



ISSN: 1699-4949

nº 13, abril de 2017

Artículos

## La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria

Laurane Jarie

Carlos Salavera

M<sup>a</sup> Pilar TeruelM<sup>a</sup> Jesús Salillas*Universidad de Zaragoza*

lauranejarie@msn.com

salavera@unizar.es

pteruel@unizar.es

salillas@unizar.es

### Resumen

Actualmente, los sistemas educativos europeos, conscientes de la necesidad de saber idiomas, están desarrollando programas bilingües e incluso plurilingües, promoviendo con ello la investigación en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras. En los estudios recientes se insiste de forma muy especial en los aspectos afectivo-emocionales, destacando sobre todo la ansiedad lingüística. El presente estudio, de metodología selectiva *ex post facto*, tiene como principal objetivo medir, con la versión española de la escala FLCA (Pérez y Martínez, 2001), los niveles de ansiedad lingüística de 519 alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón (España) de 1º a 4º de Secundaria en el estudio de la lengua extranjera francés. Los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, es decir según el género, así como según la modalidad de enseñanza del francés (optativa/bilingüe) y según la existencia o no de refuerzo en el estudio del idioma.

**Palabras clave:** Ansiedad lingüística. Francés lengua extranjera. Educación bilingüe. Género. Edad.

### Abstract

Currently, European education systems, aware of need to know how to use languages, are developing bilingual and even multilingual programs, thus promoting research in the field of teaching and learning of foreign languages. In recent studies, the affective-emotional aspects are emphasized, especially linguistic anxiety. The main objective of the present study is to measure the levels of linguistic anxiety of 519 students in Aragon (Spain) with the Spanish version of the FLCA scale (Pérez and Martínez, 2001). From 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> of

---

\* Artículo recibido el 26/11/2016, evaluado el 19/01/2017, aceptado el 15/03/2017.

Secondary in the study of the French foreign language. According to the statistic the results show significant differences between boys and girls, depending on the gender, the teaching method of French (elective / bilingual) and the support, or not, in the study of the language  
**Key words:** Linguistic anxiety. French foreign language. Bilingual education. Gender. Age.

### Résumé

Actuellement, et face à la nécessité de savoir employer les langues étrangères, les systèmes éducatifs européens mettent en place des programmes bilingues et même multilingues, favorisant ainsi la recherche dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Les dernières études insistent sur l'importance des facteurs affectifs, tout particulièrement de l'anxiété langagière. Cette étude, de méthodologie sélective *ex post facto*, a pour principal objectif de mesurer, avec la version espagnole de l'échelle FLCA (Perez et Martinez, 2001), les niveaux d'anxiété langagière de 519 élèves de la Communauté autonome d'Aragon (Espagne) de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> dans leur étude du français langue étrangère. Les résultats montrent l'existence de différences statistiquement significatifs entre les garçons et les filles, selon le mode de l'enseignement du français (en option / bilingue) et en fonction de la présence ou l'absence de renforcement dans l'étude des langues.

**Mots clé :** Anxiété Langagière. Français langue étrangère. Éducation Bilingue. Genre. Âge.

### 0. Marco teórico

En el contexto europeo, internacional y globalizado en el que nos encontramos, es indiscutible que el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta absolutamente necesario y, para favorecer este aprendizaje, se han implantado prácticamente en toda Europa desde los últimos años 90 los denominados programas bilingües y plurilingües. En España, la introducción del bilingüismo en lengua extranjera comienza en 1996 y en la Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente el programa de bilingüismo español-francés se pone en marcha en 1999 (año en el que se asumen las competencias en materia educativa) con la creación de las Secciones bilingües español-francés en 8 Institutos de Educación Secundaria. Unos años más tarde, en el curso 2006-2007 se crean las primeras escuelas con programa bilingüe español-francés desde la etapa de Educación Infantil (Salillas, 2013:156). La aparición de estos programas innovadores ha contribuido a desarrollar una profunda reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, de tal modo que en los últimos años las investigaciones en el campo de la didáctica de las lenguas han abierto sus fronteras a la Psicología emocional y positiva con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas. La utilización de una lengua extranjera supone la movilización de diversas habilidades complejas por parte del alumno. En efecto, los estudiantes deben generar un enunciado –coherente desde su cosmovisión– mediante un instrumento lingüístico codificado que está, fonológicamente, gramaticalmente y culturalmente alejado del que usan de manera habitual. Para emplear un idioma ex-

