

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA BILINGÜE PARA LA
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. ESPECIALIDAD: INGLÉS**



**Universidad de Extremadura
Facultad de Educación**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
SEGUNDA LENGUA EN DOS CONTEXTOS:
APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA
(AICLE) Y ENSEÑANZA FORMAL DE INGLÉS (EFI)**

ALUMNA: CRISTINA MERINO CRESPO
TUTORA: Dra. MARÍA JOSÉ RABAZO MÉNDEZ
DEPARTAMENTO: PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

CURSO 2018/2019
BADAJOZ
CONVOCATORIA: JULIO 2019

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría dar las gracias, por su apoyo, dedicación y entrega, a María José Rabazo Méndez, quien ha dirigido este trabajo con toda su ilusión y motivación, sin su ayuda estoy segura de que no podía haber hecho esto posible, por eso, considero que ha sido una excelente tutora. También me gustaría destacar su labor como profesora de la asignatura “Atención a la Diversidad” del Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe para la Educación Primaria y Secundaria.

Del mismo modo, me gustaría agradecer a todos y cada uno de los profesores implicados en la docencia de dicho Máster, porque cada uno de ellos han contribuido al desarrollo de mi aprendizaje a lo largo del curso 2018/2019. Me gustaría mencionar al Dr. Rafael Alejo González y a la Dra. Ana María Piquer Píriz, por su excelente labor como director y coordinadora del Máster, por su inagotable fuente de energía y ánimos y, sobre todo, por escuchar, entender y aconsejar como sólo ellos saben. No hay duda de que gran parte del éxito de este Máster se debe a ellos.

Además, me gustaría destacar la generosidad de los profesores y alumnos implicados en la aportación de los datos para el estudio llevado a cabo, así pues, a ellos quiero agradecerles el tiempo dedicado y la aceptación a ser partícipes de mi trabajo.

Por último, no me gustaría pasar por alto el agradecimiento hacia mis compañeros, ya que sin ellos este curso habría sido completamente diferente. Por eso, quiero agradecerles la ayuda y el apoyo dado, pero, sobre todo, el haber sido tan generosos. Así pues, a ellos les atribuyo los valores adquiridos durante este curso porque, sin duda, siento respeto, admiración y mucho cariño por cada uno de ellos.

RESUMEN

Muchas son las investigaciones que han estudiado los efectos de la ansiedad ante el aprendizaje de una Lengua Extranjera obteniendo como resultado un efecto negativo de dicha variable sobre este aprendizaje en los estudiantes. El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de ansiedad que presentan los estudiantes ante el aprendizaje de la Lengua Extranjera inglés en dos contextos, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y Enseñanza Formal de Idiomas, así como averiguar qué variables pueden estar asociadas a dicha ansiedad. La muestra total de sujetos que participaron en el estudio consistió en 83 estudiantes pertenecientes a dos centros de la provincia de Badajoz. Los datos fueron recogidos a través de la versión española del cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Los análisis estadísticos revelan que: a) los estudiantes de la muestra presentan un nivel de ansiedad medio; b) los niveles de ansiedad obtenidos en los alumnos sin experiencia previa son mayores; c) los participantes presentan un mayor nivel de ansiedad ante el aprendizaje de Lengua Extranjera en un contexto de Enseñanza Formal de Idiomas; d) las mujeres presentan mayor ansiedad que los hombres; e) los alumnos presentan un nivel menor de ansiedad en las clases de Biología y Geología; f) los alumnos presentan un mayor nivel de ansiedad cuando tienen que usar la lengua extranjera fuera del aula. Tras examinar las posibles explicaciones, se sugiere que sería interesante ampliar las variables analizadas en relación a la ansiedad de cara a futuras investigaciones.

Palabras clave: Variables, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, Enseñanza Formal de Idiomas, ansiedad ante el aprendizaje de una Lengua Extranjera, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*.

ABSTRACT

Many researches have studied the effects of anxiety on foreign language learning, resulting in a negative impact on the language learning process. This study aims to analyse the influence of Foreign Language Anxiety on students' performance in both Content and Language Integrated Learning and English Formal Instruction contexts, as well as to find out what variables may be associated with this anxiety. The total sample of subjects who participated in the study consisted of 83 students belonging to two Secondary Schools of the province of Badajoz. The data were collected through the Spanish version of the questionnaire *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). The statistical analysis reveals that: a) the students of the sample present a medium level of anxiety; b) anxiety levels obtained in students without previous experience are higher; c) the participants have a higher level of anxiety when they face the learning of a foreign language in a Formal Language Teaching context; d) women present greater anxiety than men; e) the students present a lower level of anxiety in the Biology and Geology classes; f) the students have a higher level of anxiety when they have to use the foreign language outside the classroom. Possible explanations were examined, which offered insight into further research in order to expand the variables analysed in relation to anxiety.

Key words: Variables, Content and Language Integrated Learning, English Formal Instruction, Foreign Language Anxiety, *Foreign Language Classroom Scale*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

LISTA DE ACRÓNIMOS	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE TABLAS	8
INTRODUCCIÓN	9
PARTE 1 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	12
Capítulo 1 Contextos de Adquisición de Segundas Lenguas	12
1.1. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	12
1.1.1. Implementación del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en España y Extremadura	14
1.1.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y Adquisición de Segundas Lenguas.....	16
1.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras versus Enseñanza Formal de Idiomas	17
Capítulo 2 La ansiedad en la Adquisición de Segundas Lenguas	18
2.1. Ansiedad: Conceptualización y clasificación	18
2.2. Ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas Extranjeras.....	19
2.2.1. Variables asociadas.....	22
2.3. Investigaciones previas en ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas Extranjeras	23
PARTE 2 EL ESTUDIO.....	26
Capítulo 3 Método.....	26
3.1. Objetivos.....	26
3.2. Preguntas de investigación e hipótesis	27
3.3. Entorno educativo	28
3.3.1. Contextos: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y Enseñanza Formal de Idiomas.....	29
3.3.2. Centros de enseñanza.....	29
3.4. Diseño	31
3.5. Participantes	32
3.5.1. Consideraciones éticas.....	32
3.6. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos	33
3.7. Definición y operativización de las variables de la investigación	34
3.8. Análisis de los datos y distribución de la muestra	36
3.9. Etapas seguidas en el procedimiento de la investigación.....	38
Capítulo 4 Resultados.....	39

4.1. Análisis descriptivos.....	39
4.2. Contraste de hipótesis	41
4.2.1. Comparación entre alumnos con y sin experiencia previa	42
4.2.2. Comparación entre contextos de aprendizaje	44
4.2.3. Comparación entre sexos	46
4.2.4. Comparación entre asignaturas	48
Capítulo 5 Discusión	50
5.1. Pregunta de investigación 1	51
5.2. Pregunta de investigación 2.....	52
5.3. Pregunta de investigación 3.....	52
5.4. Pregunta de investigación 4.....	53
Capítulo 6 Conclusiones	55
6.1. Sumario de los resultados.....	55
6.2. Limitaciones.....	57
6.3. Futuras líneas de investigación.....	57
7.Referencias bibliográficas	59
8.Anexos.....	64
8.1. Cuestionario historia lingüística alumno	64
8.2. Escala de Ansiedad Situacional en las Clases de Lengua Extranjera ...	66
8.3. Solicitud de permiso.....	68
8.4. Consentimiento informado	69
8.5. Permisos Bioéticos	70
8.6. Proyecto del Trabajo Fin de Máster	71

LISTA DE ACRÓNIMOS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
Ansiedad-LE	Ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas Extranjeras
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
BICS	Basics Interpersonal Communicative Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CnL	Contenido no Lingüístico
EI	Educación Infantil
EFI	Enseñanza Formal de Idiomas
EP	Educación Primaria
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
FP	Formación Profesional
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
L3	Tercera Lengua
LE	Lengua Extranjera
UE	Unión Europea
VA	Variables Afectivas
PTFLCAS ^{EFI}	Puntuación total escala FLCAS medida en una clase formal de inglés.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Puntuaciones ponderadas de los niveles de ansiedad por dimensiones..	41
Figura 2	Niveles de ansiedad por dimensión según nivel.....	44
Figura 3	Niveles de ansiedad por dimensión según contexto de aprendizaje.....	46
Figura 4	Niveles de ansiedad por dimensión según sexo.....	47
Figura 5	Niveles de ansiedad por dimensión según asignatura.....	49

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Tipo de alumnos y asignaturas de estudio en cada centro de enseñanza...	30
Tabla 2	Recogida de datos.....	32
Tabla 3	Baremos FLCAS.....	34
Tabla 4	Coeficiente Alfa de Cronbach.....	34
Tabla 5	Ítems del cuestionario FLCAS correspondientes a cada variable relacionada con la ansiedad-LE.....	36
Tabla 6	Grupos de participantes y de contextos que componen el estudio.....	38
Tabla 7	Nivel de ansiedad por dimensión.....	40
Tabla 8	Supuestos de normalidad, homocedasticidad y aleatoriedad.....	42
Tabla 9	Descriptivos según el nivel.....	43
Tabla 10	Ansiedad según nivel.....	43
Tabla 11	Descriptivos según el contexto de aprendizaje.....	45
Tabla 12	Ansiedad según contexto de aprendizaje.....	45
Tabla 13	Descriptivos según el sexo.....	46
Tabla 14	Ansiedad según el sexo.....	47
Tabla 15	Descriptivos ansiedad según asignatura.....	48
Tabla 16	Ansiedad según asignatura.....	49

INTRODUCCIÓN

El mundo actual es un mundo cada vez más globalizado donde, como apunta la autora Menezes (2014), las demandas sociales, económicas y políticas han conducido al multilingüismo como centro de las políticas europeas. En este sentido, el término “globalización” puede ser definido como:

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. (Romero y Vera-Colina, 2011, p. 52).

Así pues, en la sociedad en la que nos desenvolvemos, el manejo de al menos dos lenguas constituye una exigencia social imprescindible y un elemento diferenciador y determinante en la formación y en la oportunidad laboral de los jóvenes, convirtiendo así al bilingüismo y multilingüismo en el objetivo prioritario de cualquier sistema educativo que fomente la educación integral de los jóvenes.

De acuerdo con Coyle, Hood y Marsh (2010), el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) / *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) surge como una razón reactiva/*reactive reason* para mejorar las deficiencias lingüísticas encontradas en los diferentes países permitiendo el acceso de todos los estudiantes a una educación bilingüe e igualitaria. Así mismo, dicho enfoque es identificado como una solución para mejorar el aprendizaje del lenguaje u otros aspectos educacionales, sociales o de desarrollo personal. (Coyle et al., 2010, p.7).

Con el fin de conseguir una Europa más integrada y adaptada a la globalización, en el Consejo de Educación de mayo de 2005, la presidenta de Luxemburgo informó sobre los resultados del simposio titulado “El cambio en el Aula Europea: el potencial de la Educación Plurilingüe”. Entre las principales conclusiones se subrayó la necesidad de hacer participar a los alumnos en la enseñanza de tipo AICLE en los diferentes niveles educativos. (Eurydice, 2006, p.9). Desde entonces, la expansión del enfoque AICLE por Europa y, específicamente en España, se ha sostenido en la evidencia de que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas no siempre conducen al

desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua Extranjera (LE) (Fernández Fontecha, 2009, p.3).

La implantación de un nuevo enfoque educativo como AICLE genera un debate social y científico acerca de los posibles beneficios y perjuicios que pueden surgir como consecuencia de dicho enfoque llevando a los investigadores a querer aportar evidencias sobre la efectividad de AICLE. No obstante, de acuerdo con Menezes (2014), pocas son las investigaciones desarrolladas en un área en particular como es el de las Variables Afectivas (VA) en AICLE y, concretamente, sobre qué efectos tiene el enfoque AICLE en los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas Extranjeras (ansiedad-LE) en comparación con la Enseñanza Formal de Idiomas (EFI).

Según la definición de ansiedad propuesta por Horwitz et al. (1986), “Foreign language anxiety is a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986, p.128). Así mismo, la presencia de esta VA en las aulas se vincula a sentimientos negativos como la frustración, el miedo, la inseguridad y la tensión (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2011 citado en Caridad, Ocerin y Holgado-Sáez, 2015, p.47). Sin embargo, tal y como menciona Dörnyei (2001) citado en Pérez (2015), los aspectos afectivos o emocionales no son incluidos en el *curriculum*, pese a que tienen importantes efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Además, se desconocen maneras efectivas de afrontarlos. Como consecuencia, la ansiedad en un alumno puede llegar a dificultar el desarrollo normal del aprendizaje pudiendo generarse en el estudiante un sentimiento de miedo ante el aprendizaje de LE (Pérez, 2015, p.4).

Dado que la ansiedad se considera uno de los factores afectivos determinantes en la adquisición de una segunda lengua extranjera, el objetivo de este trabajo no es otro que estudiar el nivel de ansiedad que pueden sufrir los alumnos en determinados contextos. Para ello se tendrán en cuenta dos contextos diferentes, por un lado, se estudiará la ansiedad en el contexto AICLE y, por otro lado, dicha ansiedad será estudiada en un contexto EFI. Además, el estudio se llevará a cabo teniendo en cuenta dos niveles educativos: estudiantes que cursan el primer año de la etapa de Educación

Secundaria Obligatoria (ESO) y, por tanto, están ante su primera experiencia en un contexto AICLE y, alumnos con experiencia previa en la enseñanza bilingüe que cursan el cuarto año de ESO. Así mismo, se pretende observar si el contexto AICLE ejerce algún impacto diferencial favorable sobre la ansiedad-LE que pueda experimentar el alumnado en dicho contexto, con respecto al contexto EFI.

En cuanto a la estructura del trabajo, este se compone de 6 capítulos divididos en dos partes. La primera parte provee una visión general de la bibliografía relevante para el estudio e incluye los dos primeros capítulos. El capítulo uno pretende proporcionar información acerca de los diferentes contextos de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), el capítulo dos está dedicado al estudio de la ansiedad en la ASL y las posibles VA asociadas.

La segunda parte del trabajo presenta el estudio llevado a cabo y comprende los cuatro capítulos restantes. El capítulo tres detalla el método de investigación, explicita los objetivos del estudio, describe a los participantes, los instrumentos y los procedimientos empleados en la recogida de datos, así como las medidas de validez y fiabilidad empleadas en el estudio y el análisis de los datos obtenidos en el mismo. Posteriormente, el capítulo cuatro presenta los resultados obtenidos en el estudio, los cuales son discutidos en el capítulo cinco. Finalmente, esta segunda parte termina por presentar el capítulo seis donde se recogen las conclusiones obtenidas del estudio realizado.

