La muestra de sujetos era de treinta y tres alumnos (nueve varones y veinticuatro mujeres) de segundo año de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén, sus edades se encontraban entre los diecinueve y veinte años. Los resultados de la investigación se dieron en torno a cuatro subtemas de la ansiedad en clase de lengua extranjera: ansiedad al hablar, ansiedad en comprensión oral, ansiedad ante los exámenes y reacciones generales de ansiedad hacia la lengua extranjera. Los resultados mostraron la existencia de considerables niveles de ansiedad en las clases de lengua extranjera, por ejemplo un 69% de los estudiantes tenían miedo de cometer errores al hablar en inglés; por otro lado un 57% sentía malestar cuando no comprenden lo que el profesor corrige. Respecto a los exámenes un 72% de los encuestados negaban estar a gusto en las pruebas de lengua extranjera, lo cual parece estar relacionado con el hecho de que un 88% se sentían preocupados por las consecuencias de suspender la asignatura.

Dejando a un lado los estudios que emplearon el FLCAS, encontramos una investigación ejecutada en la Universidad de Texas por Saito y Samimy (1996). Estudiaron el papel de la ansiedad sobre el aprendizaje de la lengua extranjera (japonés), examinándolo en relación con el rendimiento de los estudiantes en tres niveles de instrucción diferentes (principiantes, intermedios y avanzados). El resultado del estudio indicó que el rendimiento era diferente entre los diversos niveles. Se concluye que la ansiedad de la lengua puede tener un impacto negativo en el rendimiento de los aprendices del japonés. Además revelan que la influencia negativa de la ansiedad de lenguas extranjeras es mucho más importante cuando los niveles de instrucción aumentan, dicho de otro modo,

cuanto mayor es el nivel de aprendizaje (Saito y Samimy, 1996).

Capítulo 4

El género

La extensión de este capítulo se centrará en las explicaciones y consecuencias de las diferencias genéricas. Además se valorará cómo estas diferencias puedan influir o no en el aprendizaje de lenguas extranjeras, qué otros factores llegan a mejorar o estancar dicho aprendizaje y de qué modo.

Al hablar de género es necesario explicar las diversas teorías que derivan de su diferenciación. Archer y Lloyd (1982) recoge que la teoría biológica justifica las diferentes conductas entre los sexos, basándose en las diferencias determinadas por los genes y en menor medida por factores ambientales. Por otro lado, alude a la teoría del aprendizaje social que defiende los factores ambientales por encima de los biológicos, de modo que las diferencias se van adquiriendo mediante el refuerzo de comportamientos y el aprendizaje por imitación (desempeño del rol masculino o femenino). La teoría cognitiva respalda que el niño o niña participa activamente en su culturización, determinando sus actuaciones por el reconocimiento y comprensión de su propia identidad genérica en el medio que se desenvuelve. Por último, la teoría interaccionista asegura que en la diferenciación de géneros intervienen tanto factores biológicos como sociales y ambientales (Palacios, Marchesi, y Carretero, 1984). Podríamos concluir en este sentido que el término sexo es más propiamente utilizado para referirnos a las diferencias biológicas mientras que el término género se emplea para las distinciones sociales.

Hemos logrado ver que hay diversas opiniones respecto a las causas de las diferencias de género, sin embargo queremos especificar cuáles son algunas de esas divergencias de las que hablamos basándonos en estudios. Maccoby y Jacklin (1974) realizaron una revisión de 1600 estudios sobre diferencias sexuales en los que encontraron varias dis-

crepancias y lograron poner en duda algunos estereotipos sobre las diversidades entre hombres y mujeres. En el campo intelectual las mujeres presentaban ventajas en aptitudes verbales mientras que los varones las presentaban en aptitudes visuales y espaciales, de ahí su superioridad en aptitudes matemáticas como la geometría; no obstante, no se encontraron diferencias respecto al grado de inteligencia (Palacios, Marchesi, y Carretero, 1984).

Acerca de estas últimas distinciones podemos hablar de la organización del cerebro en hombres y mujeres. Ellos presentan una mayor lateralización cerebral, frente a las mujeres que suelen activar ambos hemisferios. Esto podría ser la explicación de las aptitudes espaciovisuales en varones y verbales en mujeres (Swann, 1992). Lo que parece claro es que los niños son más propensos a padecer trastornos del lenguaje que las niñas, las explicaciones sobre este sucesos son: dicha lateralización o el hecho de que las niñas maduran primero que ellos (Jiménez, 2010).

En cambio, Brimer (1969) rechaza la idea de que ellas son mejores en aptitudes verbales debido a su maduración temprana. En su estudio realizó pruebas específicas de vocabulario tanto a niños como a niñas ingleses y americanos. Estas diferencias verbales se achacaban a las diferentes culturas de aprendizaje ya que los niños ingleses presentaban un mayor vocabulario frente a las niñas americanas de su misma edad (Palacios, Marchesi, y Carretero, 1984).

Respecto a la motivación para el logro Maccoby y Jacklin (1974) no observaron ninguna diferencia sexual clara en el esfuerzo para el logro. Sin embargo, hay dos líneas de investigación sobre ello, una sobre el temor al éxito (Horner, 1980) y la otra sobre las razones atribuidas al éxito (Deaux, 1976), sugieren que la motivación para el logro se ve influida por las diferentes nociones que hombres y mujeres tienen sobre el éxito. Así mismo, los teóricos de la atribución revelan que hombres y mujeres justifican sus éxitos y fracasos de forma dispareja. Respecto al éxito se puede decir que los hombres lo atribuyen a la aptitud mientras que las mujeres a factores externos e inestables. En cuanto al fracaso, los hombres culpan a factores externos e inestables tales como la suerte o la dificultad de la tarea, sin embargo las mujeres explican el fracaso con factores estables e internos como la aptitud. En definitiva, los hombres atribuyen el éxito a sí mismos y las mujeres a la suerte (Palacios, Marchesi, y Carretero, 1984).

En relación con el temor y la ansiedad Maccoby y Jacklin (1974) no hallaron una diferenciación sexual clara, aunque sí notaron que las mujeres pueden estar más dispuestas a autoclasificarse como más temerosas en los cuestionarios (Palacios, Marchesi, y Carrero, 1984).

Una vez revisados estudios más cercanos al campo psicológico, dónde se muestran diferencias de género, nos centraremos en investigaciones lingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas, las cuales aludan a diferencias de género. Como bien dice Jiménez (2010), el género se construye a través de las prácticas culturales y sociales que llevamos a cabo. Entre ellas, la del comportamiento lingüístico es de las más evidentes y destacables, pues desde bien pequeños aprendemos a ser hablantes femeninos o masculinos y modular la voz según la situación lo requiera.

Jiménez (2010) menciona a García Mouton (2003), quien afirma que los niños empiezan a reproducir la conducta lingüística que observan en sus padres copiando palabras y expresiones particulares, así como patrones de entonación y el ritmo. Ya a la edad de los diez años, ambos géneros, acogen actitudes femeninas o masculinas tomando como referencia a sus padres y compañeros. Jiménez (2010), en esta línea, añade que tanto padres, escuela, compañeros, televisión como prácticas sociales y culturales relacionadas con el género son las encargadas de que niños y niñas obtengan patrones de comportamiento manifestados en su uso del lenguaje.

Por lo que se refiere al género en la clase de idiomas la misma autora nos cita a Alcón Soler (1994) quien llevó a cabo un estudio sobre las interacciones entre hablantes no nativos en el aula. Descubrió que, en las clases donde conviven ambos géneros, los niños dominan la elaboración lingüística haciendo difícil la equidad de oportunidades en la comunicación de la lengua meta. Además afirmó que las niñas tienden más a negociar significados mientras que ellos hablan más, introducen temas o interrumpen a otros compañeros.

Alcón Soler (1994) anuncia que tradicionalmente se piensa que las niñas son más habladoras que los niños y que este hecho se traslada al aula. Sin embargo, esta idea tradicional no es verídica ya que a las niñas les cuesta hallar momentos propicios para

interaccionar en las clases de idiomas. Cuando se establecen clases o debates en los que participa un único sexo surge un cambio de comportamiento. En los debates entre niñas, estas intervienen más y son más activas, en cambio en conversaciones con el otro género pasan a un segundo plano.