tranjero y realizar el acto de comunicación, los alumnos deben activar procesos cognitivos para poder tratar la información, pero igualmente deben movilizar factores emocionales como por ejemplo la motivación, el deseo y la empatía. Así pues, la dimensión emocional es una variable clave en educación (Serrano, Delgado y Escolar-Llamazares, 2016) y también en el uso de los idiomas extranjeros (Arnold y Brown, 2000; Jarie, 2016). Marcos-Llinás (2007) establece la importancia de las emociones en el rendimiento educativo, ratificando que las posibles diferencias en el nivel de aprendizaje se deben, en parte, a la influencia de la afectividad en la adquisición de la LE y que altos niveles de ansiedad dificultan tanto el aprendizaje como la puesta en práctica de los conocimientos. En su artículo, cuyo objetivo era analizar la función que desempeñan las variables afectivas de la ansiedad, las actitudes y la motivación sobre el rendimiento académico, comprobó la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las diferentes variables. En los años 1980 varios investigadores comenzaron a estudiar el constructo de “ansiedad lingüística”, o “language anxiety”, que se entiende como un tipo de ansiedad debida al aprendizaje o al uso de otro idioma. Se distingue de la ansiedad general (Gardner y MacIntyre, 1991), ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una lengua extranjera (LE). Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 126) pioneros en el descubrimiento de la ansiedad lingüística, la definen como:

Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el auto-concepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma, puede provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo.

En los estudios de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) se plantea la hipótesis según la cual la utilización de una lengua extranjera implica factores emocionales positivos o negativos que pueden afectar al proceso de aprendizaje y al rendimiento en la lengua extranjera en cuestión. Uno de los factores determinantes es precisamente el de la ansiedad lingüística:

La ansiedad lingüística es la aprensión experimentada frente a una situación que requiere el uso de una segunda lengua extranjera con la cual el individuo no dispone de todo su potencial comunicativo [...] lo que provoca la propensión de los individuos a reaccionar de forma nerviosa cuando hablan, escuchan, leen o escriben en este otro idioma (MacIntyre, 1999 : 5).

A partir de este planteamiento, Horwitz, Horwitz y Cope elaboraron y validaron un cuestionario que permitió demostrar la magnitud de la influencia de este factor en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto académico, que se dife-

rencia del contexto natural o social-espontáneo (Horwitz, 2001). Este constructo de ansiedad lingüística aparece sobre todo relacionado con las tareas comunicativas, es decir, a la hora de hablar, expresarse e interactuar en el idioma –habilidades comunicativas bien definidas en el Marco Común de Referencia para las Lenguas– (Delicado, 2011). Estas competencias se pueden considerar como uno de los pilares del aprendizaje y del uso real de un idioma: “la esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan” (Young, 1999: XII).

Conviene señalar la pluralidad consubstancial al constructo de ansiedad lingüística así como su complejidad (Dewaele, 2007). Este constructo psicológico, a pesar de la implantación de nuevas metodologías educativas dentro del marco de las enseñanzas de idiomas en Europa, sigue generalizándose en las personas y sigue provocando un déficit en el dominio de las lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos europeos, déficit que no cesa de aumentar, lo que hace de su estudio una necesidad educativa actual. Según los últimos estudios realizados (Arnaiz y Guillén, 2013; Hasan y Fatimah, 2014; Marzec-Stawiarska, 2015; Zimny, 2014) se puede afirmar que la ansiedad lingüística consiste en la aparición de una emoción negativa a la hora de hablar o utilizar un idioma extranjero, que afecta al rendimiento en la lengua extranjera y en su uso. La ansiedad lingüística se convierte así en uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de idiomas y supone un reto importante en la actualidad tanto para los profesores de lenguas extranjeras como para los investigadores en este campo (Ling, Hung y Huang, 2014; Machida y Dalsky, 2014; Mejía, 2014; Torres y Turner, 2015). En estudios anteriores se ha podido establecer que la ansiedad lingüística consiste en la aparición de una emoción negativa, definida como ansiofobia. A la hora de hablar o tratar un idioma extranjero, los sujetos que padecen esta situación asocian la clase de idiomas a un entorno nocivo, lo que implica que, una vez la asociación hecha, los sujetos siempre padecerán ansiedad lingüística al tratar con el idioma (Baran-Lucarz, 2014; Lee, 2016). Es, por lo tanto, un fenómeno asociativo y repetitivo que Tóth (2008) insiste en definir como la combinación de la aprensión a la comunicación y de una autoevaluación negativa por parte del sujeto sobre su eficacia en la LE. En otros términos, el sujeto vive el uso de la LE como una tarea “metacognitiva”, que le priva de su capacidad de comunicación en su lengua materna y “le obliga a expresarse con un instrumento que no domina” Tóth (2008:58). Esta asociación hace que los alumnos vean el acto de comunicación en LE como un reto casi inalcanzable que puede provocar, si se atreven a comunicar, un cambio por parte de los otros interlocutores en la manera de percibir al propio sujeto. En otras palabras, el sujeto percibe una pérdida de su imagen como persona subjetiva al no poder hablar en su idioma materno, y el temor a la pérdida o al deterioro de su identidad (Goffman, 1970) afecta a la autoestima y sube los niveles de ansiedad lingüística, como en