PARTE 1 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Capítulo 1 Contextos de Adquisición de Segundas Lenguas

1.1. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras es un enfoque educativo dual en el cual una lengua adicional es usada para el aprendizaje y enseñanza de contenidos y lengua. AICLE no es un nuevo programa educativo para enseñar lengua, así como tampoco lo es para la enseñanza del contenido, la parte innovadora que caracteriza dicho enfoque es la fusión de contenidos y lengua (Coyle et al., 2010, p.1). Así mismo, estos autores consideran que una de las características principales del enfoque AICLE es la integración de cuatro componentes (4Cs) como son: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Además, apuntan que la integración de estos cuatro componentes es esencial para una buena planificación (Coyle, et al., 2010, p. 55). De este modo, el enfoque AICLE se centra en la progresión individual experimentada por cada uno de los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Lasagabaster (2015), las sociedades de todo el mundo se han tornado multilingües, debido al impacto de la globalización y el crecimiento de flujos de personas de un país a otro. Como consecuencia se ha producido una difusión del inglés como lengua franca mundial. Así pues, el enfoque educativo AICLE viene impulsado por dos aspectos principales, por un lado, las demandas socioeconómicas del mundo globalizado y, por otro lado, por el fracaso de los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como la evidencia científica de que AICLE tiene potencial para proveer un aprendizaje comunicativo eficaz de la LE (Sylvén, 2013 citado en Menezes, 2014, p.27).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el termino AICLE fue adoptado en 1994 en Europa, sin embargo, como Mehisto, Marsh y Frigols (2008) señalan, la práctica de dicho enfoque comenzó mucho antes en la historia. Así pues, el primer programa de tipo AICLE comenzó hace 5000 años en Iraq, donde los Sumerios usaban su lengua local para enseñar a los Acadios diferentes materias. De la misma manera, dichos autores consideran que los programas

de inmersión lingüística llevados a cabo en 1965 en Canadá también son una práctica del enfoque AICLE. En este sentido y, de acuerdo con Cenoz, Genessee y Gorter (2014), son muchos los autores que encuentran diferencias y semejanzas entre el enfoque AICLE y los programas de inmersión lingüísticas en muchos aspectos tales como: principales objetivos de ambos programas, el perfil de los estudiantes, así como la motivación de los mismos, o las características principales de la lengua usada en dichos programas educativos.

Por un lado, Lasagabaster y Sierra (2010) aclaran que los programas de inmersión y AICLE se difieren, sobre todo, por el hecho de que, mientras los programas de inmersión pueden ser aplicados a lenguas con las que el alumno está en contacto en entornos sociales o familiares (como ocurre con las lenguas cooficiales en España: euskera, catalán y gallego), la lengua extranjera enseñada en contextos AICLE suele estar restringida al ambiente formal escolar.

Para Cummins (2013), lo que distingue estos dos programas es el tiempo de estudio, ya que en los programas de inmersión una segunda lengua (L2) es empleada en más del 50% del tiempo de instrucción mientras que en AICLE la L2 suele ser usada en menos de 50% (citado en Menezes, 2014, p.15).

De acuerdo con Mehisto et al. (2008), lo cierto es que AICLE es un enfoque educacional que engloba varios tipos de programas educativos para conducir a una forma de instrucción centrada tanto en la lengua como en el contenido. En este sentido, los mismos autores señalan que la parte innovadora del enfoque AICLE es la síntesis y aplicación de todos los conocimientos proporcionados por otros enfoques educativos de una forma flexible (Mehisto et al., 2008, p.12).

Por otro lado, Vártuki (2010) apunta que no existen tales diferencias, pues en países como Suecia o los Países Bajos, los objetivos propuestos para el aprendizaje de una segunda lengua son muy elevados, lo que se traduce en unos niveles altos de adquisición en una L2 por parte de los estudiantes. El mismo autor mantiene que aquellos colegios bilingües de Hungría que defienden un enfoque educativo AICLE pretenden proporcionar un balance

ideal en el bilingüismo. “The CLIL approach...are expected to produce ideal balanced bilinguals” (Vártuki, 2010, p.68).

Del mismo modo, Pérez-Cañado (2012) considera el enfoque AICLE un descendiente de los programas de inmersión en francés y otros programas de inmersión lingüística llevados a cabo en América del Norte (Pérez-Cañado, 2012, p. 316).

Dejando al margen todo este debate generado con el fin de comparar el enfoque AICLE con otros programas de inmersión, lo cierto es que a principios de la década de los 90 las políticas de Estados Unidos promovieron el multilingüismo. Hacia mediados de la misma, como se ha comentado anteriormente, Europa comienza a utilizar el término AICLE/CLIL. Desde entonces, una serie de eventos, publicaciones y acuerdos han concretado la implementación del programa AICLE en los diversos países de la Unión Europea. Entre ellos, Eurydice (2006) recoge relevante información relacionada con la situación del enfoque AICLE en el sistema educativo en Europa y muestra el estatus de la enseñanza de tipo AICLE en Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) general correspondiente al curso académico 2004/05 (véase Eurydice, 2006, p.13).

Actualmente, en casi todos los países europeos se ofrece alguna forma de provisión educativa según la cual materias de Contenido no Lingüístico (CnL) se imparten a través de dos lenguas diferentes, o por medio de una única lengua extranjera (véase Eurydice, 2017, p. 56).

1.1.1. Implementación del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en España y Extremadura

De acuerdo con Fernández Fontecha (2009), la situación lingüística en España es bastante heterogénea, debido a la existencia de comunidades bilingües como El País Vasco, Cataluña, Galicia, Valencia o las Islas Baleares, donde coexisten diversos modelos de instrucción bilingüe, debido a la existencia de dos lenguas cooficiales (primera y segunda lengua/L1 y L2) más la LE (tercera lengua/L3). Todo esto hace que dichas comunidades sean consideradas como el escenario perfecto para llevar a cabo investigaciones en

el ámbito de la educación bilingüe o multilingüe tales como las de: Huguet, 2004; Huguet et al., 2008; Pérez-Vidal et al., 2007 citados en Fernández Fontecha (2009). Así pues, la necesidad de aprender un idioma extranjero, especialmente el inglés en España, ha transformado la educación bilingüe en la primera opción para aprender inglés. Según la misma autora, este proceso bilingüe comenzó siguiendo las orientaciones de la Unión Europea y las demandas sociopolíticas internas, en relación con la promoción del multilingüismo.

Desde que entraran en vigor la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y tras esta, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las comunidades autónomas se propusieron promover el multilingüismo y ampliar la implementación de los programas AICLE en todo el país. En este sentido, Pérez-Vidal (2002) muestra el gran incremento de las acciones políticas dirigidas a la implementación de programas AICLE en España durante el año 2002. Además, en Fernández Fontecha (2009), puede verse las diferentes iniciativas llevadas a cabo en las distintas comunidades autónomas de España (principalmente en las monolingües), desde la segunda mitad de la década de los 90 hasta 2008 (véase Fernández Fontecha, 2009, pp. 10-14).

De acuerdo con los programas AICLE implementados en las comunidades monolingües y en concreto en Extremadura, el inicio de la educación bilingüe se remonta al curso 1996/97 debido a la implantación de dos proyectos experimentales en escuelas extremeñas (C.E.I.P. Luis de Morales en Badajoz y C.E.I.P. Alba Plata en Cáceres), como consecuencia de un acuerdo entre el Ministerio de Educación Español y el Consejo Británico que se firmó en el año 1996. Posteriormente, el enfoque AICLE se implementó en Extremadura en el año académico 2004/05 cuando la Autoridad Educativa de Extremadura promovió los Proyectos de la Sección Bilingüe con el objetivo de desarrollar iniciativas AICLE experimentales, tanto en EP como en la ESO.

Las secciones bilingües fueron un pequeño paso hacia un objetivo más ambicioso dentro de la política lingüística de la comunidad. En 2008, el Gobierno de Extremadura emprendió una de las empresas más grandes en materia de educación en idiomas extranjeros en la región al lanzar el Plan

Linguaex que se desarrolló de 2009 a 2015. El objetivo del Plan Linguaex (Junta de Extremadura, 2008) era aumentar el número de secciones bilingües en la región y crear una red de escuelas bilingües en educación primaria donde todos los estudiantes recibieran hasta el 40% del currículo escolar en un idioma extranjero. En este sentido, según el informe llevado a cabo por el gobierno de Extremadura para la Evaluación Integral de las Secciones Bilingües, hasta el curso 2013/14 se habrían implantado en Extremadura 197 Secciones Bilingües, de las cuales 118 en la etapa de EP y 79 en ESO.

A pesar de los avances logrados en la región de Extremadura en relación a la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras y educación bilingüe, actualmente existen evidencias de la necesidad de seguir investigando sobre los beneficios de la implantación del enfoque AICLE en Extremadura. El principal objetivo de estas investigaciones es mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (Campos, 2008, p.19)

1.1.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y Adquisición de Segundas Lenguas

Algunos autores como Krashen (1985, 1996) y Long (1996) mantienen que el factor más importante para la adquisición de una segunda lengua en particular, así como para el desarrollo de la competencia comunicativa en dicha lengua se debe a la presencia de un *input* significativo.

Según la teoría de aprendizaje basado en el procesamiento del input de Krashen (1985) citado en Menezes (2014), “el input es considerado como un disparador que pone en marcha los mecanismos mentales innatos que siguen su curso a través de etapas lingüísticas posteriores” (Menezes, 2014, p.15). Así pues, si el estudiante de LE está expuesto a un input comprensible se producirá la adquisición de esa lengua. En este sentido, Vidal (2007) considera que la intensidad de la exposición, es decir, el incremento del número de horas en un periodo corto de tiempo, podría ser más beneficioso en la adquisición de una segunda lengua que una exposición larga en el tiempo, pero con un número de horas reducido (Vidal, 2007, p.40).

Dado que en un entorno educativo AICLE los estudiantes están expuestos a dicho input de forma significativa (durante un mayor periodo de tiempo), la adquisición de una segunda lengua se vería favorecida. Esta teoría abre paso a una enseñanza basada en el uso de la L2 y en el significado dejando a un lado la enseñanza estructuralista, centrada en las reglas gramaticales y en la memorización de diálogos.

1.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras versus Enseñanza Formal de Idiomas

De acuerdo con Lightbown y Spada (2013), la enseñanza AICLE se caracteriza por ser una forma de enseñanza no instruccional centrada en el significado y en la comunicación en un contexto natural. Además, de acuerdo con Menezes (2014), el enfoque AICLE potencia la interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno. Dicha interacción surge “a partir de la elaboración de tareas en parejas o grupos, un uso creativo y no restrictivo de la lengua y por medio de oportunidades para la negociación de los temas y las tareas” (Pérez-Vidal, 2007 citado en Menezes, 2014, p.11) Del mismo modo, este tipo de enfoque promueve un contexto natural de adquisición, donde, de acuerdo con Lightbown y Spada (2013) los estudiantes son estimulados a experimentar un aprendizaje caracterizado por la falta de una continua corrección y asociado a una adquisición implícita de la lengua debido a la amplia variedad de vocabulario y estructuras a las que el alumnado está expuesto. En este sentido Llinares, Morton y Whittaker (2012) apuntan que:

In many ways it could be claimed that the instructional register is at the heart of CLIL pedagogy. After all, one of the main arguments put forward in favour of CLIL is that cognitive engagement with meaningful content is a driver of both linguistic and conceptual development (p.34).

Por otro lado, aunque EFI puede compartir algunas teorías básicas con el enfoque AICLE (Coyle et al., 2010, p.1), lo cierto es que en EFI la enseñanza y la comunicación se caracterizan por la atención hacia los aspectos formales de la lengua. En este sentido Lightbown y Spada (2013), hablan de un contexto de instrucción basado en la estructura “structure-based instructional settings”

en el que el tiempo disponible para que los estudiantes interactúen con los compañeros es escaso y, al contrario de lo que ocurre en un contexto natural, no se fomenta la negociación del significado. (Lightbown y Spada, 2013, p.126). Además, las reglas gramaticales son enseñadas explícitamente, los estudiantes aprenden por medio de la repetición y se fomenta el aprendizaje basado en la memorización de reglas y oraciones (Menezes 2014, p. 12).

Así pues, EFI se centra en la promoción del concepto *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), el cual, de acuerdo con Cummins (1984), hace referencia al desarrollo de las habilidades de lenguaje básico necesarias para interactuar en situaciones cotidianas y que normalmente son adquiridas a través de la enseñanza formal de idiomas. Estas se fomentan a través de tareas que no requieren mucha capacidad cognitiva como las tareas de comunicación automatizadas (Menezes, 2014, p.17). Mientras que, el enfoque AICLE promueve, adicionalmente, la promoción del concepto *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) el cual es definido como “the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling” (Cummins, 2000, p.67) y se refiere al dominio del lenguaje académico que los alumnos adquieren en un contexto específico (académico). Al contrario que el dominio BICS, este necesita ser fomentado a través de tareas que promuevan el desarrollo cognitivo de los alumnos y que caracterizan el enfoque AICLE.

Capítulo 2 La ansiedad en la Adquisición de Segundas Lenguas

2.1. Ansiedad: Conceptualización y clasificación

Desde un punto de vista médico, la ansiedad puede ser definida como “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, p. 19). En este sentido, Baeza, Balaguer, Belchi, Coronas, y Guillamón (2008) apuntan que la pérdida de rendimiento está asociada a los problemas de ansiedad y estrés. Además, estos ocasionan a su vez problemas de salud mental y salud física a largo plazo (Baeza et al., 2008, p.15).

García (2011) afirma que: “la ansiedad se produce siempre como consecuencia de dificultades a la hora de adaptarnos a los cambios que se van produciendo en nuestra vida” (p.44). Esta misma autora considera la ansiedad como una respuesta emocional o patrón de respuestas (triple sistema de respuestas) que engloba aspectos cognitivos, fisiológicos y motores. Además, apunta que alguna de las repercusiones asociadas a los sistemas cognitivos son: preocupación, temor, miedo, inseguridad, aprensión o pensamientos negativos. Así mismo, considera una situación de trastorno (fobias), cuando los síntomas de ansiedad se mantienen en el tiempo o cuando el estímulo no es amenazante.

De acuerdo con García (2011), existen dos tipos de ansiedad, por un lado, la ansiedad positiva experimentada como consecuencia de peligros reales y, por otro lado, la ansiedad negativa, la cual responde a miedos que solo están en la imaginación de las personas.

Otros autores como Spielberger, Gorsuch y Lushene (2002) mantienen que la ansiedad es un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación que está asociado con una activación del sistema nervioso parasimpático. Además, estos autores consideran dos categorías asociadas al concepto de ansiedad: ansiedad-estado y ansiedad-rasgo.

Ellis (1994) mantiene las mismas categorías indicadas anteriormente, pero añade una tercera a la que denomina ansiedad situacional. El mismo autor apunta que mientras que la ansiedad como rasgo está relacionada con los aspectos de la personalidad y puede ser debida a un componente hereditario, la ansiedad como estado es temporal, es decir, describe un momento pasajero y una reacción frente a situaciones específicas. Así mismo, dicho autor considera la tercera categoría (ansiedad situacional) como una forma de ansiedad-estado que aparece en determinados contextos y que se caracteriza por un sentimiento de incapacidad por parte del individuo.

2.2. Ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Según Horwitz et al. (1986), la ansiedad-LE puede verse como una aprehensión individual en las clases de Lengua Extranjera o en cualquier

situación en la que se utilice una segunda lengua o una lengua extranjera. Esto puede variar según las condiciones ambientales, las percepciones del nivel de amenaza en una situación determinada y las variaciones en el nivel de tensión del individuo. Del mismo modo, Horwitz et al. (1986) identificaron tres componentes dentro de la ansiedad-LE en los entornos de instrucción, estos son: "aprensión en el acto de comunicación", "ansiedad ante los exámenes" y "miedo a la evaluación negativa".

El primer componente está relacionado con la inquietud que sienten los alumnos cuando tienen que comunicarse con los demás. En este sentido, si los estudiantes son más tímidos a la hora de hablar en público experimentan más dificultades cuando tienen que hablar usando la LE en clase, ya que están siendo observados por el profesor y el individuo no tiene el control de la situación. Estos alumnos suelen implicarse en estrategias de evasión del proceso de aprendizaje del idioma (Argaman y Abu-Rabia, 2002). Además, la creencia que tienen sobre la dificultad de entender y ser entendidos por los demás cuando utilizan la LE hace que, incluso los alumnos más extrovertidos, también puedan experimentar esta sensación de miedo y se queden callados en determinadas situaciones.