Relacionando la intervención de los alumnos con el comportamiento del profesor en el aula, Lozano (1997) recoge un estudio de Subirats y Brullet (1988) dónde se conoció que los docentes prestaban más atención a los niños que a las niñas, les invitaban a intervenir, respondían a sus comentarios y exaltaban más sus logros. Según Lozano (1997) estos comportamientos se repiten en la mayoría de los países y en distintos niveles educativos, más aún cuando el docente es hombre. Esto se debe a una práctica colaborativa y no de connotaciones sexistas (Sunderland, 1994), a causa de que los niños intervienen más en el aula y que también son más conflictivos, los profesores tienden a proporcionarles más atención. Una de las posibles consecuencias de este hecho es que las niñas desarrollen baja autoestima (Jiménez, 2010).

Jiménez (2010) recoge el trabajo de Nieto (2000), el cual dice que las expectativas que un profesor se logre crear sobre un alumno pueden influir en los logros del discente. Así un alumno cuyo profesor no tenga muchas esperanzas en él se verá desmotivado y no se esforzará. En este sentido, existe la creencia de que ellas son mejores en aprendizaje de lenguas, por tanto se espera más de ellas. Jiménez (2010) aboga por evitar las discriminaciones por género en el aula debido a que puede afectar a la motivación de los alumnos y, por ramificación, a su éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Otro tema importante que menciona Jiménez (2010) y está presente en el aprendizaje es el currículo oculto. Aquellos mensajes ocultos que aparecen en los libros de texto que pueden afectar a la motivación y autoestima del aprendiz. Algunos ejemplos son la errónea representación de las mujeres en los libros de texto y la superior presencia de hombres que de mujeres en las ilustraciones. Además, ellos parecen ser más activos y ellas son plasmadas con relación a estereotipos. Todo ello influye en el aprendizaje de las mujeres y de los hombres, de manera que los estereotipos de género aumentan y la sociedad acaba percibiendo a la mujer de ese modo representado, generando dichas expectativas para los géneros.

Con todo esto Jiménez (2010) concluye que la adquisición de lenguas extranjeras está igualmente influida por factores sociales relacionados con el género y factores afectivos influidos por el género.

Al hilo de la conclusión de Jiménez (2010) pasaremos a hablar del factor afectivo en el que se centra nuestra investigación, es decir, la ansiedad. La veremos relacionada con el género en diversos estudios.

Según Rubio Alcalá (2004) la relación entre ansiedad y género es un campo aún sin explorar. Nos habla del estudio de Campbell (1999) dónde la ansiedad afecta de manera diferente a hombres y mujeres. Para él, las mujeres son más propensas a sentir ansiedad que los varones. En cambio, otros estudios que menciona Rubio Alcalá (2004) como los de Manley y Rosemeir (1972) y Morris, Filkelstein, y Fisher (1976) revelan que las mujeres tienden a mostrar la ansiedad como forma de expresarse más que por temas fisiológicos.

Rubio Alcalá (2004) recoge una investigación de Campbell y Shaw (1994) con alumnos de educación secundaria. Los resultados arrojaron que las diferencias de ansiedad entre chicos y chicas son prácticamente inexistentes a comienzo de curso, sin embargo cuando se alcanzan las 60 horas de curso, ellos muestran mayor ansiedad que ellas, de manera que en ellos asciende la ansiedad y en ellas disminuye.

Otro estudio que cabe resaltar es el de Arnaiz y Guillén (2012) pues lanza resultados sobre los niveles de ansiedad en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, e indaga en las potenciales relaciones de la ansiedad con el género, la edad, la calificación y el nivel. Se llevó a cabo en una Universidad española, participaron 216 alumnos y estos respondieron al conocido cuestionario FLCAS de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). Los resultados fueron: los alumnos sufren una ansiedad media-alta, correlación negativa con la edad, alumnos cuyas calificaciones son más bajas experimentan mayor ansiedad y aquellos aprendices que formaban parte de los niveles más bajos mostraban también más ansiedad. En esta investigación se mostró que el nivel de ansiedad general ante el aprendizaje de la lengua extranjera de las mujeres es mucho más alto que el de los hombres. Además, pudieron conocer mayor ansiedad de ellas ante la destreza oral y la evaluación. Mencionaban que estos datos coincidían con los de estudios previos.

Uno era el de Machida (2001), el cual llevó a cabo un estudio con universitarios austrianos cuyo objetivo era conocer situaciones específicas de ansiedad, como la evaluación oral, ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso japonés. Los resultados revelaron que había una correlación negativa importante entre ansiedad experimentada en el examen y los resultados obtenidos en la prueba, es decir, la ansiedad afectaba al rendimiento del aprendiz. Las mujeres mostraban mayor ansiedad que ellos, y por último se observó una relación entre ansiedad y motivación que influía en el rendimiento del alumnado ante las pruebas.

El otro estudio era el de Donovan y McIntyre (2005). Realizaron una investigación con alumnos en tres niveles educativos diferentes: Escuela, Instituto y Universidad. Pretendía conocer las diferencias entre edad y sexo en la disposición hacia la comunicación en otra lengua que no fuese la materna, en este caso aprendían francés. Los factores a tener en cuenta eran aprensión comunicativa y percepción de uno mismo en la comunicación. Los resultados arrojaron que tanto la aprensión comunicativa como el autoconcepto de la competencia comunicativa era superior en mujeres que en varones pertenecientes al grupo de escolares. En cambio, las mujeres universitarias sólo superaban al varón en aprensión comunicativa ya que en el otro factor mostraban niveles más bajos respecto al hombre.

Arnaiz y Guillén (2012) comparan los resultados de su estudio con los de Rodríguez y Abreu (2003), en esta investigación mostraban que los resultados de los alumnos sobre ansiedad ante aprendizaje de lenguas era menor que los de la muestra de Arnaiz y Guillén (2012). Explican esa diferencia gracias a la motivación que los alumnos podían tener, pues son estudiantes de un idioma extranjero por elección y no por obligatoriedad. Los alumnos se preparaban para ser futuros docentes de la lengua meta.

Arnaiz y Guillén (2012), al igual que Rubio Alcalá (2004), dicen que la ansiedad en función del género es un tema que todavía no ha recibido la atención que debiera respecto al aprendizaje de segundas lenguas. De manera que es indudable su necesaria investigación futura.

Capítulo 5

Estudio pseudo-longitudinal

Una vez revisado el marco teórico, haber consultado diversas fuentes y examinado varios estudios se pasará a ejecutar la investigación de campo donde se pretenden ratificar unas hipótesis. Esta investigación utiliza un diseño pseudolongitudinal.

5.1. Análisis de la investigación

5.1.1. Participantes

Los sujetos que han colaborado en el estudio son alumnos españoles de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. El número de participantes asciende a 95, 51 niños (54 %) y 49 niñas (46 %), cuyas edades están comprendidas entre los 9 y 13 años. Estos datos pueden ser apreciables en la Figura 5.1. Los alumnos estudian en un centro público de Santander (Cantabria) con dos líneas educativas, el cual está ubicado en una zona donde la clase social más predominante de las familias es media-baja. Los alumnos que conforman el centro es de diversa índole, dicho de otro modo, participan alumnos cuya procedencia racial y cultural varía.