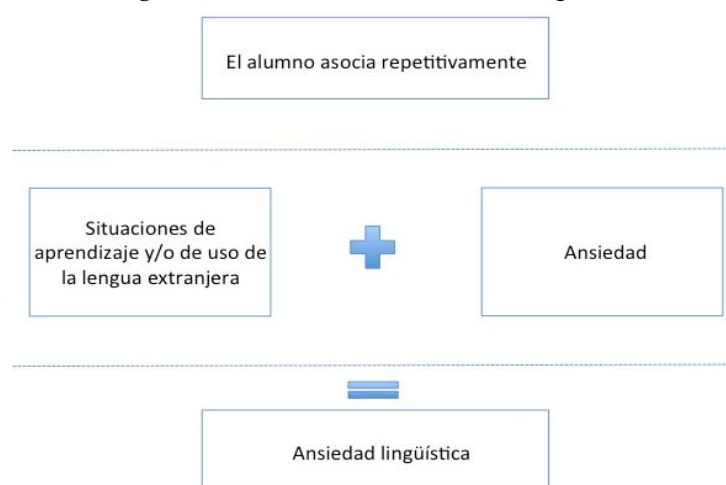
un círculo vicioso que dificulta e incluso llega a impedir la comunicación en la LE (Arnaiz y Guillén, 2013; Gocer, 2014).

Existe, dentro de la ansiedad lingüística, la ansiedad específicamente comunicativa que impide la comunicación oral en la LE. Se sabe que los estudiantes tienen niveles de ansiedad lingüística más altos frente a situaciones de expresión y comprensión oral y que esta se concreta en el rechazo a comunicar en el idioma (Liu y Jackson, 2008). Las destrezas escritas también tienen importancia, sin embargo no tienen el mismo peso en el grado de implicación personal de los sujetos en la tarea, lo que explica que dentro de la ansiedad lingüística existan variaciones según las competencias desarrolladas (Elkhafafi, 2005). Igualmente, conviene subrayar el hecho de que el ejercicio de expresión oral también se caracteriza por ser potencialmente ansiógeno para los alumnos debido no solo a la pérdida de identidad que padecen, sino también a la artificialidad del proceso de comunicación (Rubio, 2000, 2002). En efecto, en clase de idioma extranjero aparece un problema característico: los alumnos, además de poder sentirse incompetentes con este nuevo instrumento de comunicación, se ven privados de la posibilidad de relacionarse en su idioma nativo y habitual (Marins de Andrade y Ojeda, 2010), lo que puede provocar una situación que atenta contra su autoestima y su creatividad, hasta bloquear el aprendizaje y en la que se van a percibir como ineficaces, sobre todo en el período de la adolescencia (consideraciones evolutivas). La posibilidad para todo individuo de poder comunicarse con otros sujetos con un código compartido y dominado constituye una necesidad humana gregaria. Cuando se le niega a uno su recurso lingüístico, se le quita una parte de su “identidad” y se corre el riesgo de provocar una reacción emocional ansiógena (Arnold, 2006).

Según los estudios de Delicado (2011), Gulmez (2012) y Marzec-Stawiarska (2015), los alumnos de una LE o escolarizados en centros bilingües y de entre 13 y 19 años son muy propensos a padecer ansiedad lingüística, puesto que la utilización de la LE debe convertirse para ellos en algo habitual, ya sea como contenido en sí (en la propia asignatura de lengua extranjera) o como recurso lingüístico de transmisión de saberes o contenidos de otras materias (en las denominadas disciplinas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera). Analizar este fenómeno adquiere todavía más sentido cuando se sabe que los estudiantes que han tenido una inmersión precoz –en Educación Infantil o Primaria– tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía –ESO o Bachillerato– (Ó Muirheartaigh y Hickey, 2008). Dicha ansiedad lingüística se manifiesta concretamente como el miedo de un individuo en el momento de realizar una tarea, un acto de comunicación en la LE. Es “el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera” (Gardner y MacIntyre, 1991: 268).