"Ansiedad ante los exámenes". De acuerdo con Meleno (2017), este componente surge del miedo al fracaso, es decir, los estudiantes que experimentan tal nerviosismo ante la realización de un examen o prueba de evaluación que les proporciona un sentimiento de incomodidad que los lleva a cometer ciertos errores que no se producirían en un entorno más relajado. "Son alumnos que se auto-imponen exigencias irreales e inalcanzables" (De la Morena Taboada, Burón y Fernández-Martín, 2011, p.120). Los exámenes orales potencian tanto el primer como el segundo componente de la ansiedad-LE.

El tercer componente está relacionado con el temor a ser evaluado, pero en este caso va más allá del contexto de la prueba o examen. Tras previas experiencias evaluativas, el alumno genera un sentimiento de miedo a ser evaluado por otros en cualquier situación social, como hablar en clase usando una lengua diferente a la materna. Como apuntan Horwitz et al. (1986), en este

caso el individuo siente miedo a una evaluación negativa y tiende a evitar ese tipo de situaciones.

Por otro lado, Young (1991) citado en Meleno (2017) y Campos (2008), considera que existen seis fuentes potenciales que producen la ansiedad en los estudiantes de LE. Dichas fuentes pueden estar relacionadas con el alumno, el profesor o la práctica educativa.

La primera de ellas se debe a ansiedades personales e interpersonales asociadas a la autoestima de los individuos y su preocupación por cómo los perciben los demás. De acuerdo con Young (1991), los estudiantes de LE que tienen un concepto deficiente de sus propias habilidades corren un alto riesgo de sufrir ansiedad-LE. Así mismo, la segunda fuente está relacionada con las creencias de los estudiantes ante el aprendizaje de idiomas. En este sentido, el mismo autor considera que los estudiantes que tienen creencias poco realistas sobre el aprendizaje de idiomas experimentarán ansiedad cuando no se encuentren capaces de cumplir con las expectativas.

En tercer lugar, Young (1991) apunta que los conceptos erróneos que los profesores tienen sobre la enseñanza de idiomas pueden ser una fuente de ansiedad lingüística en los estudiantes. Así pues, si los profesores piensan que tienen que corregir constantemente todos los errores, esto creará una atmósfera tensa en el aula.

En relación con lo anterior, el autor considera como cuarta fuente la interacción entre el profesor y el alumno y, en concreto, las técnicas de corrección utilizadas. Aquí entra en juego la importancia de la retroalimentación correctiva, ya que el problema para los estudiantes parece ser la forma de corrección de errores, no la corrección de errores en sí. En este sentido Lyster y Ranta (1997) citados en Meleno (2017), identificaron seis tipos de retroalimentación correctiva en su estudio que difieren en el nivel de aceptación y la eficacia de los estudiantes para llevarlos a la forma correcta, pero, sobre todo, algunos pueden implicar más reacciones de ansiedad en los estudiantes que otros (Meleno, 2017, p.18).

Como quinta fuente de ansiedad, Young (1991) señala que esta principalmente surge cuando los estudiantes tienen que lidiar con el hecho de

hablar o interactuar usando la LE, especialmente frente al profesor o al resto de los alumnos.

Por último, y en relación con los exámenes, Young (1991) encuentra que este factor también puede provocar ansiedad. Por ejemplo, el autor señala que los estudiantes pueden preocuparse cuando el profesor da mucha importancia a la corrección gramatical en los exámenes u otras actividades de evaluación. Como resultado de esto, los alumnos pueden no pasar los exámenes a pesar de que tienen una buena competencia en la LE.

Todo esto hace pensar que una de las principales fuentes de ansiedad en los alumnos que estudian una LE puede ser el enfoque educativo aplicado en ese proceso de aprendizaje de LE. Así pues, nace la necesidad de comprobar los posibles efectos que el uso de otro enfoque educativo puede tener en los niveles de ansiedad-LE.

2.2.1. Variables asociadas

Existen diversos factores con los que puede estar relacionada la ansiedad-LE; para Rubio-Alcalá (2004), algunos de los factores que guardan relación con la ansiedad-LE son: bajo nivel de conocimiento y de uso de la LE, historia previa del alumno, factores personales e interpersonales del alumno, actuación incorrecta del profesorado, evaluación, desigualdad de oportunidades de participación de los alumnos.

De acuerdo con Menezes (2014) y teniendo en cuenta la procedencia de los factores descritos anteriormente, estos pueden ser tipificados en dos categorías, por un lado, factores personales, que están relacionados con la personalidad del alumno y, como consecuencia dan lugar a una ansiedad endógena. Por otro lado, factores contextuales, en cuyo caso la ansiedad está relacionada con las prácticas didácticas, las conductas docentes o los vínculos sociales establecidos en el contexto de ASL; por lo tanto, en este caso la ansiedad estaría motivada por factores externos.

Así pues, atendiendo a los factores personales, Ortega (2009), considera que son las variables relacionadas con personalidad de los alumnos, sobre todo la autopercepción y el autoconcepto, las que dan lugar a la ansiedad-LE.

Esta misma autora señala que un alumno con baja autoestima puede generar un sentimiento de vulnerabilidad ante las situaciones de aprendizaje de LE. Esto a su vez, produce un incremento en los niveles de ansiedad y provoca dificultades en el aprendizaje de dicha lengua. Del mismo modo, Ortega (2009) afirma que cuando el alumno cree que hablar de manera fluida la LE supone hablar igual que un nativo se genera el miedo a cometer errores. Esto conlleva a un sentimiento de frustración por parte del alumno quien acaba teniendo un sentimiento de fracaso elevado.

Por otro lado, autores como Kim (2009) y Hortwitz (2001) citados en Menezes (2014), consideran que la causa de la ansiedad-LE no está directamente producida por las dificultades que presentan los alumnos en el aprendizaje de la LE como consecuencia de su personalidad, sino que, las fuentes de la ansiedad-LE en el aprendizaje de lenguas pueden estar relacionadas con las prácticas institucionales, es decir, dicha ansiedad se debe a factores externos. En este sentido, el nivel de dificultad de la tarea, el agrupamiento de clase, o la presencia del profesor pueden influir directamente en los estados de ansiedad-LE.

2.3. Investigaciones previas en ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Durante la década de los 60, los estudios se centraron en aquellos factores que producían efectos negativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un principio, la ansiedad-LE no estaba entre esos factores, pero posteriormente se identificó como el factor afectivo principal por el que muchos estudiantes fracasaban en su aprendizaje de LE. Así pues, en esta sección se detallan algunos estudios llevados a cabo con el fin de observar cómo la ansiedad afecta a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una LE.

En primer lugar, Scovel (1978) identificó que las perspectivas tempranas de ansiedad generaban resultados muy inconsistentes con respecto a la relación entre la ansiedad y el logro de una segunda lengua. Del mismo modo, atribuyó los resultados contradictorios y mixtos a diferentes medidas de

ansiedad, así como, diferentes conceptualizaciones de la misma. Finalmente concluyó que, aunque cierto nivel de ansiedad podría ser beneficioso, el aumento de dicha ansiedad podía llevar a un efecto debilitante y como consecuencia una tendencia a evitar el trabajo o desempeño por parte del estudiante.

Otro estudio que buscó más detalles de los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de idiomas fue el realizado por Horwitz et al. (1986). Según estos autores la ansiedad se debía a las capacidades comunicativas inmaduras de L2. Por lo tanto, la ansiedad experimentada por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua estaba producida por un fenómeno psicológico relacionado con unas diferencias individuales como los rasgos de la personalidad, la emoción y la motivación.

En el panorama de la investigación centrada en el género, cabe destacar a Onwuegbuzie, Bailey y Daley (2001) citados en Arnaiz y Guillén (2012), quienes sugirieron que quizás exista una cultura del aprendizaje de la lengua extranjera orientada a las mujeres, así pues, los hombres se sienten menos cómodos en un contexto de aprendizaje de LE porque perciben el estudio de dicha LE como un dominio específicamente femenino (Arnaiz y Guillén, 2012, p.9)

En relación a las diferencias individuales de los estudiantes (factores personales), otros autores como Williams y Andrade (2008) realizaron un estudio con 243 estudiantes universitarios japoneses, aprendices de inglés (LE) y observaron que, el no saber cómo decir algo en la LE, el tener que hablar delante de otras personas, la preocupación por la pronunciación, el hecho de ser llamado por el profesor o la preocupación por cometer errores gramaticales, eran los motivos más frecuentes de ansiedad.

Dewaele, Petrides y Furnham (2008) estudiaron la ansiedad que experimentaban los estudiantes en diferentes contextos. En este sentido, estos autores identificaron que los alumnos que aprendían el idioma en un contexto natural y formal (aprendizaje institucional) presentaban niveles más bajos de ansiedad que aquellos que habían aprendido el idioma de forma naturalista únicamente. Por lo tanto, dichos autores concluyeron que la ansiedad-LE variaba, como se ha visto anteriormente (véase apartado 2.2.1), tanto en

función de las características personales de los estudiantes, así como, la situación comunicativa o el nivel de relación con el interlocutor (factores contextuales).

Menezes (2014) llevó a cabo una investigación con 185 estudiantes que cursaban el segundo año de educación secundaria obligatoria procedentes de tres escuelas de Mallorca. Entre estos participantes, 87 formaban parte de los programas AICLE, mientras que los 98 restantes solo seguían las clases de instrucción formal en inglés. Con respecto a la ansiedad-LE, los estudiantes de AICLE mostraron un nivel de ansiedad más bajo que los estudiantes que se encontraban en un contexto de EFI. Lo cual hizo pensar al autor que el enfoque AICLE fortalecía la capacidad de hacer frente a la ansiedad en el proceso de aprendizaje de la LE. Así mismo, los resultados también mostraron que los participantes con menor ansiedad-LE presentaban mejor rendimiento en LE. Por lo tanto, se concluyó que el contexto AICLE era un enfoque adecuado para la reducción de la ansiedad-LE y el desarrollo de la competencia en LE.

Melero (2017) analizó la influencia de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo esta afectaba en el rendimiento de los estudiantes en la instrucción formal de español en Inglaterra. La muestra total de sujetos que participaron en el estudio consistió en 138 estudiantes pertenecientes a dos escuelas secundarias. Los principales resultados obtenidos sugirieron que existía una relación negativa estadísticamente significativa entre el nivel de ASL experimentado por los estudiantes y su logro de LE.

Por último, Campos (2018) llevó a cabo un estudio con 100 estudiantes de ESO pertenecientes a la provincia de Badajoz, con el fin de averiguar cómo la ansiedad podía influir en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello analizó la VA ansiedad-LE en dos contextos (AICLE y EFI), usando como contexto AICLE las clases de Ciencias Sociales. Uno de los principales resultados obtenidos fue que no había diferencias significativas en cuanto a la ASL en el proceso de aprendizaje de inglés entre estudiantes AICLE y estudiantes no-AICLE.

Tras haber analizado diferentes estudios realizados con respecto a cómo la ansiedad puede afectar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de

LE y de observar la influencia que tienen los diferentes contextos (AICLE y EFI) sobre la ansiedad-LE experimentada en los estudiantes. El siguiente estudio pretende analizar dicha variable en los mismos contextos, pero tomando como objeto de estudio la Comunidad de Extremadura, en concreto la provincia de Badajoz, y como contexto AICLE las clases de Biología y Geología.

PARTE 2 EL ESTUDIO

Capítulo 3 Método

3.1. Objetivos

A partir de la revisión y análisis bibliográfico sobre la ansiedad-LE, surge un nuevo deseo de contextualizar un estudio sobre ansiedad y la ASL centrado en estudiantes de Badajoz en dos contextos diferentes. Por un lado, el enfoque AICLE, como programa innovador y actual que, como hemos visto, aún se está implantando en muchos centros educativos de España y Extremadura y, por otro lado, la EFI, siendo este el enfoque más tradicional que se ha venido usando durante años. Así pues, esta investigación concreta su interés de estudio en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el nivel de ansiedad ante el aprendizaje de idiomas (inglés) en un grupo de estudiantes de 1º y 4º de la ESO pertenecientes a dos centros de la provincia de Badajoz.

- Analizar las posibles diferencias en los niveles de ansiedad en función de diferentes variables: experiencia previa en contextos de aprendizaje bilingües (1º y 4º de la ESO), contextos de aprendizaje y sexo.

- Analizar si existen diferencias en ansiedad-LE en un grupo de alumnos de 4º de la ESO dependiendo de la asignatura y, por tanto, el contexto de aprendizaje AICLE (Biología y Geología) y EFI.

3.2. Preguntas de investigación e hipótesis

De forma más específica, este estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

P₁: ¿Cómo afecta la *experiencia previa en el contexto AICLE* a la ansiedad-LE?

P₂: ¿Cómo afecta la variable *contexto de aprendizaje* a los niveles de ansiedad-LE de los participantes?

P₃: ¿Cómo afecta la variable *sexo* a la ansiedad-LE en los estudiantes AICLE y no-AICLE?

P₄: ¿Cómo afecta el estudio de una *asignatura* de CnL (Biología y Geología) que sigue un enfoque de enseñanza AICLE, a la ansiedad-LE en comparación con el estudio del inglés en EFI?

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y las preguntas anteriormente formuladas, a continuación, se plantean las siguientes hipótesis:

- H₁. Existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la prueba FLCAS medida durante una clase de inglés (EFI) entre los estudiantes de 1º de la ESO (sin experiencia previa en contextos de enseñanza bilingües) y los estudiantes de 4º de la ESO (con experiencia previa en contextos de enseñanza bilingüe)
- H₂. Existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el FLCAS medida durante una clase de inglés (EFI) entre los estudiantes de la modalidad AICLE y los de la modalidad no-AICLE
- H₃. Existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la prueba FLCAS medida durante una clase de inglés (EFI) entre los estudiantes en función de su sexo.
- H₄. Existen diferencias significativas en ansiedad ante el aprendizaje de idiomas en un grupo de estudiantes de 4º ESO cuyo contexto de aprendizaje es AICLE según estén expuesto a la EFI (asignatura de inglés) o a la enseñanza mediante un enfoque AICLE (asignatura de Biología y Geología impartida en inglés).

3.3. Entorno educativo

El estudio se ha llevado a cabo en dos pueblos (Puebla de la Calzada y Don Benito) pertenecientes a la provincia de Badajoz, comunidad de Extremadura. Esta comunidad se caracteriza por ser monolingüe, siendo la lengua materna el castellano. Desde que entrara en vigor la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, las políticas extremeñas para la enseñanza del lenguaje van encaminadas al fomento del plurilingüismo, basado en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en, al menos, dos lenguas extranjeras y en la impartición de determinadas materias del currículo en una o más lenguas extranjeras. Así mismo, dicha ley estableció, en su artículo 74.1, que todos los centros de EI y EP que se crearan en la Comunidad Autónoma serían bilingües. Para todo ello, seguirían las directrices y niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establecido por el consejo de Europa (2002), en su artículo 74.4.

Según el Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, la educación extremeña apostaría por la adquisición de la competencia comunicativa en al menos dos lenguas extranjeras, de acuerdo con los objetivos de la Unión Europea. Además, dicho decreto obligaría al alumnado a cursar un segundo idioma en la ESO afianzando así la importancia de una Segunda Lengua Extranjera con singular atención al portugués.

Por lo tanto, actualmente Extremadura es una Comunidad Autónoma donde existe una lengua oficial, es decir, la L1, siendo esta la lengua materna (Castellano), una L2, que es la lengua extranjera inglés, y una L3 que, por la cercanía que existe entre Extremadura y el país vecino (Portugal), la asignatura de portugués es de carácter obligatorio para aquellos alumnos que cursen alguna materia de CnL siguiendo el enfoque AICLE.