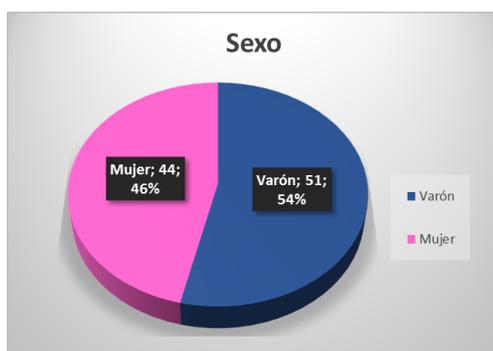


Figura 5.1: Muestra por géneros

Si atendemos a la distribución de género tomando como referencia los cursos de Educación Primaria presentes en la prueba, la repartición queda de este modo: cuarto curso asciende a 32 sujetos, 16 niños (50 %) y 16 niñas (50 %). Quinto curso alcanza los 31 alumnos, 21 niños (68 %) y 10 niñas (32 %). Por último, en sexto curso hay 32 participantes, 14 niñas (56 %) y 18 niños (44 %). Estos datos son observables en la Figura 5.2, Figura 5.3 y Figura 5.4.



Figura 5.2: Muestra por géneros (4º curso)

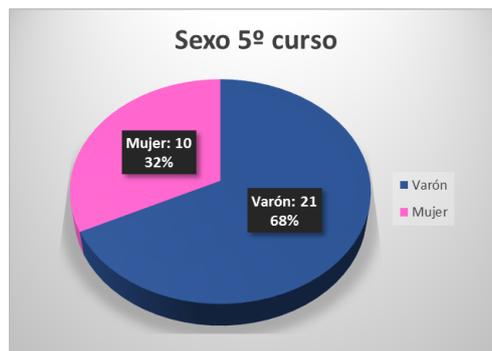


Figura 5.3: Muestra por géneros (5º curso)

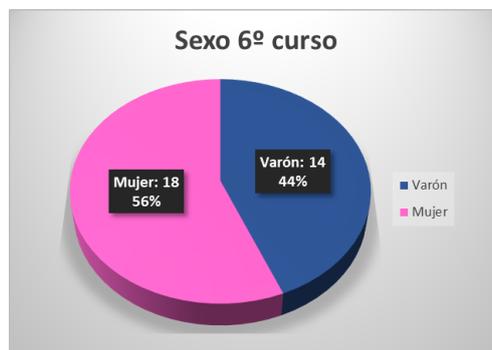


Figura 5.4: Muestra por géneros (6º curso)

5.1.2. Instrumentos

Para ejecutar el estudio se ha empleado un único instrumento posteriormente adaptado. Se trata de una versión española de Pérez Paredes y Martínez Sánchez (2000-2001) del original FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986). Con esta prueba se intenta conocer la presencia de la ansiedad en destrezas como comprensión y expresión oral, así como la ansiedad general en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El cuestionario empleado nos permite conocer el grado de aceptación del encuestado ante la afirmación expuesta. Consta de 33 ítems en escala Lickert de 5 niveles, es decir, las respuestas posibles son 5 y están expresadas de mayor a menor grado de conformidad. Un ejemplo de ello sería la siguiente afirmación: *nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en inglés*. Las respuestas posibles a la afirmación son: *estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no sé, no estoy de acuerdo y no estoy nada de acuerdo*.

Se han modificado algunas oraciones del cuestionario, sin cambiar su significado, de manera que su comprensión fuese más sencilla para los alumnos. Al principio del cuestionario se incluyen dos casillas para rellenar, el sexo y la edad. Dicho cuestionario puede verse en el Anexo A.

5.1.3. Recogida de datos

Se pidió permiso al equipo directivo para la realización de la investigación. Los cuestionarios se pasaron los días 29 mayo y 1 de junio, fechas elegidas por parte de la jefa de estudios, adaptándose a los horarios tanto de docentes como discentes. Los estudiantes dispusieron de 20 minutos para llevar a cabo el cuestionario, el periodo designado ha sido final de curso.

Antes de la entrega de los cuestionarios se les explica de qué trata, haciendo especial hincapié en que no olviden poner la edad y el género, además se les insistió en que si se les presentaba alguna dificultad no dudasen en preguntar. Según iban levantando la mano se les atendía o recogía los cuestionarios comprobando la total cumplimentación del mismo. Por otro lado, se les reiteró el anonimato de las pruebas y en la nula repercusión que pudiesen tener en sus notas de la asignatura de inglés.

5.1.4. Análisis de 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 Moreno Taboada, Sánchez Burón, y Fernández Martín, 2001), ver Anexo B. La división de los ítems queda por tanto así: aprensión comunicativa (2, 3, 4, 9, 12, 13, 19, 20, 24, 27, 28, 31, 33), ansiedad general ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera (3, 8, 10, 15, 16, 21, 25, 26, 29, 30), seguridad en el uso de la lengua extranjera (1, 7, 14, 18, 22, 23, 32) y actitudes negativas hacia el aprendizaje (5, 6, 11, 17, 23).

Por otro lado, las respuestas posibles de izquierda a derecha son: estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no sé, no estoy de acuerdo y no estoy nada de acuerdo. Dichas respuestas han sido identificadas posteriormente con números del 5 al 1 en el mismo orden (5 = estoy muy de acuerdo, 1 = no estoy nada de acuerdo). De este modo cuanto mayor sea la puntuación mayor índice de ansiedad muestra el sujeto, excepto en aquellos casos en los que las preguntas muestran una visión positiva por parte de los alumnos ante el inglés donde se invierten las puntuaciones del 1 (estoy muy de acuerdo) al 5 (no estoy nada de acuerdo).

Además los datos obtenidos se analizarán también en función del género y el nivel cursado, de manera que resulte interesante conocer si existen diferencias entre varones y mujeres en relación con el nivel educativo.

5.1.5. Resultados

Para obtener una visión general de los resultados, los sujetos han sido repartidos en tres grupos según sus niveles de ansiedad ya que las puntuaciones pueden rondar desde los 33 puntos hasta los 165. La clasificación quedaría del siguiente modo: ansiedad baja (33-77), ansiedad media (78-122) y ansiedad alta (123-165). La ansiedad media de todos los participantes teniendo en cuenta los 33 ítems es de 101.85. Ver Tabla 5.1.

Ansiedad total (33 ítems)	
Media	101,85

Tabla 5.1: *Ansiedad general*

Casi un 90 % de los alumnos tiene una ansiedad entre media y alta. Si atendemos a la ansiedad según género podemos apreciar que la mayoría de las mujeres muestran

una ansiedad media, de las 7 restantes únicamente 2 alumnas tienen ansiedad baja. Respecto a los varones también la mayoría experimenta ansiedad media, los restantes están repartidos entre ansiedad baja (8) y alta (9). Además las mujeres presentan mayor ansiedad media que los hombres, mientras que ellos manifiestan mayor ansiedad baja y alta respecto a la mujer en dichos rangos. Estos resultados pueden apreciarse en la Figura 5.5.

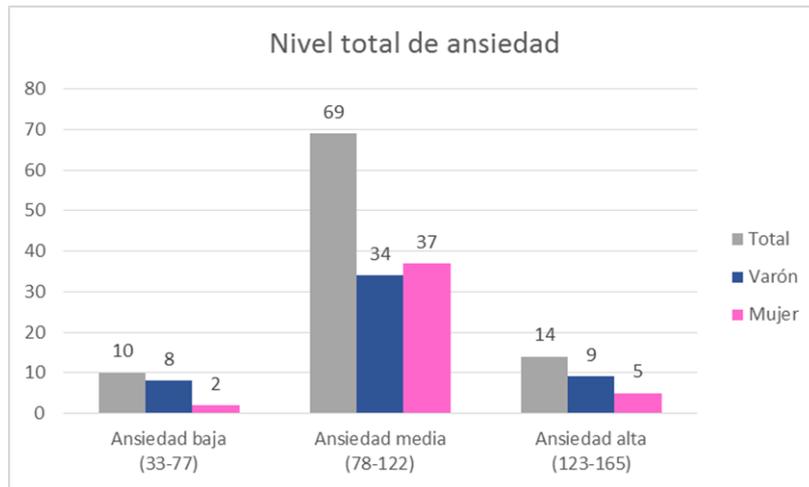


Figura 5.5: Nivel total de ansiedad

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) como grupo y por género, datos observables en la Tabla 5.2. Además, se obtienen también las medias de cada ítem como grupo completo y después por género, ver Tabla 5.3. Las puntuaciones por pregunta varían de 1 a 5 representando el número más alto un mayor índice de ansiedad.