La ansiedad lingüística es un constructo y una realidad medible mediante la escala FLCAS (del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety*), elaborada para medir los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera y elaborada por Horwitz y Cope en 1986. La escala FLCAS está compuesta por 33 ítems de los cuales 20 están relacionados exclusivamente con las competencias orales (expresión y comprensión) y los 13 ítems restantes se centran sobre la ansiedad general frente al aprendizaje de la LE. En esta escala no se encuentran ítems relacionados con las competencias escritas (Pérez y Martínez, 2000-2001).

Figura 1. El nacimiento de la ansiedad lingüística



## 1. Metodología

### 1.1. Objetivos

La presente investigación se plantea como un estudio de diagnóstico que pretende:

- Medir el nivel de ansiedad lingüística en alumnos de Secundaria (1º a 4º de ESO) en la asignatura de *Francés lengua extranjera*, con el fin de poder proponer un primer diagnóstico en Aragón (España) dentro de esta etapa educativa, incluyendo las variables relativas al curso y la edad.

- Averiguar si existen diferencias en los niveles de ansiedad lingüística según el género, la modalidad de enseñanza del francés (optativa / bilingüe) y si los alumnos tienen algún tipo de dominio previo.

### 1.2. Metodología y diseño

Dentro de la metodología cuantitativa, nos orientamos hacia un método de tipo selectivo. Este método es una estrategia de investigación que pretende describir tanto el estado de una variable en la muestra como las relaciones entre las variables sin que estén manipuladas de forma directa por el investigador, sino que este último las controla a través de la selección de los sujetos. En esta investigación, se ha utilizado

una metodología selectiva o ex post-facto (diseño prospectivo complejo) para poder estudiar la variable de ansiedad lingüística en el entorno natural de la muestra y posteriormente estudiar la relación que pueda existir con otras variables.

### 1.3. Participantes

La muestra está compuesta por 519 alumnos de 1º de ESO hasta 4º de ESO, con un porcentaje total de 51,3% de mujeres y 48,7% de varones. Todos los participantes provienen de Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (dos de Zaragoza capital y tres de Huesca capital). Ninguno de los alumnos participantes se encuentra en programas educativos especiales como pueden ser: programas de aprendizaje básico, programas de diversificación curricular o programas de altas capacidades.

Detalladamente, la muestra se compone de un grupo de sujetos de 1º de ESO de  $n=130$ , con un 46,9% de alumnos con francés segunda lengua extranjera y un 53,1% de alumnos con francés en programa bilingüe. En 2º de ESO la muestra es de  $n=130$ , con un 46,9% de alumnos con francés segunda lengua extranjera y un 53,1% de alumnos con francés en programa bilingüe. Un grupo de alumnos de 3º de ESO de  $n=128$ , con un 47,7% de alumnos con francés segunda lengua extranjera y un 52,3% de alumnos con francés en programa bilingüe. Y en 4º de ESO una muestra de  $n=131$ , con un 48,9% de alumnos con francés segunda lengua extranjera y un 51,1% de alumnos con francés en programa bilingüe.

### 1.4. Instrumentos

Para la medición de la variable independiente de la ansiedad lingüística, el instrumento empleado ha sido la versión española de la escala FLCAS, para medir los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera y elaborada por Horwitz y Cope en 1986. Como ya se ha señalado, la escala FLCAS está compuesta por 33 ítems y en esta escala no se encuentran ítems relacionados con las competencias escritas. Con relación a su fiabilidad y su validez esta escala obtuvo, por una parte, una consistencia de .93 y, por otra parte, una correlación test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .83 (Horwitz 1986). La versión española que se ha utilizado en el presente trabajo fue elaborada por Pérez y Martínez en 2000-2001. En esta versión los ítems fueron adaptados al sistema educativo español lo que explica algunas modificaciones que fueron justificadas y validadas por sus autores. La versión española de la FLCAS se considera como un instrumento fiable y válido con una consistencia interna de .89 y una correlación test-retest (en un intervalo de ocho semanas) de .90 (Pérez y Martínez, 2000-2001). En el presente estudio el valor del coeficiente alpha de Cronbach obtenido fue de  $\alpha=.88$ . La escala calcula el nivel de ansiedad de los alumnos frente al aprendizaje y uso de una LE mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en los 33 ítems. Cada uno de los ítems se debe valorar según una escala de Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo).