3.3.1. Contextos: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y Enseñanza Formal de Idiomas

Este estudio se ha llevado a cabo en dos contextos diferentes de enseñanza-aprendizaje de inglés que son: AICLE y EFI. Teniendo en cuenta lo que se acaba de ver en el apartado 3.3, Extremadura es una comunidad monolingüe, en el que la LE (inglés) es considerada la L2.

El contexto AICLE de este estudio se refiere a la asignatura de Biología y Geología, concretamente a los cursos 1º ESO y 4º ESO, para Puebla de la Calzada y Don Benito, respectivamente. El enfoque de enseñanza adoptado en las clases de Biología y Geología, se centra en la adquisición del contenido y, en menor medida, de la lengua extranjera, siendo en este sentido menos importante el estudio de la gramática inglesa. Sin embargo, a pesar de que los profesores en ambos centros priorizan el contenido frente a la lengua, son muchas las actividades encaminadas a la adquisición de ambos. Así pues, la metodología usada se centra en el desarrollo de las cinco habilidades (*listening, speaking, reading, writing and interaction*), en el fomento de la autonomía del estudiante, así como su desarrollo cognitivo. Aunque en lo que a evaluación se refiere, se potencia haber cumplido con los estándares de aprendizaje evaluables referidos a contenidos de la asignatura.

El contexto EFI, al contrario que el AICLE, se centra en el estudio de reglas gramaticales, además, se caracteriza por una mayor atención a la forma lingüística potenciando la realización y corrección de ejercicios de gramática y la conversación guiada. En lo que a la parte de evaluación se refiere, en este caso los estándares de aprendizaje evaluables van enfocados a la adquisición de una lengua extranjera exclusivamente y, por tanto, se centran principalmente en la forma lingüística.

3.3.2. Centros de enseñanza

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores (3.3 y 3.3.1), los centros en los que se ha llevado a cabo el estudio pertenecen a dos poblaciones diferentes. A continuación, se detallan algunas características específicas de cada uno de los centros.

En primer lugar, el Instituto de Educación Secundaria “Enrique Díez-Canedo” es un centro de enseñanza público, que pertenece a la localidad de Puebla de la Calzada, provincia de Badajoz. Dicho centro alberga a una amplia variedad de estudiantes que proceden tanto de la localidad natal como de pueblos que se encuentran alrededor de la misma. Este centro ha sido seleccionado para este estudio por dos motivos principales, por un lado, el hecho de conocer muy cercanamente el enfoque educativo seguido en todo el centro y, por otro lado, ser la muestra de estudio del alumnado sin experiencia AICLE. Pues, este es el primer curso en el que los alumnos AICLE reciben este tipo de enseñanza. Por lo tanto, los grupos de participantes pertenecientes a este centro son los alumnos AICLE de 1º ESO y alumnos no-AICLE de 1ºESO, ambos sin experiencia previa.

En segundo lugar, el Colegio Concertado “Claret”, es un centro concertado que pertenece a la localidad de Don Benito, provincia de Badajoz. Dicho centro imparte todos los cursos de la etapa de EI, EP, ESO y Bachillerato, así como formación profesional (FP). Además, sigue una enseñanza bilingüe en la etapa de EP y ESO desde el curso académico 2013/2014. Por tanto, las razones por la que se ha seleccionado este centro como objeto de estudio son, por un lado, servir como muestra estudio de alumnado con experiencia previa en contextos AICLE y, además, por el amplio conocimiento que se tiene de su enfoque educativo y sobre todo del enfoque usado en la asignatura de Biología y Geología en el contexto AICLE. Los grupos de alumnos pertenecientes a este centro son los formados por 4ºESO (AICLE) y 4º ESO (no-AICLE), en este caso, uno de los grupos (4º ESO AICLE) ha sido estudiado en dos asignaturas diferentes (Lengua Extranjera y Biología y Geología). Ver resumen en tabla 1.

Tabla 1: Tipo de alumnos y asignaturas de estudio en cada centro de enseñanza

Centros de enseñanza	Tipo de alumnos	Cursos	Asignaturas de estudio
I.E.S Enrique Díez-Canedo de Puebla de la Calzada	Sin experiencia previa (n= 33)	1º ESO (AICLE y no-AICLE)	Lengua Extranjera (EFI)
C.C. Claret de Don Benito	Con experiencia previa (n= 50)	4º ESO (AICLE y no-AICLE)	Lengua Extranjera inglés (EFI) y Biología y Geología (AICLE)

N= 83

3.4. Diseño

Atendiendo al sistema de clasificación empleado por Ato et al. (2013), el presente estudio es una investigación no experimental, y dentro de esta se ha considerado que la estrategia más idónea para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación es la denominada estrategia descriptiva; concretamente se ha utilizado un estudio selectivo, ya que lo que se pretende es investigar alguna característica de la población (ansiedad) utilizando para recabar la información un cuestionario autoinformado, y analítico, ya que además, se pretende examinar las diferencias que existen entre más de dos grupos.

Atendiendo a una perspectiva temporal, se trata de un estudio de tipo transversal donde se describe la actuación de varias muestras de una misma población manteniendo constante el tiempo.

El estudio se ha llevado a cabo durante el mes de abril de 2019 (año académico 2018/19), siendo los datos sobre la variable de interés (ansiedad-LE) recolectados en un mismo día en IES Enrique Díez-Canedo, cuando ambos grupos estaban en clase de Lengua Extranjera inglés y en dos días consecutivos en el C.C. Claret. De tal manera que durante el primer día de la recogida de datos los alumnos se encontraban en clase de Lengua Extranjera (EFI) y el segundo día de recogida de datos, los mismos alumnos se encontraba en clase de Biología y Geología (AICLE).

La medida de la VA ansiedad-LE se ha llevado a cabo a través de dos cuestionarios que fueron administrados a todos los grupos de estudio en ambos contextos (AICLE y EFI). En primer lugar, los alumnos fueron cuestionados en el contexto EFI y posteriormente en el contexto AICLE, tal y como indica la tabla 2. Esta segunda recogida solo se llevó a cabo en el C.C. Claret.

Tabla 2: Recogida de datos

Grupo de participantes	Contextos de ASL	1º Recogida (EFI)	2º Recogida (AICLE)
A (AICLE) C.C. Claret	EFI + AICLE	X	X
B (no-AICLE) C.C.Claret	EFI	X	
C (AICLE) I.E.S. Enrique Díez-Canedo	EFI+AICLE	X	
D (no-AICLE) I.E.S. Enrique Díez-Canedo	EFI	X	

3.5. Participantes

La muestra del estudio está formada por un total de 83 alumnos de entre 12 y 16 años que cursan 1º ESO y 4º ESO. Del total de alumnos 50 forman parte del contexto AICLE, mientras que 33 de ellos no estudian ninguna asignatura siguiendo el enfoque AICLE.

Por otro lado, los 50 alumnos de 4º ESO tienen experiencia en contextos AICLE. Pero, de los 33 alumnos de 1º ESO, 14 de ellos no han tenido ni tienen experiencia en contextos AICLE y, los 19 restantes cursan, por primera vez, una materia de CnL (Biología y Geología) siguiendo un enfoque AICLE. Es decir, ninguno de los grupos de 1ºESO tiene experiencia previa en contextos de enseñanza AICLE en etapas anteriores.

La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los criterios de inclusión fueron: Tener entre 12 y 16 años de edad, cursar alguna materia de CnL (Biología y Geología) en otro idioma (inglés) y querer participar de forma voluntaria en el estudio.

Los criterios de exclusión fueron: Rechazo explícito a participar en el estudio.

3.5.1. Consideraciones éticas

Los directores de ambos centros dieron su consentimiento y todos los participantes del estudio fueron informados de las características del mismo, siendo invitados a participar en él voluntariamente. La solicitud a los centros se

hizo por escrito; en el mismo documento el investigador se comprometió a preservar en todo momento la identidad de los participantes.

A lo largo del estudio se ha mantenido la confidencialidad de los datos de acuerdo con la legislación vigente sobre protección de datos de carácter personal (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal; BOE 298 de 14 de diciembre de 1999; Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, BOE 17 de 19 de enero de 2008), sobre investigación biomédica (Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica; BOE 159 de 4 de julio de 2007) y la Declaración de Helsinki.

3.6. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

La recogida de datos ha sido llevada a cabo mediante dos cuestionarios. Uno de ellos es un cuestionario de perfil con el que se ha recogido información personal de los participantes como su sexo, la edad, la nacionalidad, los estudios complementarios en inglés, así como, los idiomas que hablan o estudian. Este cuestionario es una adaptación del cuestionario de Marcos-Llinás (2006) citado en Menezes (2014) y que también ha sido empleado por otros autores como: Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009); Menezes (2014); Meleno (2017) o Campos (2018).

Para evaluar el nivel de ansiedad se la utilizado la versión española de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale- FLCAS* (Escala de ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera). Este instrumento fue elaborado por Horwitz et al. (1986) e incluye 33 ítems, 20 de los cuales se centran en las destrezas de comprensión y expresión oral, y los ítems restantes están relacionados con la ansiedad general ante el aprendizaje de la LE. Cada elemento de la escala es calificado con cinco puntos de la serie de *Likert*, estos van desde el número uno, el cual se considera la puntuación mínima “no estoy nada de acuerdo”, hasta el número cinco considerado como la puntuación máxima “estoy totalmente de acuerdo”. Así mismo, 24 de los 33 ítems se refieren a estados de ansiedad, mientras que los 9 restantes se refieren a estados de no ansiedad.

Para calcular la escala se requiere la inversión de los 9 ítems referidos a estado de no ansiedad, con el fin de que las altas puntuaciones indiquen niveles más altos de ansiedad. El rango posible de puntuaciones de esta escala varía entre 33 y 165 puntos. En este sentido, Arnaiz y Guillen (2012) establecieron la siguiente clasificación cualitativa de los niveles de ansiedad (véase tabla 3).

Tabla 3: Baremos FLCAS

Nivel de ansiedad	Puntuación
Alto	109-130
Medio	86-108
Bajo	63-85

Con respecto a las propiedades métricas del cuestionario, se ha calculado la fiabilidad como consistencia interna a través del método de covariación de los ítems mediante la utilización del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose una fiabilidad de 0.89 (véase tabla 4), siendo este resultado el mismo obtenido por Arnaiz & Guillen (2012). Así pues, se puede afirmar que, en su versión española, la FLCAS es un instrumento fiable y válido.

Tabla 4: Coeficiente Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.89	33

3.7. Definición y operativización de las variables de la investigación

Las variables que se han tenido en cuenta para esta investigación son variables sociodemográficas y variables relacionadas con la ansiedad-LE.

A continuación, se enuncian cada una de las variables sociodemográficas:

- Sexo. Esta es una variable nominal y los valores dados son: 1 (hombre) y 2 (mujer).

- *Experiencia previa en entornos de aprendizaje bilingües.* Es una variable nominal con los siguientes valores dados: 1 (1º ESO sin experiencia) y 2 (4º ESO con experiencia).
- *Contextos de aprendizaje.* La variable es nominal y los valores dados son: 1 (AICLE) y 2 (no-AICLE).
- *Tipos de asignatura.* Es una variable nominal con los siguientes valores dados: 1 (EFI-Inglés) y 2 (AICLE-Biología).

Todas las variables relacionadas con la ansiedad-LE son variables cuantitativas continuas y el nivel de medida para cada una de ellas es escalar. A continuación, se indican los posibles valores para cada una de ellas:

- *Aprensión comunicativa.* Los valores para esta variable pueden oscilar entre 12 y 60.
- *Ansiedad ante los exámenes.* Los valores para esta variable pueden oscilar entre 9 y 54.
- *Seguridad al usar la L2 en el aula.* Los valores para esta variable pueden oscilar entre 4 y 20.
- *Seguridad al usar la L2 fuera del aula.* Los valores para esta variable pueden oscilar entre 3 y 15.
- *Actitudes negativas hacia la L2.* Los valores para esta variable pueden oscilar entre 4 y 20.

En la tabla 5 se muestran cada una de las variables relacionadas con la ansiedad-LE asociada a cada uno de los 33 ítems del cuestionario FLCAS, según la clasificación de De la Morena Taboada, Burón y Fernández-Martín (2011).

Tabla 5: Ítems del cuestionario FLCAS correspondientes a cada variable relacionada con la ansiedad-LE

VARIABLES ASOCIADAS A LA ANSIEDAD-LE	ÍTEMS
F1-Aprensión comunicativa	3, 20, 9, 31, 33, 24, 27, 13, 19, 2, 12, 28.
F2-Anxiedad ante los exámenes	29, 25, 15, 30, 26, 21, 8, 16, 10.
F3-Seguridad al usar la L2 en clase	23, 7, 1, 18
F4-Seguridad al usar la L2 fuera del aula	14, 32, 22
F5- Actitudes negativas hacia la L2	6, 17, 5, 11

3.8. Análisis de los datos y distribución de la muestra

En esta sección se describen los procedimientos y modelos estadísticos que se han utilizado para describir los resultados y contrastar las hipótesis de trabajo. El análisis estadístico de los datos que se plantea es similar al de estudios anteriores de esta línea de investigación como el de Arnaiz y Guillén (2012); Menezes (2014) o Campos (2018). Estos se detallan a continuación:

- Análisis descriptivo para describir y caracterizar las variables relacionadas con los aspectos sociodemográficos de la muestra y las dimensiones de la Ansiedad ante el Aprendizaje de Idiomas.

- Coeficiente alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad como consistencia interna de las escalas del cuestionario.

- Prueba Z Kolgomorov-Smirnov para una muestra para comprobar si los diferentes conjuntos de datos utilizados se ajustan a una distribución normal. Valores críticos mayores o menores de 0.05 nos llevan a tomar la decisión de utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas en el contraste de hipótesis ($p < 0.05$ no se ajustan a una distribución normal y por tanto se deben utilizar pruebas no paramétricas).

- Prueba de Levene para contrastar el supuesto de homogeneidad de varianzas ($p < 0.05$ rechazo de la hipótesis de homogeneidad).

-Prueba paramétrica t de Student para contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias independientes.

-Pruebas paramétricas T para contrastar hipótesis referidas a las diferencias entre el mismo grupo.

Por último, para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 21 para windows) y el Microsoft Office Excel, 2007.

Para poder llevar a cabo los análisis estadísticos, la muestra se dividió en cuatro grupos (véase tabla 6).

- El grupo 1 está compuesto por participantes AICLE que cursan 4ºESO, con experiencia AICLE en cursos anteriores. La comparación de estos participantes fue de tipo intragrupo e intercontexto, pues se compararon dos asignaturas que siguen modelos de enseñanza diferente (AICLE y EFI) para una misma muestra de alumno.
- El grupo 2 está formado por participantes no-AICLE que cursan 4ºESO, pero con experiencia AICLE en años anteriores, en el contexto EFI.
- El grupo 3 está formado por participantes ACLE de 1ºESO en contexto EFI y sin experiencia previa ACILE.
- Por último, el grupo 4 está formado por alumnos no-AICLE de 1ºESO y que nunca han tenido experiencia en el contexto AICLE.

Todos los análisis que se han realizado son de tipo intergrupos debido a que los participantes implicados pertenecen a grupos diferentes. Sin embargo, el análisis llevado a cabo en los participantes del grupo 1 es de tipo intragrupo.