En primer lugar, se observan los resultados de los factores de manera general, es decir, teniendo en cuenta la muestra completa sin distinciones. Los factores en los que los sujetos exponen mayor ansiedad son seguridad (3.16) y aprensión comunicativa (3.11), seguido de ansiedad ante procesos y situaciones (3.07) y por último, actitudes negativas (3.03).

Ahora nos fijamos en los resultados por género. Se contempla que en aprensión comunicativa ellos muestran 3.08 de ansiedad frente al 3.16 de ellas. En el factor ansiedad

Media total (N=95)			
Aprensión comunicativa	3,11	3,08	3,16
Ansiedad ante procesos y situaciones	3,07	3,02	3,12
Seguridad	3,16	3,26	3,04
Actitudes negativas	3,03	3,04	3,01

Tabla 5.2: *Medias de factores y por género*

Ítem	General (N=95)	Varones (n=51)	Mujeres (n=44)
	Media	Media	Media
#1	3,23	3,35	3,09
#2	3,63	3,61	3,66
#3	2,96	2,78	3,16
#4	3,14	3,16	3,11
#5	2,85	2,75	2,98
#6	3,09	3,1	3,09
#7	3,59	3,8	3,34
#8	2,85	2,82	2,89
#9	3,52	3,55	3,48
#10	4,4	4,31	4,5
#11	2,71	2,69	2,73
#12	3,22	3,1	3,36
#13	2,82	2,78	2,86
#14	2,95	3,02	2,86
#15	2,57	2,61	2,52
#16	3,26	2,98	3,59
#17	2,91	2,88	2,93
#18	2,69	2,8	2,57
#19	2,91	2,92	2,89
#20	3,12	3	3,25
#21	2,34	2,51	2,14
#22	2,85	2,76	2,95
#23	3,58	3,78	3,34
#24	2,96	2,94	2,98
#25	2,95	2,96	2,93
#26	2,72	2,73	2,7
#27	3,13	3,16	3,09
#28	2,38	2,39	2,36
#29	3,35	3,33	3,36
#30	3,26	3,14	3,41
#31	3,16	3,24	3,07
#32	3,22	3,31	3,11
#33	3,56	3,39	3,75

Tabla 5.3: *Medias generales y por género*

ante procesos y situaciones de la lengua extranjera ellos exponen 3.02 de ansiedad y ellas 3.12. En relación con la seguridad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la diferencia es más amplia, ellos exponen 3.26 de ansiedad, 22 décimas más que ellas (3.04). Por último, en el factor actitudes negativas hacia la lengua meta los resultados son más parecidos, 3.04 de ellos y 3.01 de ellas. En definitiva, ellas despuntan en aprensión comunicativa y ellos en seguridad, aunque ellas experimentan mayor ansiedad que ellos en todos los factores excepto en seguridad.

Se pasa ahora a explorar los resultados de las medias generales sobre los ítems. Los ítems que mayor ansiedad despiertan en los alumnos son el número 10 con una puntuación de 4.4 sobre 5 (*Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés*), el 2 con 3.63 de ansiedad (*No me preocupa cometer errores en clase de inglés*), el 23 con 3.58 (*Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo*) y el 33 con 3.56 (*Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no me he podido preparar*).

Los ítems 10 y 33 corresponden a la ansiedad generada antes procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera. Mientras que el ítem 2 y 23 se clasifican en aprensión comunicativa y seguridad en el uso de la lengua meta respectivamente.

Cabe resaltar un par de resultados a la inversa, donde las puntuaciones de ansiedad son las más bajas de la tabla. El ítem 21 con una puntuación de 2.34 (*Cuanto más estudio inglés más me lío*) clasificado en el grupo de ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera. Y el ítem 28 (*Antes de entrar a clase de inglés me siento seguro y relajado*) con una puntuación de 2.38, el cual pertenece a la aprensión comunicativa.

Atendiendo al factor género, encontramos resultados muy parecidos en la mayoría de la tabla, exceptuando una clara diferenciación entre varón y mujer en cinco ítems. El ítem con mayor amplitud de puntuación es el número 16 (*Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso*) donde ellas (3.59) superan al varón (2.98) por más de medio punto, esta ansiedad corresponde con la que se da en procesos y situaciones del aprendizaje. Después de éste, resaltamos por un lado el 7 (*Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí*) donde ellos alcanzan 3.8 y ellas 3.34, y por otro el 23 (*Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo*) donde ellos expresan 3.78 frente al 3.34 de ellas. Ambos ítems hacen referencia a la seguridad en el uso de la lengua, el 23 también alude a las actitudes negativas. En el ítem 33 (*Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no me he podido preparar*) se intercambian las puntuaciones, ellas muestran valores más elevados (3.75) que ellos (3.39), atendiendo a la ansiedad ante procesos y situaciones. Por último, destacamos el ítem 3 (*Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase*

de inglés), los varones expresan 2.78 de ansiedad frente a un 3.16 de ellas, este ítem estaría dentro de la aprensión comunicativa y procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera.

Una vez vistos los resultados generales, hay que centrarse en los cursos educativos (4°, 5° y 6° de primaria) y proceder del mismo modo. Primero se atiende a las medias generales como grupo en los factores y por género, después al cuestionario completo de manera general, y más tarde según género.

Se pasa a los resultados de 4° curso respecto a los factores (Tabla 5.4). Al enumerar los factores de mayor a menor ansiedad descrita, primero aparece la aprensión comunicativa con 3.24 de ansiedad, en segundo y tercer lugar con apenas diferencia están ansiedad ante procesos y situaciones (3.17) y seguridad (3.16); por último encontramos actitudes negativas con 3.01 de ansiedad.

4º curso (n= 32) Media			
Aprensión comunicativa	3,24	3,06	3,42
Ansiedad ante procesos y situaciones	3,17	3,02	3,31
Seguridad	3,16	3,26	3,06
Actitudes negativas	3,01	2,96	3,05

Tabla 5.4: Medias de factores y por género (4° curso)

Si nos fijamos en los datos obtenidos por género, se ve que las mujeres exponen mayor nivel de ansiedad en tres de los factores. La aprensión comunicativa alcanza 3.42 por parte de las mujeres frente al 3.06 de ellos. La ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje muestra que ellas sufren 3.31 de ansiedad media y los varones 3.02. En seguridad en el uso de la lengua meta ellos despuntan (3.26) frente a las niñas (3.06). Para terminar con los factores, las actitudes negativas muestran en ellos 2.96 de ansiedad y en ellas 3.05, una diferencia en éste último caso no destacable.

Al observar la tabla general, viendo las medias de los ítems (Tabla 5.5) se aprecia que cuatro de los resultados son más destacables. El ítem 10 (*Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés*) con una media de 4.47, el 2 (*No me preocupa cometer errores en clase de inglés*) y el 9 (*Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien*) con una media ambos de 3.78, y para terminar el ítem 33 (*Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no me*

he podido preparar). A excepción del ítem 10, que atiende a la ansiedad ante procesos y situaciones de la lengua extranjera, los otros mencionados pertenecen a la aprensión comunicativa.