Tabla 6: Grupos de participantes y de contextos que componen el estudio

Identificación	Descripción	Grupos incluidos en la comparación estadística		
		Entre participantes con y sin experiencia	Entre contextos AICLE y EFI	Entre participantes AICLE y no-AICLE
Grupo 1 4º ESO AICLE_Biología con experiencia	Participantes AICLE con experiencia en contexto AICLE	Grupo 1 AICLE_EFI y grupo 2 no-AICLE_EFI (amos con experiencia) vs Grupo 3 AICLE_EFI y Grupo 4 no-AICLE_EFI (ambos sin experiencia)	Grupo 1 AICLE_Biología vs Grupo 1 AICLE_EFI	Grupo 1 AICLE_EFI y Grupo 3 AICLE_EFI vs Grupo 2 no-AICLE_EFI y Grupo 3 no-AICLE_EFI
Grupo 1 4º ESO AICLE_EFI con experiencia	Participantes AICLE con experiencia en contexto EFI			
Grupo 2 4º ESO no-AICLE_EFI con experiencia	Participantes no-AICLE con experiencia en contexto EFI			
Grupo 3 1º ESO AICLE_EFI sin experiencia	Participantes AICLE sin experiencia en contexto EFI			
Grupo 4 1º ESO no-AICLE_EFI sin experiencia	Participantes no-AICLE sin experiencia en contexto EFI			

3.9. Etapas seguidas en el procedimiento de la investigación

Para poder realizar el estudio de investigación ha sido necesario desarrollar varias etapas que se detallan a continuación:

- Elección del tema “Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”.
- Primera consulta bibliográfica.
- Elaboración del proyecto. Identificación de la metodología. Definición de las variables. Análisis de la viabilidad del estudio. Consideraciones éticas.
- Presentación del proyecto para su aprobación por la tutora del trabajo.
- Documentación bibliográfica. Se han consultado las siguientes bases documentales: Dialnet y Google Académico.
- Permisos Directores de los Centros.
- Recogida de la información. La autora del trabajo pasó los cuestionarios dentro del aula en las asignaturas correspondientes de inglés y de biología.
- Registro de los datos. Se elaboró una matriz en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 21).

- Análisis de los datos. Se ha utilizado el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 21) y el Microsoft Office Excel, 2007. El nivel de significación fijado para todas las pruebas de contraste de hipótesis es del 0.05.
- Discusión y comparación de los datos obtenidos con investigaciones previas.
- Reflexión sobre las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación.
- Extracción de conclusiones.
- Presentación del trabajo final.

Capítulo 4 Resultados

4.1. Análisis descriptivos

Este apartado recoge los análisis descriptivos con el objetivo de caracterizar las variables relacionadas con los aspectos sociodemográficos de la muestra, así como, las dimensiones de la ansiedad ante el aprendizaje de idiomas.

Las medidas utilizadas en el análisis descriptivo han sido las puntuaciones medias (M) y la desviación estándar (DE). El cuestionario FLCAS se considera como el cuestionario más importante de este estudio y ha sido utilizado principalmente para revelar el estado general de la ansiedad en el idioma inglés en contextos AICLE y no-AICLE entre los estudiantes de 1ºESO (sin experiencia AICLE previa) y 4ºESO (con experiencia AICLE previa).

El presente estudio ha mostrado que la media de las puntuaciones de ansiedad para todo el grupo de 83 sujetos es de 92.46 con una desviación estándar de 20.25. Comparada con algunos estudios previos, la puntuación media de este estudio es ligeramente más baja que la de los resultados obtenidos en el estudio de Campos (2018) o en el llevado a cabo por Horwitz et al. (1986), cuyas puntuaciones obtenidas fueron respectivamente: M=90.57; DE=21.06 y M= 94.5; DE=21.41. Así mismo, el nivel medio de ansiedad obtenido en este estudio también es más bajo que el obtenido por Arnaiz y Guillén (2012) cuyos resultados fueron: M=104.12; DE=23.53.

De acuerdo con la clasificación cualitativa de los niveles de ansiedad que establecieron Arnaiz y Guillén (2012), la puntuación media de ansiedad obtenida en este estudio se encuentra dentro del rango de puntuaciones media (véase apartado 3.6-tabla 3), mientras que la que dichos autores obtuvieron en su estudio fue clasificada como media a alta (Arnaiz y Guillén, 2012, p.13).

La tabla 7 muestra los niveles de ansiedad obtenidos para cada una de las dimensiones asociadas al aprendizaje de lengua extranjera. Como se puede observar el nivel mayor corresponde a la variable F1 (aprensión comunicativa) con los siguientes valores: M=33.02; DE=8.31. En este sentido cabe destacar que dicha variable está asociada a un número mayor de ítems del cuestionario FLCAS (véase apartado 3.7- tabla 5).

Tabla 7: Nivel de ansiedad por dimensión

VARIABLES ASOCIADAS A LA ANSIEDAD-LE	N	Media	Mínimo	Máximo	DE
F1-Aprensión comunicativa	83	33.02	17.00	41.00	8.31
F2-Ansiedad ante los exámenes	83	11.53	10.00	41.00	6.85
F3-Seguridad al usar la L2 en clase	83	11.53	4.00	20.00	3.86
F4-Seguridad al usar la L2 fuera del aula	83	9.06	3.00	15.00	2.76
F5- Actitudes negativas hacia la L2	83	11.04	4.00	20.00	3.34

Por lo tanto, para poder obtener unos resultados fiables, es necesario analizar las medidas ponderadas. Así pues, como podemos comprobar en la figura 1, si tenemos en cuenta las puntuaciones ponderadas obtenemos un mayor nivel de ansiedad asociado a la variable F4 (seguridad al usar la L2 fuera del aula), con una media de 6.04 frente a la media obtenida para la variable 1 (M=5.50). Además, la variable que menor nivel de ansiedad produce en los estudiantes es la relacionada con la ansiedad ante los exámenes (F2), con un nivel medio de ansiedad de 5.41, quedando en segunda y tercera posición las variables F3 y F5 (seguridad al usar la L2 y actitudes negativas hacia la L2) con los siguientes valores medios para el nivel de ansiedad: MF3=5.77 y MF5=5.52.

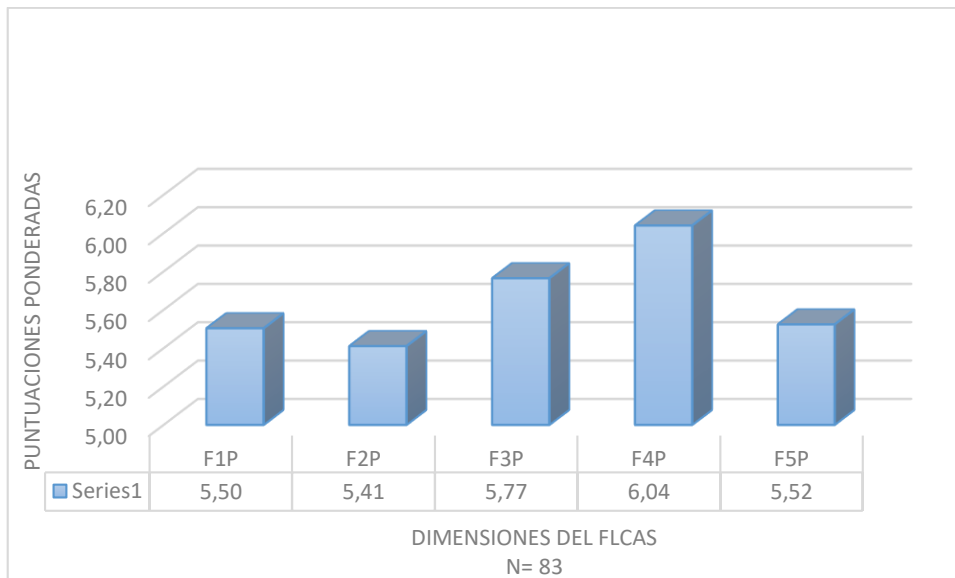


Figura 1: Puntuaciones ponderadas de los niveles de ansiedad por dimensiones

4.2. Contraste de hipótesis

Este apartado presenta los datos descriptivos de la investigación asociados a cada variable sociodemográfica, así como, las respuestas a las hipótesis planteadas. Sin embargo, antes de realizar cualquier contraste de hipótesis se debe analizar el tipo de distribución de las variables para establecer la idoneidad de utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas; para ello hemos de comprobar que se cumplen los supuestos de normalidad, homocedasticidad de la varianza y aleatoriedad. Así pues, como se puede observar en la tabla 8, se cumplen los tres supuestos para la variable analizada: *Puntuación total FLCAS* ($p > 0.05$). Por lo tanto, la decisión tomada ha sido utilizar pruebas paramétricas para dos muestras independientes, es decir, la t de Student.

Tabla 8: Supuestos de normalidad, homocedasticidad y aleatoriedad

Etiqueta variable	Normalidad		Homocedasticidad		Aleatoriedad		Modelo de contraste de hipótesis	
	Kolmogorov-Smirnov		Levene		Test de Rachas			
	Z	G _I	p	F	p	Z		p
PTFLCAS^{EFI}				0.011	918	-0.884	0.377	P
Hombre	0.109	33	0.200					
Mujer	0.077	49	0.200					
PTFLCAS^{EFI}				0.18	0.894	-0.884	0.377	P
Sin experiencia (1º ESO)	0.082	32	0.200					
Con experiencia (4º ESO)	0.086	50	0.200					
PTFLCAS^{EFI}				0.011	0.916	-0.884	0.377	P
AICLE	0.070	50	0.200					
NO AICLE	0.093	52	0.200					

P (t S) = Paramétrico *t* de Student

PTFLCAS^{EFI} Puntuación total escala FLCAS medida en una clase formal de inglés.

4.2.1. Comparación entre alumnos con y sin experiencia previa

A continuación, se presentan los datos de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los participantes pertenecientes a cursos diferentes (1º y 4º ESO). Se trata de un análisis intergrupo, con el propósito de observar si existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad-LE en aquellos alumnos con y sin experiencia previa en el contexto AICLE, además, de dar respuesta a la siguiente hipótesis planteada:

- H₁. Existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la prueba FLCAS medida durante una clase de inglés (EFI) entre los estudiantes de 1º de la ESO (sin experiencia previa en contextos de enseñanza bilingües) y los estudiantes de 4º de la ESO (con experiencia previa en contextos de enseñanza bilingüe)

Así pues, en la tabla 9 se presentan los datos descriptivos de la puntuación en ansiedad en relación a la variable experiencia previa. Como se puede observar el alumnado sin experiencia previa, de 1º de la ESO, cuyo número de participantes es N=33, tiene una puntuación más alta en ansiedad con las siguientes medidas de ansiedad: M=92.84; DE= 20.39, frente a las medidas obtenidas por los alumnos de 4ºESO: M= 91.14; DE= 18.99, cuyo número de participantes de es N=50.

Tabla 9: Descriptivos según la experiencia previa

EXPERIENCIA PREVIA	N	Mínimo	Máximo	M	DE
SIN EX. PREV. 1º ESO	33	51.00	142.00	92.84	20.39
CON EX. PREV. 4º ESO	50	47.00	138.00	91.14	18.99

Aunque, como se acaba de describir, la ansiedad en el alumnado de 1º de la ESO es mayor, estos valores no son significativos pues si nos fijamos en el contraste de hipótesis (tabla 10) los resultados ponen de manifiesto que el nivel de ansiedad no se ve modificado en función de la experiencia previa en entornos bilingües de los participantes debido a la obtención de valores $p > 0.05$ ($p=0.701$). Por lo tanto, esto lleva a afirmar que la experiencia previa de los estudiantes en un contexto AICLE no modifica de forma significativa los niveles de ansiedad en los estudiantes de LE. Así pues, los datos muestrales son compatibles con la hipótesis nula de igualdad de medias.

Tabla 10: Ansiedad según experiencia previa

Etiqueta variable	Experiencia		Modelo de contraste			
	Sin 1º ESO	Con 4º ESO	t de Student			
	Medias		T	gl	P	Decisión
PTFLCAS ^{EFI}	92.84	91.14	.385	80	0.701	Mantener H ₀

n 1º ESO= 33; n 4º ESO= 50

Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del cuestionario FLCAS, es decir las diferentes situaciones, podemos observar en la figura 2 que es en la variable F4 (seguridad al usar la L2 fuera del aula) donde se aprecian mayores niveles de ansiedad entre los estudiantes, especialmente entre los alumnos de 1ºESO con un nivel medio de ansiedad de 6.59 frente al valor de $M=5.68$ obtenido en los participantes que cursan 4ºESO. Así mismo, observamos que la variable relacionada con la aprensión comunicativa (F1) tiene valores medios de ansiedad muy parecidos en ambos grupos ($M1ºESO=5.53$ y $M4ºESO= 5.49$).

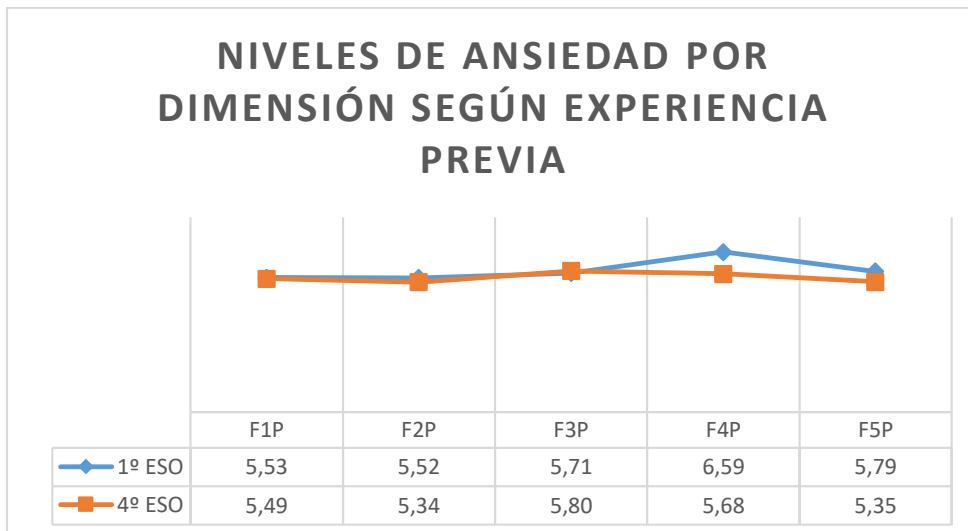


Figura 2: Niveles de ansiedad por dimensión según experiencia previa

4.2.2. Comparación entre contextos de aprendizaje

Este apartado presenta los resultados de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los participantes en dos contextos (AICLE y no-AICLE). Se trata, por tanto, de un análisis intergrupo que tiene como objetivo verificar si hay diferencias significativas en el nivel de ansiedad-LE presentado por los estudiantes en cada uno de los contextos, así como, obtener una respuesta para la segunda hipótesis planteada:

- H₂. Existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el FLCAS medida durante una clase de inglés (EFI) entre los estudiantes de la modalidad AICLE y los de la modalidad no-AICLE

. Para dar respuesta a esta hipótesis, primero se ha realizado un análisis descriptivo para cada contexto de aprendizaje, con los siguientes participantes: N=50 para el alumnado AICLE y N=33 para el alumnado no-AICLE. Como se puede observar en la tabla 11, son los participantes del contexto no-AICLE los que experimentan un mayor nivel de ansiedad ante el aprendizaje de idiomas en la asignatura de inglés (EFI) con las siguientes medidas de ansiedad: M=94.00; DE=20.30 frente a las medidas de los participantes del contexto AICLE: M=90.40; DE=18.92.