Ítem	4º curso (N=32)	Varones 4º (n=16)	Mujeres 4º (n=16)
	Media	Media	Media
#1	3,47	3,63	3,31
#2	3,78	3,81	3,75
#3	3,09	3	3,19
#4	3,44	3,88	3
#5	3,06	2,81	3,31
#6	3,09	3,06	3,13
#7	3,59	3,94	3,25
#8	2,84	2,81	2,88
#9	3,78	3,75	3,81
#10	4,47	4,44	4,5
#11	2,69	2,38	3
#12	3,34	3	3,69
#13	2,78	2,44	3,13
#14	3,13	3,25	3
#15	2,69	2,38	3
#16	3,31	2,94	3,69
#17	2,81	2,94	2,69
#18	2,5	2,31	2,69
#19	2,69	2,38	3
#20	3,19	2,81	3,56
#21	2,25	2,38	2,13
#22	2,78	2,75	2,81
#23	3,38	3,63	3,13
#24	3,25	2,75	3,75
#25	3,34	3	3,69
#26	2,66	2,5	2,81
#27	3,38	3,31	3,44
#28	2,34	2,25	2,44
#29	3,59	3,63	3,56
#30	3,41	3,13	3,69
#31	3,38	3,25	3,5
#32	3,28	3,31	3,25
#33	3,69	3,19	4,19

Tabla 5.5: Medias generales y por género (4º curso)

Por el contrario, los ítems que menor grado de ansiedad despiertan en los alumnos de 4º son el 21 (*Cuanto más estudio inglés, más me lío*) con 2.25 de media, el 28 (*Antes de entrar a clase de inglés me siento seguro y relajado*) con una puntuación de 2.34, el número 18 (*Me siento seguro a la hora de hablar en clase de inglés*) con 2.5 y el ítem 26 (*Estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de inglés que en otras clases*) con 2.66 de media. Los ítems 26 y 21 se encuentran en la clasificación de ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera, mientras que el número 18 pertenece a seguridad en el uso de la lengua y el 28 a la aprensión comunicativa.

Cuando se pasa a centrar la atención en el género se aprecia que las mujeres muestran mayor ansiedad que los varones en 23 de los 33 ítems. Las diferencias más destacables entre varón y mujer, donde ellas superan al varón en ansiedad, son varias. En el ítem 5 (*No me molestaría asistir a más clases de inglés*) ellas puntúan 3.31 y ellos 2.81, pertenece al factor actitudes negativas. El ítem 11 (*No entiendo por qué algunos compañeros se sienten tan mal en clase de inglés*) se encuentra clasificado en actitudes negativas, ellas puntuaron 3 y ellos 2.38. En el ítem 12 (*En clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé*) ellas experimentan una media de 3.69 y ellos tan solo 3, este ítem pertenece al grupo de aprensión comunicativa. El ítem 15 (*Me enfado cuando no entiendo lo que el profesor corrige en clase de inglés*) se encuentra en ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje, ellas expusieron una media de 3 y ellos de 2.38. En el ítem 16 (*Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso*) ellas tienen una media de 3.69 y ellos de 2.94, esta afirmación corresponde al grupo de procesos y situaciones del aprendizaje. El ítem 19 (*Me da miedo que mi profesor de inglés corrija cada fallo que cometo*) está clasificado como aprensión comunicativa, ellas tienen una media de 3 frente al 2.38 de ellos. En el ítem 20 (*Siento como mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase de inglés*) ellas obtienen 3.56 y ellos 2.81, este ítem es de aprensión comunicativa. La afirmación 24 (*Me da mucho corte hablar en inglés delante de mis compañeros*) genera un punto de diferencia entre mujer (3.75) y varón (2.75), se encuentra en el grupo de aprensión comunicativa. El ítem 25 (*Las clases de inglés son tan rápidas que me preocupa quedarme atrasado*) pertenece a procesos y situaciones del aprendizaje, ellas tienen 3.69 de media frente al 3 de ellos. Por último el ítem 33 (*Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no he podido preparar*) clasificado en aprensión comunicativa, ellas tienen una ansiedad muy elevada de 4.19 mientras que ellos 3.19, un punto por debajo.

Ahora se mencionan el caso inverso donde ellos superan con claridad a la mujer en ansiedad. Destaca el ítem 4 (*Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés*) donde ellos muestran 3.88 de media y ellas 3, este factor es de aprensión comunicativa. La afirmación 7 (*Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí*) pertenece a la seguridad en el uso de la lengua, ellos obtienen 3.94 y un 3 ellas. Al final, aparece el ítem 23 (*Tengo la sensación de que mis compañeros*

hablan inglés mejor que yo) con una media de 3.63 de los varones y de 3.13 de las mujeres, este ítem se relaciona con las actitudes negativas y la seguridad en el uso de la lengua.

Se pasa a contabilizar los resultados de 5° curso. En primer lugar se miran los datos obtenidos de manera general en los factores (Tabla 5.6), la ansiedad más elevada se da en seguridad (3.19), seguido encontramos procesos y situaciones (3.07), después aprensión comunicativa (3.06) y en último lugar actitudes negativas (2.84).

5° curso (n= 31) Media			
Aprensión comunicativa	3,06	3,11	2,96
Ansiedad ante procesos y situaciones	3,07	3,09	3,02
Seguridad	3,19	3,29	3
Actitudes negativas	2,84	2,84	2,84

Tabla 5.6: *Medias de factores y por género (5° curso)*

Al tener en cuenta el género se observa que ellos experimentan mayor ansiedad en todos los factores, excepto en actitudes negativas donde ambos géneros alcanzan una media de 2.84. En aprensión comunicativa ellos puntúan 3.11 frente al 2.96 de ellas, en ansiedad ante procesos y situaciones ellos (3.09) las superan a ellas (3.02) aunque no por mucha diferencia, y en seguridad en el uso de la lengua ellos siguen expresando mayor grado de ansiedad con una media de 3.29 frente al 3 de ellas.

Se pasa a atender a los resultados generales sobre la media de los ítems (Tabla 5.7). Se ven tres medias más altas respecto a las demás, el ítem 10 (*Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés*) con una media de ansiedad de 4.61, la afirmación 2 (*No me preocupa cometer errores en clase de inglés*) con una media de 3.9 y el ítem 33 (*Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no me he podido preparar*) con una media de 3.84 de ansiedad. Los ítems 10 y 33 forman parte de la aprensión comunicativa y el 2 de la ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua extranjera.

Los ítems que menor grado de ansiedad reflejan por parte del alumnado son el número 28 (*Antes de entrar a clase de inglés, me siento seguro y relajado*) y el 21 (*Cuanto más estudio inglés, más me lío*). Pertenecen a aprensión comunicativa y ansiedad antes procesos y situaciones del aprendizaje respectivamente.

Ítem	5º curso (N=31)	Varones 5º (n=21)	Mujeres 5º (n=10)
	Media	Media	Media
#1	3,16	3,33	2,8
#2	3,9	3,76	4,2
#3	2,94	2,67	3,5
#4	3,03	3	3,1
#5	2,45	2,14	3,1
#6	2,77	3	2,3
#7	3,55	3,81	3
#8	2,71	2,67	2,8
#9	3,06	3,14	2,9
#10	4,61	4,57	4,7
#11	2,71	2,71	2,7
#12	3,16	3,19	3,1
#13	2,68	2,86	2,3
#14	2,9	2,86	3
#15	2,48	2,76	1,9
#16	3,29	3,05	3,8
#17	2,74	2,57	3,1
#18	2,77	3,1	2,1
#19	2,97	3,19	2,5
#20	2,94	3	2,8
#21	2,19	2,57	1,4
#22	2,9	2,86	3
#23	3,52	3,76	3
#24	2,87	3,14	2,3
#25	2,87	3,14	2,3
#26	2,84	2,76	3
#27	3,13	3,19	3
#28	2,16	2,1	2,3
#29	3,35	3,33	3,4
#30	3,39	3,38	3,4
#31	3,16	3,43	2,6
#32	3,55	3,29	4,1
#33	3,84	3,81	3,9

Tabla 5.7: Medias generales y por género (5º curso)

Ahora se tienen en cuenta las medias de los ítems en función del género. En este curso los resultados son más equilibrados, cada género da una media superior frente al otro género en la mitad de los ítems. Se encuentran 5 ítems que merecen ser destacados, ya que ellas muestran un nivel mayor de ansiedad destacable frente a ellos. El ítem 2 (*No me preocupa cometer errores en clase de inglés*) de aprensión comunicativa donde ellas exponen 4.2 de ansiedad y ellos 3.76. La afirmación 3 (*Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de inglés*) que hace referencia a la aprensión comunicativa y ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje, ellas alcanzan una media de 3.5 y ellos 2.67. En el ítem 5 (*No me molestaría asistir a más clases de inglés*) ellas obtienen 3.1 y ellos 2.14, casi un punto por encima, pertenece a las actitudes negativas. La afirmación 16 (*Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso*) donde ellas tie-

nen 3.8 de media y ellos 3.05, este ítem está en el grupo de procesos y situaciones del aprendizaje. Y el ítem 32 (*Creo que me sentiría a gusto hablando con personas inglesas*) de seguridad en el uso de la lengua, ellos tienen una media de 4.1 frente el 3.29 de ellos.

Por otro lado, ellos muestran valores superiores destacables frente a ellas en bastantes ítems. Algunos de ellos son el ítem 7 (*Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí*) sobre seguridad en el uso de la lengua, ellos tienen una media de 3.81 frente al 3 de las mujeres. El 15 (*Me enfado cuando no entiendo lo que el profesor corrige en clase de inglés*) ante procesos y situaciones del aprendizaje, los varones alcanzan 2.76 y ellas tan solo 1.9 de media. En el ítem 18 (*Me siento seguro a la hora de hablar en clase de inglés*) donde ellos obtienen una media de 3.1 y ellas un punto por debajo, 2.1 (seguridad en el uso de la lengua). El número 21 (*Cuanto más estudio inglés, más me lío*) donde ellos obtienen una media de 2.57 y ellas 1.4 (ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje), ambas medias no son altas pero merece la pena destacar la diferencia de ansiedad (1.17) entre géneros. El ítem 23 (*Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo*) pertenece a seguridad en el uso de la lengua y actitudes negativas, ellos alcanzan una media de 3.76 y ellas 3 solamente. Las afirmaciones 24 (*Me da mucho corte hablar en inglés delante de mis compañeros*) y 25 (*Las clases de inglés son tan rápidas que me preocupa quedarme atrasado*) están clasificadas en aprensión comunicativa y procesos y situaciones del aprendizaje respectivamente, en ambas afirmaciones ellos obtienen una media de 3.14 frente al 2.3 de ellas. Por último, cabe destacar el ítem 31 (*Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés*) que se corresponde con la seguridad en el uso de la lengua extranjera, ellos tienen una media de 3.43 y ellas 2.6 únicamente.

Para terminar se valoran los resultados de 6º curso. Se comienza por los factores atendiendo a las medias como grupo (Tabla 5.8). Se pasan a enumerar los factores de mayor a menor grado de ansiedad: actitudes negativas (3.23), seguridad (3.13), aprensión comunicativa (3.04) y ante procesos y situaciones del aprendizaje (2.96).

6º curso (n= 32) Media			
Aprensión comunicativa	3,04	3,04	3,03
Ansiedad ante procesos y situaciones	2,96	2,91	3,01
Seguridad	3,13	3,23	3,04
Actitudes negativas	3,23	3,43	3,08

Tabla 5.8: Medias de factores y por género (6º curso)

Observando el género es verificable que ellos muestran mayor ansiedad en tres factores. En aprensión comunicativa ellos tienen 3.04 frente al 3.03 de ellas, obviamente no hay casi diferencia. En seguridad ellos tienen una media de 3.23 y ellas 3.04. Y en actitudes negativas hay más diferenciación entre géneros, ellos experimentan 3.43 de media de ansiedad y ellas tan solo 3.08. Por último, en ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje de la lengua ellas alcanzan 3.01 de media y ellos se quedan en 2.96.

Al observar la Tabla 5.9 se pueden mencionar los resultados de manera general. Los dos ítems más destacables son el 10 (*Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés*) con una puntuación de 4.13, pertenece procesos y situaciones del aprendizaje. El 23 (*Tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor inglés que yo*) con una media de 3.84, pertenece a la seguridad en el uso de la lengua y a las actitudes negativas.

Las dos afirmaciones con medias más bajas son la 15 (*Me enfado cuando no entiendo lo que el profesor corrige en clase de inglés*), con una media de 2.53 y la 21 (*Cuanto más estudio inglés, más me lío*), con una media de 2.56; ambas pertenecen a la ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados según los géneros, ellos muestran mayor ansiedad en 20 de los 33 ítems. Se observa que en tres ítems ellas muestran una media superior destacable frente al varón, lo mismo ocurre a la inversa. El ítem 4 (*Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés*) de aprensión comunicativa donde ellas tienen una media de ansiedad de 3.22 frente al 2.57 de ellos. La afirmación 10 (*Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés*) donde ellas alcanzan 4.39 de ansiedad y ellos 3.79, este ítem es del grupo de ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje. Para terminar el ítem 16 (*Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso*) clasificado en ansiedad ante procesos y situaciones del aprendizaje, ellas tienen una media de 3.39 frente al 2.93 de ellos.

En el caso contrario, ellos las superan a ellas en otros tres ítems. El ítem 11 (*No entiendo por qué algunos compañeros se sienten tan mal en clase de inglés*) donde ellos alcanzan una media de 3 y ellas de 2.5, esta afirmación está clasificada en actitudes negativas. Después se destaca el ítem 28 (*Antes de entrar a clase de inglés, me siento*

Ítem	6º curso (N=32)	Varones 6º (n=14)	Mujeres 6º (n=18)
	Media	Media	Media
#1	3,06	3,07	3,06
#2	3,22	3,14	3,28
#3	2,84	2,71	2,94
#4	2,94	2,57	3,22
#5	3,03	3,57	2,61
#6	3,41	3,29	3,5
#7	3,63	3,64	3,61
#8	3	3,07	2,94
#9	3,69	3,93	3,5
#10	4,13	3,79	4,39
#11	2,72	3	2,5
#12	3,16	3,07	3,22
#13	3	3,07	2,94
#14	2,81	3	2,67
#15	2,53	2,64	2,44
#16	3,19	2,93	3,39
#17	3,16	3,29	3,06
#18	2,81	2,93	2,72
#19	3,06	3,14	3
#20	3,22	3,21	3,22
#21	2,56	2,57	2,56
#22	2,88	2,64	3,06
#23	3,84	4	3,72
#24	2,75	2,86	2,67
#25	2,63	2,64	2,61
#26	2,66	2,93	2,44
#27	2,88	2,93	2,83
#28	2,63	3	2,33
#29	3,09	3	3,17
#30	3	2,79	3,17
#31	2,94	2,93	2,94
#32	2,84	3,36	2,44
#33	3,16	3	3,28

Tabla 5.9: Medias generales y por género (6º curso)

seguro y relajado) donde ellos vuelven a tener una media de 3 y ellas descienden a 2.33, este ítem se relaciona con la aprensión comunicativa. Por último, la afirmación 32 (*Creo que me sentiría a gusto hablando con personas inglesas*) hace referencia a la seguridad en el uso de la lengua meta, ellos obtienen una media de 3.36 frente al 2.44 de ellas.

5.1.6. Discusión de los resultados

Este estudio ha prestado atención a la presencia de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La aportación más significativa es mostrar el nivel de ansiedad de 95 niños escolarizados en educación primaria, los cuales aprenden inglés en su centro como lengua extranjera. Además esta investigación expone diferencias de ansiedad según género y los niveles educativos de la muestra (4º, 5º y 6º de primaria).

Los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes sufre una ansiedad media. Estos datos coinciden con otros estudios como el de Arnaiz y Guillén (2012) y Ortega Cebreros (2003) donde los sujetos de las investigaciones son universitarios.

La investigación arroja a la luz que los factores donde los alumnos experimentan mayor ansiedad son aprensión comunicativa y seguridad en el uso de la lengua. Esto se corresponde con otros estudios como Arnaiz y Guillén (2012), Pérez Paredes y Martínez Sánchez (2000-2001) y Aida (1994).

El estudio expone que los estudiantes experimentan ansiedad muy alta en los ítems 10 y 2, con una puntuaciones de 4.4 y 3.63 sobre 5. Las afirmaciones correspondientes a estos ítems son: *Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés* y *No me preocupa cometer errores en inglés*. Esto nos vuelve a confirmar que experimentan mayor ansiedad en aprensión comunicativa.

Viendo los resultados de la investigación según género no se aprecian diferencias significativas, es decir, ningún género despunta frente al otro. Esto difiere de investigaciones como las de Arnaiz y Guillén (2012), Donovan y McIntyre (2005) y Machida (2001) donde la mujer presentaba mayores niveles de ansiedad respecto al varón.