Tabla 11: Descriptivos según el contexto de aprendizaje

Contextos	N	Mínimo	Máximo	M	DE
AICLE	50	49.00	134.00	90.40	18.92
no-AICLE	33	47,00	142.00	94.00	20.34

Aunque, como se acaba de describir, la ansiedad en los alumnos que pertenecen a un contexto no-AICLE es mayor, estos valores no son significativos pues si nos fijamos en el contraste de hipótesis (tabla 12) los resultados ponen de manifiesto que el nivel de ansiedad no se ve modificado en función de contexto de aprendizaje de los participantes debido a la obtención de valores $p > 0.05$ ($p=0.417$). Por lo tanto, esto lleva a afirmar que los datos muestrales son compatibles con la hipótesis nula de igualdad de medias, así pues, la decisión tomada ha sido la de mantener la hipótesis nula.

Tabla 12: Ansiedad según contexto de aprendizaje

Etiqueta variable	Contexto de aprendizaje		Modelo de contraste			
	AICLE	NO AICLE	T de Student			
	Medias		T	gl	P	Decisión
PTFLCAS ^{EFI}	90.40	94.00	-.816	80	0.417	Mantener H ₀

N AICLE= 50; N NO AICLE= 33

Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del cuestionario FLCAS, es decir las diferentes situaciones, en la figura 3 se puede observar que es en la variable F4 relacionada con la seguridad al usar la L2 fuera del aula, donde se producen mayores niveles de ansiedad entre los estudiantes, especialmente en los alumnos del contexto no-AICLE con unas medidas de M=5.80 para los alumnos AICLE y M=6.40 para el alumnado no-AICLE. Por el contrario, la variable que menor nivel de ansiedad produce en los estudiantes de LE es la relacionada con la ansiedad ante los exámenes (F2) presentando los siguientes valores para el grupo AICLE y no-AICLE respectivamente: M= 5.34 y M=5.52.

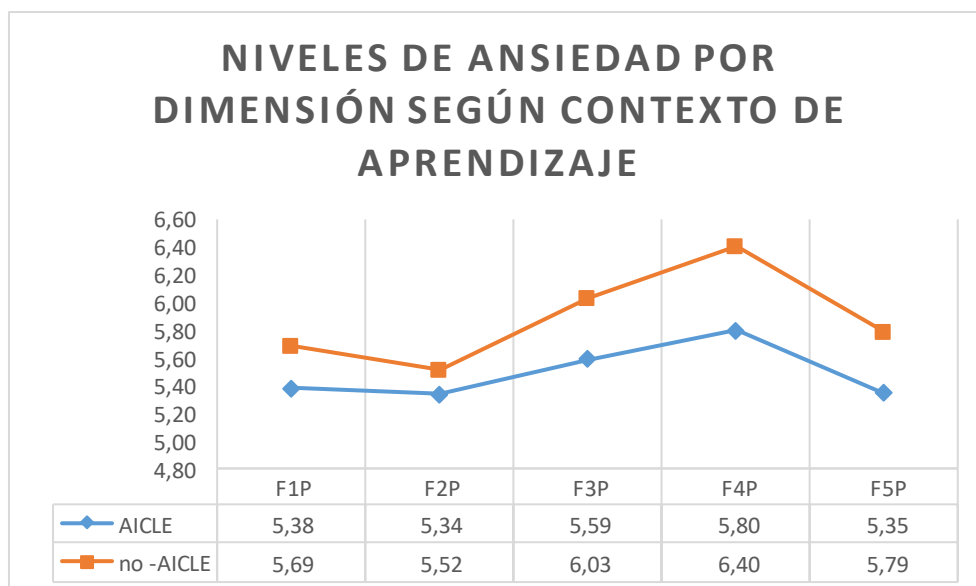


Figura 3: Niveles de ansiedad por dimensión según contexto de aprendizaje

4.2.3. Comparación entre sexos

En este apartado se presentan los resultados de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los alumnos en función del sexo. Se trata, por tanto, de un análisis que tiene como propósito dar respuesta a la tercera hipótesis planteada:

- H₃. Existirán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la prueba FLCAS medida durante una clase de inglés (EFI) entre los estudiantes en función de su sexo.

Como se puede observar en la tabla 13, las mujeres estudiadas (N= 50) presentan mayor nivel de ansiedad-LE que los hombres (N=33) con las siguientes medidas de ansiedad: M=92.08; DE=18.63, frente a: M=91.39; DE=20.88. Con un mínimo de 49.00 y un máximo de 138.00 para los hombres, así como, un mínimo de 47.00 y un máximo de 142.00 para las mujeres.

Tabla 13: Descriptivos según el sexo

SEXO	N	Mínimo	Máximo	M	DE
HOMBRE	33	49.00	138.00	91.39	20.88
MUJER	50	47.00	142.00	92.08	18.63

Aunque, como se acaba de describir, la ansiedad en las mujeres estudiadas es mayor, estos valores no son significativos pues si nos fijamos en el contraste de hipótesis (tabla 14) los resultados ponen de manifiesto que el nivel de ansiedad no se ve modificado en función del sexo de los participantes, debido a la obtención de valores $p > 0.05$ ($p=0.876$). Por lo tanto, esto nos lleva a la aceptación de la hipótesis nula y a afirmar que los datos muestrales son compatibles con dicha hipótesis nula de igualdad de medias.

Tabla 14: Ansiedad según sexo

Etiqueta variable	Sexo		Modelo de contraste			
	Hombre	Mujer	t de Student			
	Medias		T	gl	P	Decisión
PTFLCAS ^{EFI}	91.39	92.08	-.156	80	0.876	Mantener H ₀

N HOMBRES= 33; N MUJERES= 50

Si se tienen en cuenta las diferentes dimensiones del cuestionario FLCAS, en la figura 3 se puede observar que se los estudiantes tienen un nivel mayor de ansiedad en aquellas situaciones relacionadas con el uso de L2 fuera del aula (F4), especialmente en los hombres. Por otro lado, se observan resultados muy similares en relación a los niveles de ansiedad-LE asociados a la variable “ansiedad ante los exámenes” (F2) con unos niveles medios de ansiedad de 5.39 y 5.43 para hombres y mujeres respectivamente.

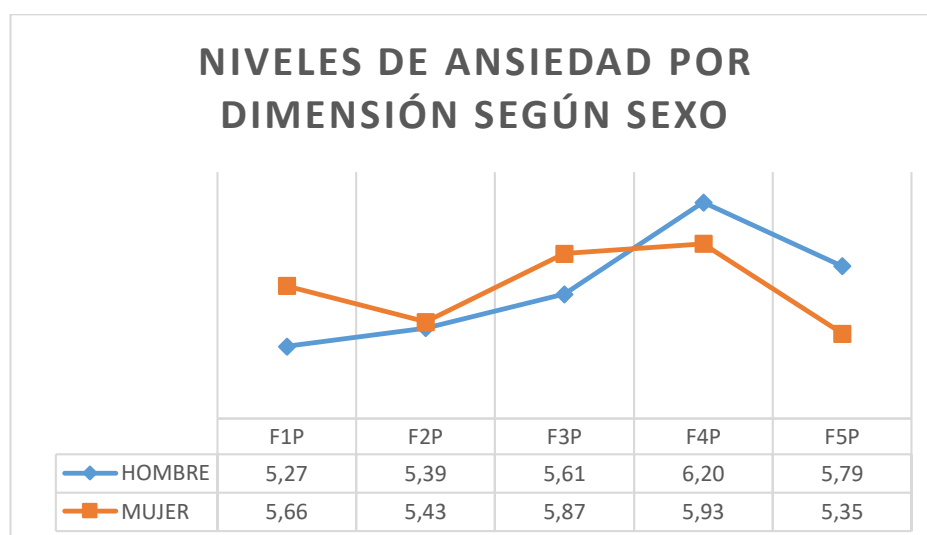


Figura 4: Niveles de ansiedad por dimensión según sexo

4.2.4. Comparación entre asignaturas

Por último, se presentan los datos de la comparación del nivel de ansiedad-LE de los participantes AICLE en dos asignaturas y contextos diferentes. Por un lado, la asignatura de Biología y Geología en un contexto AICLE y, por otro lado, la asignatura de Lengua Extranjera (inglés) en un contexto EFI. Así pues, al contrario de los análisis anteriores, se trata de un análisis intragrupo e intercontextos, que pretende dar respuesta a la última hipótesis planteada, así como, averiguar si existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad-LE de los alumnos en función de la asignatura. La cuarta hipótesis es la siguiente:

- H4. Existirán diferencias significativas en ansiedad ante el aprendizaje de idiomas en un grupo de estudiantes de 4º ESO cuyo contexto de aprendizaje es AICLE según estén expuesto a la EFI (asignatura de inglés) o a la enseñanza mediante un enfoque AICLE (asignatura de Biología y Geología impartida en inglés).

Como se puede observar en la tabla 14, los estudiantes presentan mayor nivel de ansiedad-LE cuando se encuentran en las clases de la asignatura de Lengua Extranjera en un contexto EFI (N=31), frente a la asignatura de Biología y Geología en un contexto AICLE (N=31). Las medidas de ansiedad de los participantes en ambas asignaturas son las siguientes: M=88.41; DE= 18.81 para las clases de Lengua Extranjera frente a: M=85.45; DE=16.33 para las clases de Biología y Geología

Tabla 15: Descriptivos ansiedad según asignatura en el alumnado AICLE

Asignatura	N	Mínimo	Máximo	M	DE
Lengua Extranjera (EFI)	31	49.00	134.00	88.41	18.81
Biología y Geología (AICLE)	31	50.00	127.00	85.45	16.33

Aunque, como se acaba de describir, la ansiedad en los alumnos en las clases de Lengua Extranjera es mayor, estos valores no son significativos pues si nos fijamos en el contraste de hipótesis (tabla 16) los resultados ponen de manifiesto que el nivel de ansiedad no se ve modificado en función de la

asignatura que estudien los participantes, debido a la obtención de valores $p > 0.05$ ($p=0.287$). Por lo tanto, esto lleva a tomar la decisión de aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias y a afirmar que los datos muestrales son compatibles con dicha hipótesis nula.

Tabla 16: Contraste de hipótesis: ansiedad según asignatura

Etiqueta variable	Asignatura		Modelo de contraste			
	Lengua Extranjera (EFI)	Biología y Geología (AICLE)	t de Student Muestras relacionadas			
	Medias		T	gl	P	Decisión
FLCAS	88.41	85.48	1.083	30	0.287	Mantener H_0
N= 31						

Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del cuestionario FLCAS, la figura 4 muestra que la variable F1 (aprensión comunicativa) presenta mayores niveles de ansiedad entre los estudiantes, especialmente entre los que estudian EFI con un nivel medio de $M= 32.23$ frente valor $M=29.13$ que presentan los estudiantes de Biología y Geología en un contexto AICLE. En este caso, y al contrario de los resultados obtenidos en los análisis de las variables sociodemográficas anteriores, la variable F4 que está relacionada con el uso de la L2 fuera del aula, es la variable que produce menos nivel medio de ansiedad en los estudiantes de LE con unos niveles muy similares en todos los participantes de este análisis: $M=7.84$ y $M=7.68$ para las asignaturas de Lengua Extranjera (EFI) y Biología y Geología (AICLE) respectivamente.

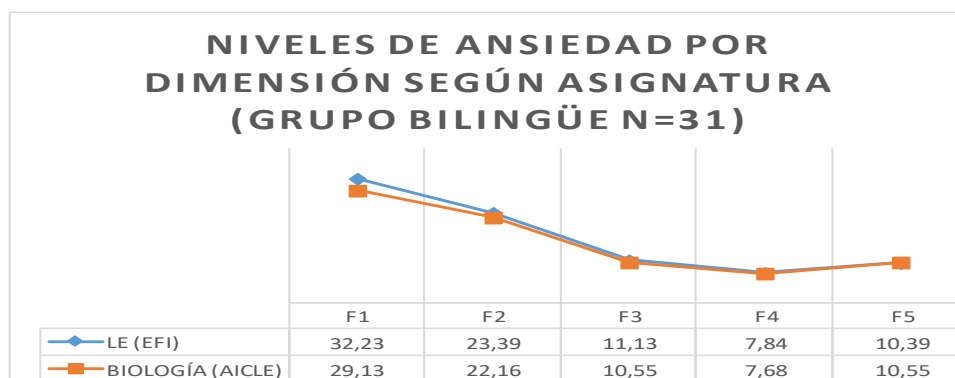


Figura 5: niveles de ansiedad por dimensión según asignatura

Capítulo 5 Discusión

Este capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos en el estudio en relación con las preguntas de investigación formuladas en el apartado 3.2. las cuales guardan relación con las hipótesis planteadas en el mismo apartado.

La principal aportación de este estudio dentro del área de investigación relacionada con la ansiedad ante el aprendizaje de una Lengua Extranjera es presentar el nivel de ansiedad-LE en 83 estudiantes de ESO pertenecientes a la provincia de Badajoz (Extremadura). Así mismo, esta investigación pretende dar respuestas a una serie de hipótesis planteadas con el fin de comprobar cómo afectan ciertas variables sociodemográficas (experiencia previa, contexto de aprendizaje y sexo) y otras relacionadas con la ansiedad-LE (enunciadas en el apartado 3.7) en los niveles de la misma.

En primer lugar, los resultados obtenidos tras hacer un análisis descriptivo muestran que, tal y cómo se indica en el apartado 4.1, la media general obtenida de la muestra de estudio es bastante similar a la obtenida por otros autores en sus estudios como Campos (2018), el cual también se llevó a cabo con estudiantes de ESO con unas características sociodemográficas muy similares. Del mismo modo, el dato medio de ansiedad registrado en los participantes es similar al de otros estudios como el de Arnaiz y Guillén (2012) o Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), quienes estudiaron los niveles de ansiedad experimentados en jóvenes universitarios con otras características sociodemográficas, pero cuya lengua extranjera era el inglés.

De acuerdo con Arnaiz y Guillén (2012), estos niveles de ansiedad ejercen una influencia en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera impidiendo el dominio completo, o casi completo, de la misma (Arnaiz y Guillén, 2012, p19).

A continuación, se discuten los resultados obtenidos para cada hipótesis asociada a cada una de las preguntas de investigación planteadas para este estudio.

5.1. Pregunta de investigación 1

P₁: ¿Cómo afecta la *experiencia previa en el contexto AICLE* a la ansiedad-LE?

La primera cuestión tratada en el estudio hace referencia al posible efecto de la variable sociodemográfica *experiencia previa en contexto ACILE* en los niveles de ansiedad-LE.

Cómo se ha visto en el apartado 4.2.1, los resultados han puesto de manifiesto que ante el planteamiento de la hipótesis 1 (enunciada en el apartado 3.2) la decisión tomada ha sido la aceptación de la hipótesis nula de igualdad de medias, pues los valores obtenidos no son significativos para rechazar dicha hipótesis nula. Sin embargo, tras analizar los resultados obtenidos en el apartado 4.2.1, se puede observar que aquellos alumnos participantes que cursan 1ºESO y, que, por tanto, no tienen experiencia previa en un contexto AICLE, presentan, aunque no estadísticamente significativos, niveles mayores de ansiedad-LE que aquellos alumnos participantes que sí han tenido experiencia previa en un contexto AICLE. Así pues, la experiencia de los participantes en un enfoque de enseñanza AICLE tiene un efecto positivo ante el aprendizaje de una lengua extranjera resultando en un menor nivel de ansiedad-LE en dichos estudiantes.

Por otro lado, los alumnos sin experiencia previa en un contexto AICLE sienten mayor ansiedad cuando tienen que usar la LE fuera del aula. No obstante, esta variable también es la que más ansiedad produce en los participantes con experiencia previa en la enseñanza con enfoque AICLE (alumnos de 4ºESO).

Teniendo en cuenta estos últimos resultados y de acuerdo con Casado y Dereshiwsky (2004), es labor del docente inculcarles a los alumnos que para convertirse en hablantes competentes en una LE son necesarios muchos años de estudio y práctica. Del mismo modo, Caridad et al. (2015) apunta que es el docente quien tiene que saber qué síntomas pueden ocurrir y estar presentes en las clases, en general y, en los alumnos, en particular con el fin de detectar la ansiedad-LE (Caridad et al., 2015, p. 58).

5.2. Pregunta de investigación 2

P₂: ¿Cómo afecta la variable *contexto de aprendizaje* a los niveles de ansiedad-LE de los participantes?

La segunda hipótesis planteada (enunciada en el apartado 3.2) guarda relación con las diferencias significativas entre los niveles de ansiedad-LE de aquellos participantes que estudian en un *contexto AICLE* y *no-AICLE*.

Al comparar los niveles de ansiedad de los participantes AICLE y no-AICLE en contextos EFI (análisis intergrupo) los resultados revelaron que no existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de ansiedad-LE entre los alumnos AICLE y no-AICLE. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Campos (2018) mostró resultados similares aceptando la hipótesis nula de igualdad. Sin embargo, al igual que ha mostrado este estudio, los alumnos no-AICLE presentaban un mayor nivel de ansiedad-LE frente a los alumnos AICLE.

Por otro lado, el estudio llevado a cabo por Menezes (2014) demostró que los estudiantes AICLE se mostraban significativamente menos ansiosos que los no-AICLE. De acuerdo con la misma autora, es posible que la diferencia en los niveles de ansiedad-LE de los alumnos AICLE y no-AICLE esté relacionada con un mayor nivel de autoconfianza por parte de los alumnos AICLE. En este sentido, se demuestra que el contexto de enseñanza AICLE tiene efectos positivos en el aprendizaje de una lengua extranjera disminuyendo los niveles de ansiedad que experimentan los alumnos y, por tanto, facilitando el desarrollo de dicho aprendizaje y el dominio de la lengua.

5.3. Pregunta de investigación 3

P₃: ¿Cómo afecta la variable *sexo* a la ansiedad-LE en los estudiantes AICLE y no-AICLE?

La tercera hipótesis planteada (apartado 3.2) pretende dar luz al efecto que puede tener una variable sociodemográfica como es el *sexo* de los participantes en los niveles de ansiedad-LE. Así pues, tras los análisis realizados, los resultados presentados han puesto de manifiesto que son las

mujeres las que presentan un mayor nivel de ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, dado que los resultados obtenidos no han sido estadísticamente significativos, la decisión tomada ha sido la de aceptar la hipótesis nula de igualdad.

Además, los resultados han revelado que las mujeres presentan un mayor nivel de ansiedad cuando tienen que usar la LE fuera del aula. Sin embargo, los niveles de ansiedad obtenidos en relación con esta variable han sido mayores en los hombres quienes presentan menor nivel de ansiedad asociado a variables como la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes o la seguridad al usar la lengua extranjera dentro del aula.

Del mismo modo, en el estudio llevado a cabo por Arnaiz y Guillén (2012), los resultados mostraron que eran las mujeres las que experimentaban más ansiedad, además, las mismas presentaban un mayor nivel de ansiedad-LE asociado a las variables aprensión comunicativa, ansiedad ante la evaluación y ansiedad global. En este sentido, los autores apuntan a que dichos resultados coinciden con los de algunos estudios previos realizados como el de Machida (2001) y Donovan y MacIntyre (2004). Así mismo, la explicación propuesta por Arnaiz y Guillén (2012) plantea que las mujeres tienden a infravalorar su actuación y se sienten menos cómodas que los hombres. Por otro lado, la explicación de que las mujeres presenten mayor nivel de ansiedad-LE puede estar determinado por una mayor manifestación de los sentimientos de estas, así pues, es posible que ellas se muestren más dispuestas a admitir su ansiedad que los hombres. Sin embargo, como apuntan los mismos autores, se necesita seguir investigando en este área pues no hay suficientes estudios en los que se les preste atención a la variable sexo dentro del aprendizaje de una LE.

5.4. Pregunta de investigación 4

P4: ¿Cómo afecta el *estudio de una asignatura* de CnL (Biología y Geología), que sigue un enfoque de enseñanza AICLE, a la ansiedad-LE en comparación con el estudio del inglés en EFI?

La última hipótesis planteada en el apartado 3.2 y que guarda relación con la pregunta anteriormente formulada, pretende aportar información acerca de si un mismo grupo de participante puede presentar diferentes niveles de ansiedad-LE en función de la *asignatura estudiada*. Así pues, tras el análisis intragrupo realizado, los resultados han revelado que los alumnos que estudian la asignatura de Biología y Geología (AICLE) presentaban un nivel menor de ansiedad que los mismos alumnos en la asignatura de Lengua Extranjera (EFI). En este sentido, el enfoque AICLE favorece el aprendizaje de la lengua extranjera ya que, de acuerdo con Lightbown y Spada (2013), dicho enfoque brinda al alumno un contexto natural de adquisición de la lengua en el que los estudiantes interaccionan con los compañeros, negocian por el significado de ciertos temas, no se sienten presionado por el profesor y no sienten miedo de cometer errores en las respuestas dadas. Todo esto hace que los alumnos se sientan menos ansiosos en la asignatura de Biología y Geología donde el profesor sigue un enfoque de enseñanza AICLE. Sin embargo, los resultados no mostraron valores estadísticamente significativos en cuando a la diferencia del nivel de ansiedad experimentado en dichos participantes en ambas asignaturas.

Por otro lado, Menezes (2014) en su estudio demostró que la ansiedad-LE varía de acuerdo con el contexto de instrucción correspondiente al tipo de método de enseñanza usado para el aprendizaje de una LE. Pero, en este caso, los alumnos presentaron niveles de ansiedad-LE significativamente más elevados en la asignatura de Ciencias Sociales (AICLE) que en la asignatura de Lengua Extranjera (EFI). En este sentido, la autora compara sus resultados con los obtenidos en otros estudios como el de Thompson y Sylvén (2015) quienes revelaron que los estudiantes AICLE experimentaban mayor ansiedad-LE en las clases de CnL (AICLE). La explicación que dicho autores dieron a estos resultados está relacionada con la diversidad de temas que los alumnos tienen que estudiar en las asignaturas de contenidos. De la misma manera, estos autores consideran que la complejidad de los temas estudiados hace que las demandas lingüísticas en las asignaturas de contenido sean más elevadas que en las clases de Lengua Extranjera (EFI).

Del mismo modo, los resultados de estos autores coinciden con los obtenidos en el estudio de Zicová (2008), quien apunta que los alumnos sienten temor a no comprender correctamente el contenido de las lecciones aumentando el nivel de ansiedad-LE en las asignaturas que siguen un enfoque de enseñanza AICLE.

En cualquier caso, el enfoque de enseñanza AICLE puede variar de una asignatura a otra en función de cómo lo aplique cada profesor. En este sentido, la diferencia de los niveles de ansiedad no depende de las asignaturas estudiadas sino también de la labor metodológica del profesor. Así pues, es difícil dar una respuesta acertada a esta última pregunta formulada.

Capítulo 6 Conclusiones

6.1. Sumario de los resultados

El presente trabajo ha pretendido esclarecer el efecto que produce la variable ansiedad en los estudiantes ante el aprendizaje de una LE, así como la relación que guarda esta misma variable con otras sociodemográficas (experiencia previa, sexo, contexto y asignatura) o las asociadas al aprendizaje de LE.

Tras haber analizado los resultados, es importante mencionar que los niveles generales de ansiedad obtenidos en los participantes de la muestra de estudio se encuentran dentro de un nivel medio de ansiedad. Además, estos resultados son similares a otros estudios llevados a cabo en el mismo área de investigación y cuyos participantes estaban involucrados en el aprendizaje de la misma LE (inglés). Del mismo modo, aunque ninguno de los resultados de los niveles de ansiedad medidos en las diferentes variables sociodemográficas dieron valores estadísticamente significativos, pero dada la similitud de los resultados obtenidos en este estudio con aquellos encontrados en otros estudios similares, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

En relación a los niveles de ansiedad-LE en función de la experiencia previa de los alumnos, los estudiantes presentan mayor nivel de ansiedad ante el aprendizaje de una LE cuando estos no han tenido ningún tipo de experiencia previa en un contexto AICLE. Por tanto, se puede concluir que la

experiencia previa en una enseñanza que sigue el enfoque AICLE favorece el aprendizaje de idiomas produciendo una disminución en los niveles de ansiedad-LE de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos tras analizar los niveles de ansiedad en los estudiantes de LE de dos contextos diferentes y observar que los alumnos AICLE presentan menos nivel de ansiedad-LE que los no-AICLE, se puede concluir que el enfoque AICLE proporciona más seguridad a los estudiantes ante el aprendizaje de una LE.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras el análisis llevado a cabo en el estudio para poder medir los niveles de ansiedad-LE en función del sexo, son varias las conclusiones que podemos obtener. Por un lado, según los resultados de este y otros estudios, las mujeres experimentan más ansiedad que los hombres debido a que son más exigentes en su actuación. Por otro lado, algunos autores apuntan que las mujeres son más autocríticas que los hombres y por esa razón ellas reconocen su sentimiento de ansiedad. Así pues, la conclusión final a este dilema es que no existe una certera explicación que permita dar respuesta a dichos resultados.

En respuesta a la última variable propuesta, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los mismos alumnos sienten un nivel menor de ansiedad-LE en las clases de Biología y Geología (AICLE) que en las clases de Lengua Extranjera (EFI). Así pues, se puede concluir que el enfoque AICLE proporciona a los alumnos un contexto natural de adquisición de idiomas que favorece el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por último, de acuerdo con las variables asociadas al aprendizaje de idioma, la variable que ha presentado un mayor nivel de ansiedad-LE de forma general ha sido la relacionada con el uso de la LE fuera del aula. Por lo tanto, es posible concluir que los estudiantes se sienten menos seguro cuando tienen que hablar dicha LE en un entorno no educativo. Es decir, no se sienten preparados para hacer uso de esta lengua con un fin social, pues atribuyen el uso de la misma a un contexto educativo.

6.2. Limitaciones

Este apartado recoge las diferentes limitaciones encontradas por la autora durante el proceso de desarrollo del presente trabajo.

En primer lugar, para proceder a la recogida de datos era necesario el consentimiento del centro, padres y madres, así como los propios alumnos. En este sentido, cabe destacar que muchos centros no se muestran receptivos para participar como muestra de estudio. Por esta razón, el número de participantes encuestados no constituye una amplia muestra de estudio. Esto implica que los resultados obtenidos puedan ser considerados más específicos y no tan generalizados como otros estudios llevados a cabo en este mismo área de investigación.

Por otro lado, el investigador solo puede acceder a la información que los participantes quieren proporcionar, se da por hecho la sinceridad en las respuestas a las preguntas planteadas en los cuestionarios. Pero, no es posible asegurar la total seguridad de las respuestas dadas, ya que eso no depende del investigador.

Por último, otra de las limitaciones encontradas es la escasez de estudios que existen en relación a cómo afectan las variables afectivas en el proceso de aprendizaje de una LE. El enfoque AICLE es algo aún novedoso en el campo de la enseñanza y, sobre todo, si se tiene en cuenta que muchos centros de la comunidad de Extremadura no tienen el enfoque bien implantado. Además, existe aún un gran desconocimiento de lo que realmente significa el enfoque AICLE por parte de los profesores.

Todo esto lleva a una deficiente puesta en práctica de dicho enfoque, que se traduce en unos resultados pocos fiables si se toman en cuenta muestra de estudios con participantes que se encuentran en esta situación.

6.3. Futuras líneas de investigación

Una vez concluido el trabajo se despiertan en todo investigador nuevas formas de afrontarlo o de completarlo; de esta manera, considero que sería interesante ampliar las variables analizadas en relación a la ansiedad.

Por lo tanto, dado que se ha demostrado que la variable que mayor nivel de ansiedad produce en los alumnos es la relacionada con la de hablar la LE fuera del aula. Es decir, los alumnos se sienten menos cómodos y más ansiosos cuando tienen que utilizar la LE ante un público diferente al que existe normalmente en un contexto académico.

Así pues, una de las investigaciones que podrían llevarse a cabo en un futuro sería la de comprobar si esta variable afectiva guarda relación con la introversión y extroversión, así como con la autoestima social del estudiante.

7.Referencias bibliográficas

- Argaman, O., y Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160.
- Arnaiz, P., y Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-27.
- Asociación Médica Mundial (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.
- Baeza, J., Balaguer, G., Belchi, I., Coronas, M., y Guillamón, N. (2008). *Higiene y prevención de la ansiedad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Campos, T. M. (2018). *Anxiety in foreign language learning in two different contexts: Content and Language Integrated learning (CLIL) and Formal English as a Foreign Language (EFL) teaching* (Tesis de maestría). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Caridad, J. M., Ocerin, R. M. A., y Holgado-Sáez, C. (2015). La medida de las variables afectivas en lenguas modernas: ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 8(2), 46-64.
- Cenoz, J., Genessee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejería de Sanidad y Consumo. (2008). *Guía Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria*. Madrid, España: Agencia Laín Entralgo.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2013). Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): research and its classroom implications. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (349), 6-10.
- Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, de 6 de julio de 2016. Recuperado de <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2016/1290o/16040111.pdf>
- De la Morena Taboada, M., Burón, A. S., y Fernández-Martín, M. P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria= Analysis of the psychometric properties of the FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) in spanish students of secondary education. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 117-134.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: a review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Donovan, L. A., y MacIntyre, P. D. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2017). *Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Fernández Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En R. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe. (Ed.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 3-21). Bristol: Multilingual Matter.
- García, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta*, 5, 41-55.
- Gobierno de Extremadura (2014). *Evaluación Integral de las Secciones Bilingües en Extremadura. EISSBB 2013/14*. Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de <http://www.educarex.es/idiomas/centros-bilingUes.html>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huguet, A. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas. *Cultura y Educación*, 16(4), 399-418.
- Huguet, A., Lasagabaster, D. y Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En J. Cumins y N.H. Hornberger. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education, Bilingual education* (pp. 1672-1682). New York: Springer.
- Junta de Extremadura. (2008). Plan Linguaex 2009-2015. Consejería de Educación. Recuperado de:
https://recursos.educarex.es/pdf/linguaex/informacion_linguaex.pdf
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1994) The input hypothesis and its rivals. En N. Ellis. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Lasagabaster, D. (2015). Different educational approaches to multilingualism and their effect on language attitudes. En M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera. (Ed.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp.13-30). Berlin: Springer.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375.
- Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica. *Boletín Oficial del Estado* 159, de 4 de julio de 2007, 28826 a 28848. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/07/04/>
- Ley de Educación de Extremadura 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado* 70, de 23 de marzo de 2011, 30994 a 31060. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2011/03/07/4>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. Recuperado de:
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado* 298, de 14 de diciembre de 1999. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1999/12/13/15>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford university press.
- Llinares, A., Morton, T., y Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Ernst Klett Sprachen.
- Long, M. H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia. (Ed), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic.
- Lyster, R., y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *SSLA*, 20, 37-66.
- Machida, S. (2001). Test anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11, 115-138.
- Marcos-Llinás, M. (2006). *Affective variables in learning Spanish as a foreign language*. (Tesis de maestría no publicada). Ohio University, USA.
- Marcos-Llinás, M. y Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- Meleno, R. (2017). *The effect of foreign language anxiety on students' attainment: a study of secondary education students learning spanish in the UK* (Tesis de maestría). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Menezes, E. S. (2014). *Ansiedad y Disposición a Comunicarse en el Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua: Estudio de las Influencias del Modelo Formativo AICLE y Enseñanza Formal* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Mallorca.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., y Schwartz, R. A. (2001). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hoddder Education.
- Pérez, A. I. (2015). *La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria: un estudio pseudo-longitudinal* (Tesis pregrado). Universidad de Cantabria, Santander.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