Al analizar los resultados por curso y género la investigación ha mostrado unos datos significativos en relación con el nivel educativo y el género. En la mujer va disminuyendo la ansiedad cuanto mayor es el nivel educativo mientras que en el hombre ocurre a la inversa. Los resultados del género masculino se corresponde con los del estudio de Saito y Samimy (1996), en él los niveles de ansiedad de los aprendices iba aumentando a la vez que aumentaban los niveles de instrucción. En el estudio de Campbell y Shaw (1994), al igual que este, ellos aumentaban su ansiedad mientras que en ellas disminuía pasadas 60 horas de clases de la lengua extranjera.

5.1.7. Conclusiones finales

Tras la valoración y discusión de los resultados se puede concluir que los alumnos experimentan ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, este hecho podría dificultarles desarrollar un aprendizaje óptimo o, al menos, seguir avanzando en el apren-

dizaje de la lengua meta. Además en el ítem 10 todos sentían una ansiedad muy elevada, es decir, les preocupaba lo que pudiese pasar al suspender inglés. Esto puede deberse a que los niños sufren presión en casa por parte de los adultos y les puede generar ansiedad. En cambio, en personas mayores la ansiedad podría estar más encaminada a lo que puedan obtener tras superar dicho aprendizaje, ya sea un trabajo o una titulación específica.

Sería necesario que los docentes tuviesen en cuenta estos niveles de ansiedad y utilizar métodos que hagan que estas se vean reducidas, de manera que el alumnado se sienta más relajado y no tan presionado. De este modo los discentes ganarían en confianza y las calificaciones probablemente se verían elevadas.

Por otro lado, teniendo en cuenta el marco teórico y el estudio realizado no hay una prueba refutable para conocer a ciencia cierta si la ansiedad influye en mayor o menor medida en el género masculino o femenino. En el caso de esta investigación es evidente que existe una correlación entre género y ansiedad, aunque ésta se manifiesta de distinto modo en varones y mujeres. No se puede concluir que sea superior en hombres frente a mujeres o viceversa, ya que se mostraban resultados contradictorios por cursos. Es decir, en cuarto curso ellas tenían una ansiedad superior, en quinto esta era similar en ambos sexos y en sexto la ansiedad era mayor en los varones. Se han llevado a cabo muchos estudios y cada uno arroja unos resultados diferentes. Campbell y Shaw (1994) mostraban que tras horas de instrucción ellas disminuían su ansiedad mientras que la de ellos aumentaba. Otros estudios como los de Manley y Rosemeir (1972) y Morris y cols. (1976) revelan que ellas son más proclives a usar la ansiedad como forma de expresarse, y no por razones fisiológicas. Por otro lado, según Machida (2001) ellas experimentan más ansiedad que los varones. Estos son algunos de los diversos resultados obtenidos en investigaciones, de ahí la necesidad de seguir investigando en este sentido.

De esta investigación se puede obtener algo más en claro, y es que en los resultados se refleja una relación entre ansiedad, género y nivel de aprendizaje de la lengua extranjera. En otros estudios (Saito y Samimy, 1996), se arrojaba a la luz que los alumnos iban experimentando un mayor grado de ansiedad al ascender de nivel de aprendizaje. Sin embargo, en esta investigación este hecho solo se confirma en los varones mientras que en las mujeres se da a la inversa. Este último hecho, es decir, la disminución

de ansiedad en ellas, se corresponde con el estudio de MacIntyre, Baker, Clément, y Donovan (2002), pues en el género masculino se mantenía constante la ansiedad entre los 12 y 15 años mientras que en el femenino se producía un descenso del mismo entre los 13 y 15 años. También se corresponde con los resultados del estudio de Campbell y Shaw (1994), pues como se ha visto anteriormente, donde al transcurrir las horas de aprendizaje sobre la lengua extranjera los varones aumentaban su ansiedad y en cambio ellas la disminuían.

5.1.8. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como en todos los estudios que requieran de una respuesta objetiva interfieren elementos que pueden generar una cierta incertidumbre de los resultados, dicho de otro modo, no siempre son fiables al 100 %.

Uno de los principales obstáculos es que se desconocen los niveles de comprensión del alumnado al enfrentarse a las preguntas, además pueden realizar los cuestionarios con mayor o menor grado de interés y esto puede influir en los resultados de la investigación.

Adicionalmente, sería interesante atender a factores culturales y/o raciales. Pretender conocer si la cultura de los sujetos interviene en el desarrollo o expresión de la ansiedad. A lo mejor en determinadas culturas desde pequeños se les inculca reprimir dichos sentimientos o afrontarlos de maneras eficientes.

También se ignoran datos como las calificaciones obtenidas en la asignatura de inglés, sería un dato importante ya que se comprobaría si dicha ansiedad estaría relacionada con los resultados de la lengua extranjera.

Por otro lado, puede darse el caso de que en determinados entornos familiares haya algún tipo de enriquecimiento hacia la lengua meta, dicho de otro modo, que algún familiar conozca el idioma, tenga cierto control sobre el mismo y/o posean un determinado poder adquisitivo para suplir las carencias del aprendiz con clases alternativas. De este modo el aprendiz podría manejar mejor el inglés y sentir en el aula una menor ansiedad. Todos estos datos servirían de ayuda para encontrar relaciones entre ansiedad, la lengua extranjera y el hecho de que fuera del aula reciban un refuerzo del idioma impartido.

En futuras líneas de investigación podrían tenerse en cuenta los factores mencionados en las limitaciones, así como conocer los niveles estándar de ansiedad de los aprendices en diferentes situaciones de su vida, ya que pueden ser considerados ansiosos de por sí y no estar relacionado con el aprendizaje de la lengua extranjera sino que la experimentan en su vida diaria y en diferentes contextos.

Otro factor a tener en cuenta en futuras investigaciones sería la edad y el nivel en el imparten la lengua meta. Es decir, intentar averiguar si la ansiedad aumenta o disminuye con la madurez fisiológica y/o el aumento de nivel de aprendizaje.

Referencias

- Aida, Y. (1994). Examinations of Horwitz, Hortwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Alcántara, D. F. (1992). La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S. En F. Etxeberría y J. Arzamendi (Eds.), *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas de IX Congreso Nacional de AESLA* (p. 109-119). Bilbao: Servicio editorial Universidad del País Vasco.
- Alcón Soler, E. (1994). The role of participation and gender in non-native speakers' classroom interaction. *Working Papers on Language, Gender and Sexism*, 4(1), 51-68.
- Allwright, D., y McMillan Baley, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge y New York: Cambridge Language Teaching Library.
- Archer, J., y Lloyd, B. (1982). *Sex and Gender*. Cambridge: Penguin Books.
- Arnaiz, P., y Guillén, F. (2012). La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *EDUCERE*, 31, 553-557.
- Brimer, M. A. (1969). Sex differences in listening comprehension. *Journal of Research and Development*, 3, 72-79.
- Cameron, D., y Block, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- 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 FL and SL Learning: A practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (p. 191-215). New York: McGraw Hill.

- 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*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Consejería de Sanidad y Consumo. (2008). *Guía Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Transtornos de Ansiedad en Atención Primaria*. Madrid: Agencia Laín Entralgo.
- Deaux, K. (1976). Sex: a perspective on the attribution process. En J. H. Harvey, W. J. Ickes, y R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1, p. 335-352). New York: Wiley.
- de la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A., y Fernández Martín, M. P. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Classroom) aplicado a alumnos españoles de Educación Secundaria. *Edupshyké*, 10(1), 117-134.
- Donovan, L. A., y McIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communicative Research Reports*, 21, 420-427.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation and Second language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.
- Escalona, A., y Miguel Toba, J. J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y estrés*, 2/3(2), 195-209.
- Friedman, T. (2006). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- García Galindo, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de la Educación en Extremadura*, 41-55, recuperado el 30 de junio de 2015, de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf.
- García Mouton, P. (2003). *Así hablan las mujeres*. Madrid: La esfera de los Libros.
- Gardner, R. (1985). *Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Horner, T. M. (1980). Two methods of studying stranger reactivity in infants: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 203-220.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety.