- Pérez-Vidal, C. (2002) Spain. En M. Grenfell (Ed.), *Modern Languages across the Curriculum* (pp. 114-130). London: Routledge Falmer.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: an exploratory study. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (1), 39-54.
- Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M. y Bel, A. (Ed). (2007). *A Portrait of the Young in the New Multilingual*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado* 17, de 19 de enero de 2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/21/1720/con>
- Romero, A., y Vera-Colina, M. A. (2011). La globalización posible: límites y alternativas. *Cuadernos de economía*, 31(58), 49-76.
- Rojas, E. (1998). *La ansiedad: como diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Rubio-Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect: A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 129-142.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (2002). *STAI Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Adaptación al Español Nicolás Seis dedos. Madrid: TEA Ediciones.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320.
- Thompson, A. S., y Sylvén, L. K. (2015). “Does English make you nervous?” Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples-Journal of Applied Language Studies*.
- Vártuki, A. (2010). Linguistic benefits of CLIL approach. Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79.
- Vidal, C. P. (2007). The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: An exploratory study. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 39-54.
- Williams, K. E. y Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: causes, coping and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

8. Anexos

8.1. Cuestionario historia lingüística alumno

HISTORIA LINGÜÍSTICA ALUMNO

I. DATOS DEL ALUMNO/A

Sexo: FEMENINO: ___ MASCULINO: ___ Curso: _____ Lengua materna: _____

Si la lengua materna de tus padres es diferente del español, indica cual es: _____

Lengua materna del padre: _____ Lengua materna de la madre: _____

Si la lengua de comunicación en tu casa no es el español, indica cual es: _____

II. LENGUAS APRENDIDAS EN LA ESCUELA

¿En qué curso comenzaste a estudiar una lengua extranjera como asignatura?

Infantil (curso) _____ Primaria (Curso) _____

¿Qué lengua extranjera fue? Inglés _____ Francés _____ Portugués _____

¿Has seguido enseñanza bilingüe en primaria? SI _____ NO _____

¿Se impartían en otro idioma algunas asignaturas? SI _____ NO _____

Si has contestado que si: marca con una X el idioma en que estudiabas esas asignaturas

Inglés _____ Francés _____ Portugués _____

¿En qué cursos has seguido una enseñanza bilingüe? (Marca con una X los cursos)

1ºEP	2ºEP	3ºEP	4ºEP	5ºEP	6ºEP	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO

Marca con una X las asignaturas que estudiabas en otro idioma.

PRIMARIA		SECUNDARIA	
Matemáticas		Matemáticas	
Educación artística		Biología y Geología	
Educación física		Geografía e Historia	
Ciencias naturales		Física y Química	
Ciencias sociales		Plástica	
Otra:		Tecnología	
Experiencia extraescolares con lenguas		Otra	

Indica con una X si has residido o has visitado un país en el que se hable inglés
SI _____ NO _____ ¿Cuál? _____

Indica la razón que ha llevado a visitar o residir en ese país
Vacaciones _____ Aprender inglés _____ otros ¿Cuáles? _____

¿Tienes relación con personas que hablan inglés fuera de la clase?
Ninguna _____ Ocasional _____ Frecuente _____ Muy frecuente _____

¿Dispones de algún certificado oficial que acredite tu nivel en una lengua extranjera?
SI ___ NO___

Si la respuesta es afirmativa, por favor, indica el nombre del Test (TOEFL, CAMBRIDGE, ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS) y el nivel máximo que tienes certificado.

Idioma	Nivel máximo alcanzado	Nombre de la institución examinadora

8.2. Escala de Ansiedad Situacional en las Clases de Lengua Extranjera

ESCALA DE ANSIEDAD SITUACIONAL EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA (FLCAS – FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE HORWITZ, HORWITZ Y COPE (1986))

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en rodear con un círculo la respuesta elegida a su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, respecto a las clases en las que tiene que hablar en inglés.

- 1.No estoy nada de acuerdo 2.No estoy de acuerdo 3. No sé
4.Estoy de acuerdo 5. Estoy muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. NUNCA ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO EN CLASE EN INGLÈS					
2. NO ME IMPORTA COMETER ERRORES CUANDO HABLO EN CLASE EN INGLÈS					
3. ME PONGO NERVIOSO CUANDO SÈ QUE ME TOCA HABLAR ENCLASE EN INGLÈS					
4. ME PREOCUPO SI NO ENTIENDO LO QUE DICE EL PROFESOR EN INGLÈS					
5. NO ME IMPORTARÍA TENER MÁS CLASES EN INGLÈS					
6. EN CLASE ME PONGO A PENSAR EN COSAS DISTINTAS A LO QUE SE ENSEÑA					
7. CREO QUE LOS DEMÁS COMPAÑEROS SON MEJORES QUE MÍ EN INGLÈS					
8. EN GENERAL, ME SIENTO CÓMODO CUANDO HAGO EXÁMENES EN INGLÈS					
9. ME ASUSTA TENER QUE HABLAR EN INGLÈS SIN HABERLO PREPARADO ANTES					
10. ME PREOCUPA LAS CONSECUENCIAS DE SUSPENDER					
11. NO COMPRENDO POR QUÈ ALGUNOS COMPAÑEROS SE PONEN TAN NERVIOSOS EN AL HABLAR EN INGLÈS.					
12. A VECES ME PONGO TAN NERVIOSO EN LAS CLASES DE QUE SE ME OLVIDA LO QUE SÈ					
13. ME DA VERGÜENZA RESPONDER VOLUNTARIAMENTE EN CLASE					
14. CREO QUE NO ME PONDRÍA NERVIOSO HABLANDO EL INGLÈS CON NATIVOS					
15. ME ENFADO CUANDO NO ENTIENDO LO QUE CORRIGE EL PROFESOR EN CLASE INGLÈS					
16. AUNQUE VAYA BIEN PREPARADO A LA CLASE DE INGLÈS ME PONGO NERVIOSO					
17. A MENUDO NO ME APETECE ASISTIR A LA CLASE QUE					

TENGO EN INGLÉS					
18. ME SIENTO SEGURO CUANDO HABLO INGLÉS EN CLASE					
19. ME DA MIEDO QUE EL PROFESOR CORRIJA CADA ERROR QUE COMETO					
20. SE ME DISPARA EL CORAZÓN CUANDO ME VAN A PREGUNTAR EN LA CLASE EN INGLÉS					
21. CUANTO MÁS ESTUDIO PARA UN EXAMEN MÁS CONFUSO ME SIENTO					
22. NO TENGO NECESIDAD DE PREPARARME BIEN PARA LA CLASES EN INGLÉS					
23. SIEMPRE CREO QUE MIS COMPAÑEROS HABLAN EN INGLÈS MEJOR QUE YO					
24. ME DA MUCHO CORTE CUANDO HABLO EN INGLÉS DELANTE DE MIS COMPAÑEROS EN CLASE					
25. LAS CLASES EN INGLÉS SON TAN RÁPIDAS QUE ME PREOCUPA QUEDARME ATRÁS					
26. ME SIENTO MÁS TENSO Y NERVIOSO EN LA CLASE DE INGLÉS QUE EN CUALQUIER OTRA					
27. ME CONFUNDO Y ME PONGO NERVIOSO MIENTRAS HABLO EN INGLÉS					
28. ME SIENTO TRANQUILO Y RELAJADO CUANDO VOY A LA CLASE DE INGLÉS					
29. ME PONGO NERVIOSO SI NO ENTIENDO CADA PALABRA QUE DICE EL PROFESOR					
30. ME AGOBIA APRENDER TANTAS REGLAS PARA PODER HABLAR EL INGLÉS					
31. TEMO QUE SE RÍAN DE MÍ CUANDO HABLO EN LA CLASE EN INGLÉS					
32. CREO QUE ME SENTIRÍA A GUSTO ENTRE HABLANTES NATIVOS DE INGLÉS					
33. ME PONGO NERVIOSO SI EL PROFESOR ME PREGUNTA ALGO QUE NO HE PREPARADO CON ANTERIORIDAD					

¿Qué situaciones o actividades te producen más ansiedad/nerviosismo/tensión en las clases en las que tienes que hablar en inglés?

¿Qué situaciones o actividades consideras que te ayudarían a mejorar esa ansiedad en las clases en las que tienes que hablar inglés?

8.3. Solicitud de permiso



Cristina Merino Crespo, alumna del MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA BILINGÜE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. Uex. se encuentra realizando el Trabajo Fin de Máster dentro de la línea de investigación "Ansiedad en el aprendizaje de idiomas", tutelado por la Profesora Dra. M^a José Rabazo Méndez, y para poder desarrollar el mismo

SOLICITA

Le sea concedido permiso para pasar la Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera (Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), de Horwitz, Horwitz y Cope (1986).

Los objetivos que nos hemos planteado han sido dos:

- Averiguar si existen diferencias en los niveles de ansiedad en situaciones AICLE y EFI (Enseñanza formal de idiomas) en el alumnado AICLE.
- Averiguar si existen diferencias en los niveles de ansiedad en el alumnado AICLE y no AICLE en la situación EFI.

El único procedimiento que el alumnado tendrá que realizar es cumplimentar el cuestionario que se adjunta, cuya duración no sobrepasa los 10 minutos. El mismo será utilizado exclusivamente con finalidad de investigación sin ánimo de lucro.

Al finalizar el estudio se le informará del resultado global del mismo si usted lo desea; también se informará a los participantes del mismo, pero NO de su resultado personal, que se tratará con total confidencialidad de acuerdo con la Declaración de Helsinki y la Ley 14/2007, de Investigación biomédica. No existen riesgos asociados a la participación en el estudio y no supondrá ningún coste para los participantes.

De acuerdo con la normativa legal vigente, los resultados de los cuestionarios se tratarán con total confidencialidad. El protocolo de recogida de datos será archivado, y a cada participante se le asignará una clave de tal modo que no pueda relacionarse la información obtenida con la identidad del sujeto. Los cuestionarios serán anonimizados, asegurando la imposibilidad de inferir su identidad, para su estudio y potencial análisis ulterior.

Para todo lo no previsto en este documento, se aplicará la legislación vigente sobre protección de datos de carácter personal (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal; BOE 298 de 14 de diciembre de 1999; Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, BOE 17 de 19 de enero de 2008), sobre investigación biomédica (Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica; BOE 159 de 4 de julio de 2007) y cualquier otra que resultara aplicable.

Atentamente.

Fdo: Ana Piquer Pirez (Coordinadora del Máster)

Fdo: Cristina Merino Crespo

Sr. D. Isidro Palacios Rubio_ Director Instituto Domingo Cáceres

8.4. Consentimiento informado



Máster – Enseñanza Bilingüe

Consentimiento Informado Carta de Autorización para Padres/Madres

Estimada familia:

Dña. Cristina Merino Crespo, alumna del MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA BILINGÜE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. UEX, dentro de las actividades formativas del mismo, necesita pasar una encuesta para saber cómo se sienten los alumnos y las alumnas en la clase de inglés.

La prueba se llama: Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera (Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), de Horwitz, Horwitz y Cope (1986)

El tiempo estimado es de 10 minutos. Es una evaluación totalmente confidencial. No se incluirá en el estudio ni el nombre del centro ni el nombre del alumno

Si queréis dar permiso para que vuestro hijo o hija participe en el estudio notificadlo por favor a través de la autorización que os adjuntamos.

Recibid un cordial saludo,

Ana Piquer Piriz
(Coordinadora Máster)

Cristina Merino Crespo
(Alumna del Máster)

D./Dña. _____ autorizo a mi hijo/hija
_____ a participar en la actividad.

Fdo.:

D.N.I.: _____

8.5. Permisos Bioéticos

COMISIÓN DE BIOÉTICA Y DE BIOSEGURIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

DECLARACIÓN DE EXISTENCIA DE EXPERIMENTACIÓN EN SERES HUMANOS O DE UTILIZACIÓN DE MUESTRAS DE ORIGEN HUMANO

La abajo firmante, investigadora principal del proyecto titulado: La ansiedad en el aprendizaje de idiomas en dos contextos: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y Enseñanza Formal de Idiomas (EFI)

Declaro que:

X Sí implica experimentación en seres Humanos.

Sí se utilizarán muestras de origen humano

Nombre y apellidos: Cristina Merino Crespo

Departamento

Dirección: Plaza Santo Toribio, 8 **C.P:** 06490, Badajoz

Teléfono 669963129 **Fax**

Correo Electrónico crmerinoc@alumnos.unex.es

Firmado: Cristina Merino Crespo

Badajoz

8.6. Proyecto del Trabajo Fin de Máster

PROYECTO TRABAJO FIN DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA BILINGÜE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. UEX.

Dado que la ansiedad se considera uno de los factores afectivos determinantes en la adquisición de una segunda lengua extranjera, el objetivo de este trabajo no es otro que estudiar la posible ansiedad que pueden sufrir los alumnos en determinados contextos. Para ello, se tendrán en cuenta dos contextos diferentes, por un lado, se estudiará la ansiedad en el aprendizaje de idiomas en un contexto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y, por otro lado, dicha ansiedad será estudiada en un contexto de Enseñanza Formal de Idiomas (EFI). Dicho estudio se realizará teniendo en cuenta dos poblaciones diferentes, las cuales presentan ligeras variaciones en cuanto a la diversidad del alumnado, (alumnado con experiencia o sin experiencia en contexto AICLE) con el fin de averiguar si la experiencia previa en un contexto AICLE disminuye los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Así mismo, se pretende observar si el contexto AICLE ejerce algún impacto diferencial favorable sobre los posibles factores afectivos (ansiedad) que pueda experimentar el alumnado en dicho contexto, con respecto al contexto EFI.

Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos en otras investigaciones, los **objetivos** que nos hemos planteado son los siguientes:

- Averiguar si existen diferencias en los niveles de ansiedad en situaciones AICLE y EFI en el alumnado AICLE.
- Averiguar si existen diferencias en los niveles de ansiedad en el alumnado AICLE y no AICLE en la situación EFI.
- Averiguar si la experiencia del alumnado en un contexto AICLE influye en Los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de lengua extranjera

Población de estudio:

- ✓ Alumnado del Centro Concertado Claret (Don Benito), quienes tienen experiencia en el contexto AICLE.
- ✓ Alumnado del Instituto de Educación Secundaria Enrique Díez Canedo, quienes, en su mayoría, proceden de tres posibles centros de Puebla de la Calzada, cuya enseñanza no se caracteriza por tener experiencia en el contexto AICLE.

Ambos centros se encuentran en la provincia de Badajoz.

Material y métodos:

El **material** utilizado para la recogida de datos se abordará con la escala de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), titulada *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) y cuya versión española debe a Pérez-paredes y Martínez-Sánchez y se titula *Escala de Ansiedad en las Clases de Lengua Extranjera*.

El **método** de estudio consiste en una investigación no experimental, y dentro de esta se ha considerado que la estrategia más idónea para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación es la denominada estrategia descriptiva.

Tratamiento de los datos:

- SPSS. Versión 20.0.