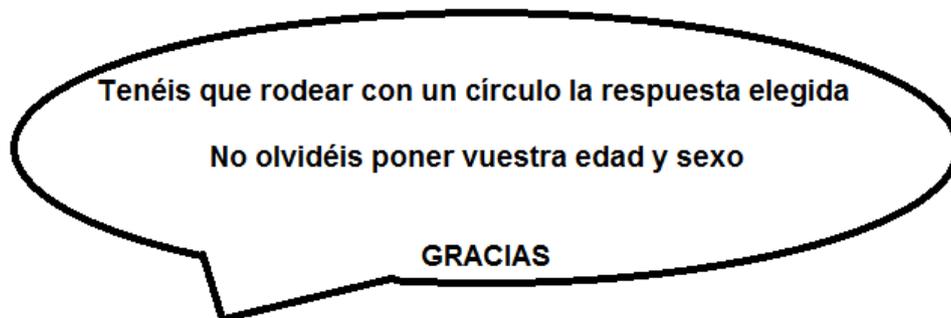
- The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Instituto Cervantes. (1999). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*. Madrid: Plaza & Janés.
- Jiménez, E. (2010). El factor de género en los procesos de adquisición de lenguas. Revisión crítica de los estudios interdisciplinarios. *Linred: Lingüística en la Red*, 8, recuperado el 30 de julio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236410>.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991). *An introduction to Second Language Learning Research*. London: Longman.
- Lozano, I. (1997). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino: ¿condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva Ediciones.
- Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Machida, S. (2001). Test Anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Madrid, D., y McLaren, N. (2004). *TEFL in primary education*. Granada: Universidad de Granada.
- Manley, M. J., y Rosemeir, R. A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *Journal of Genetic Psychology*, 120, 219-226.
- Morris, L. W., Filkelstein, C. S., y Fisher, W. R. (1976). Components of school anxiety: Development trends and sex differences. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 49-57.
- National Institute of Mental Health. (2008). *NIMH*. Recuperado el 24 de mayo de 2015, de http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-de-ansiedad/trastornos-de-ansiedad_37135.pdf.

- Nemours. (8 de junio de 2015). *Kidshealth*. Obtenido de http://kidshealth.org/teen/en.espanol/mente/anxiety_esp.html#.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Nueva York: Longman.
- Organización de las Naciones Unidas. (18 de diciembre de 2014). *Día Internacional del Migrante*. Recuperado el 23 de marzo de 2015, de <http://www.un.org/es/events/migrantsday/background.shtml>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>.
- Ortega Cebreros, A. M. (2003). Measuring Language Anxiety perceived by Spanish University students of English. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12, 50-62.
- Palacios, J., Marchesi, Á., y Carretero, M. (1984). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Pérez Paredes, P. F. (2000). *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.
- Pérez Paredes, P. F., y Martínez Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale: revisiting Aida's factor analysis. , 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.
- Romero, A., y Vera Colina, M. A. (2011). La globalización posible: límites y alternativas. *Cuadernos de economía*, 31(58), 49-76.
- Rubio Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- 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.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Servicio Navarro de Salud. (2008). *navarra.es*. Recuperado el 27 de no-

- viembre de 2014, de <http://www.cfnavarra.es/salud/PUBLICACIONES/Libro%20electronico%20de%20temas%20de%20Urgencia/17.Psiquiatricas/Trastorno%20de%20ansiedad.pdf>.
- Sheidhofer, B. (octubre de 2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Sunderland, J. (1994). Differential teacher-treatment-by-gender in the EFL classroom: using ex-participants' perspectives. *Exploring gender: questions and implications for English language education*, 148-155.
- Swann, J. (1992). *Girls, boys and language*. Cambridge: MA:Blackwell.

Anexo A

Adaptación FLCAS



EDAD:

SEXO: Varón Mujer

1. Nunca estoy completamente seguro de mí cuando hablo en inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

2. No me preocupa cometer errores en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

5. No me molestaría asistir a más clases de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

6. Durante la clase pienso cosas que no tienen nada que ver con el inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

7. Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

8. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

10. Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

11. No entiendo por qué algunos compañeros se sienten tan mal en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

12. En clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

13. Me da vergüenza salir voluntario en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

14. Creo que no me pondría nervioso si hablara inglés con una persona inglesa.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

15. Me enfado cuando no entiendo lo que el profesor corrige en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

16. Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

17. A menudo no me apetece ir a clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

18. Me siento seguro a la hora de hablar en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

19. Me da miedo que mi profesor de inglés corrija cada fallo que cometo.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

21. Cuanto más estudio inglés, más me lío.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

22. No tengo ninguna preocupación para prepararme bien las clases de inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

24. Me da mucho corte hablar en inglés delante de mis compañeros.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

25. Las clases de inglés son tan rápidas que me preocupa quedarme atrasado.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

26. Estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de inglés que en otras clases.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

27. Me pongo nervioso mientras hablo en inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

28. Antes de entrar a clase de inglés, me siento seguro y relajado.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor de inglés dice.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

30. Me agobia todo lo que hay que aprender para poder hablar inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

32. Creo que me sentiría a gusto hablando con personas inglesas.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No sé	No estoy de acuerdo	No estoy nada de acuerdo
-------------------------	---------------------	-------	------------------------	-----------------------------

33. Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no me he podido preparar.

Estoy muy de
acuerdo

Estoy de
acuerdo

No sé

No estoy de
acuerdo

No estoy nada
de acuerdo

Anexo B

Clasificación ansiedad

ÍTEM	AFIRMACIÓN	CLASIFICACIÓN ANSIEDAD
1	Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en inglés	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
2	No me preocupa cometer errores en clase de inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
3	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
3	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase de inglés	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
4	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
5	No me molestaría asistir a más clases de inglés	ACTITUDES NEGATIVAS
6	Durante la clase pienso cosas que no tienen nada que ver con el inglés	ACTITUDES NEGATIVAS

7	Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
8	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase de inglés	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
9	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien	APRENSIÓN COMUNICATIVA
10	Me preocupa lo que pueda pasar si suspendo inglés	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
11	No entiendo por qué algunos compañeros se sienten tan mal en clase de inglés	ACTITUDES NEGATIVAS
12	En clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé	APRENSIÓN COMUNICATIVA
13	Me da vergüenza salir voluntario en clase de inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
14	Creo que no me pondría nervioso si hablara inglés con una persona inglesa	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
15	Me enfado cuando no entiendo lo que el profesor corrige en clase de inglés	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

16	Aunque vaya con la clase de inglés preparada, me siento nervioso	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
17	A menudo no me apetece ir a clase de inglés	ACTITUDES NEGATIVAS
18	Me siento seguro a la hora de hablar en clase de inglés	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
19	Me da miedo que mi profesor de inglés corrija cada fallo que cometo	APRENSIÓN COMUNICATIVA
20	Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase de inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
21	Cuanto más estudio inglés, más me lío	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
22	No tengo ninguna preocupación para prepararme bien las clases de inglés	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
23	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
23	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo	ACTITUDES NEGATIVAS
24	Me da mucho corte hablar en inglés delante de mis compañeros	APRENSIÓN COMUNICATIVA

25	Las clases de inglés son tan rápidas que me preocupa quedarme atrasado	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
26	Estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de inglés que en otras clases	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
27	Me pongo nervioso mientras hablo en inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
28	Antes de entrar a clase de inglés, me siento seguro y relajado	APRENSIÓN COMUNICATIVA
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor de inglés dice	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
30	Me agobia todo lo que hay que aprender para poder hablar inglés	ANTE PROCESOS Y SITUACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA
31	Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés	APRENSIÓN COMUNICATIVA
32	Creo que me sentiría a gusto hablando con personas inglesas	SEGURIDAD EN EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés pregunta cosas que no me he podido preparar	APRENSIÓN COMUNICATIVA