### 1.3. Procedimiento y análisis de datos

Para la elaboración más práctica de este trabajo se han seguido los pasos siguientes: En primer lugar, se formalizó oficialmente la participación en la investigación de cinco Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. A continuación, se realizó un listado indicando la población seleccionada para la investigación, se solicitó la autorización de los padres y se pasó el instrumento de medida correspondiente (FLACS). Se trataron y analizaron los datos mediante el software estadístico *SPSS 23.0* para Windows. Se aplicaron tratamientos estadísticos descriptivos para entender el comportamiento de las variables en la muestra, así como análisis inferenciales de comparación de medias (T-Student, Anova de un factor). Finalmente, considerando las aportaciones de la revisión teórica, se interpretaron los resultados estadísticos obtenidos.

## 2. Resultados

Insistimos en que la variable predictora de la ansiedad lingüística se medía con la versión española de la escala *Foreign Language Classroom Anxiety* y con un rango de puntuación comprendido entre 33 y 165, considerando de 33 a 79 una ansiedad baja, de 80 a 117 una ansiedad normal y de 118 a 165 una ansiedad alta (Pérez y Martínez, 2000-2001).

En primer lugar, y en lo que concierne al objetivo que consistía en medir el nivel de ansiedad lingüística en los alumnos de 1º hasta 4º de ESO, se ha podido constatar, mediante el estudio estadístico descriptivo, que los participantes han obtenido resultados en la escala entre 43 y 151, es decir, en los tres niveles posibles de ansiedad lingüística. Se puede apreciar cierta diversidad en cuanto a las puntuaciones obtenidas en la muestra. El valor de la desviación típica  $\sigma=27,240$  ( $\sigma=741,995$ ) indica, pues, un cierto grado de dispersión de la puntuación respecto a su media ( $\bar{X}=85,36$ ). Igualmente, se constata que el valor medio de las puntuaciones se encuentra en el rango de ansiedad lingüística normal, ya que la media es de 85,36. La mitad de los participantes en la investigación tienen ansiedad lingüística baja, ya que el valor de la mediana es de 78,00. Por otra parte, un 75% de los sujetos han obtenido puntuaciones entre 43 (43, siendo el valor mínimo obtenido en la muestra y en esta escala) y 102 ( $Q3=102$ ), lo que permite concluir que la mayoría de los sujetos se encuentran en los rangos de ansiedad lingüística baja o ansiedad lingüística normal. De este 75%, un 25% de los participantes ha tenido puntuaciones entre 43 y 67 ( $Q1=67$ ), es decir, ansiedad lingüística baja.

Por otra parte, y con relación al segundo objetivo, se decidió aplicar pruebas de comparación de medias para considerar las diferencias en los niveles de ansiedad lingüística según: el curso educativo (tabla 1), el género (tabla 2), la modalidad (tabla 3), el dominio previo –clases fuera del centro– (tabla 4) y la edad (tabla 5). En cuanto a la comparación de los niveles de ansiedad lingüística según el curso educativo, la prueba Anova de un factor permite señalar que no existen diferencias estadísticamente



te significativas en los niveles de ansiedad lingüística según los diferentes cursos. Asimismo, se puede observar que existe poca variación entre los valores de las medias en los diferentes cursos. Efectivamente, las medias en ansiedad lingüística están comprendidas entre 84.84 para 2º de ESO y 86.27 para 1º de ESO. Este resultado nos aporta un nuevo dato para comprender con mayor precisión el constructo de ansiedad lingüística en los sujetos escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria, según las medias obtenidas, el valor de la desviación típica y el p-valor podemos afirmar que, en el caso de nuestra investigación, los sujetos de entre 1º y 4º de ESO obtienen valores similares en el constructo de ansiedad lingüística.

Tabla 1. Comparativa de la ansiedad lingüística según los cursos

Ansiedad lingüística	1º	2º	3º	4º	p-valor (Anova de un factor)
Media	86.27	84.84	85.08	85.26	ns
Desviación estándar	27.981	27.107	27.309	28.708	

Como ya se ha indicado, también se decidió aplicar pruebas de comparación de medias para observar las diferencias en los niveles de ansiedad lingüística según el género. En esta prueba contamos con un total de 48,6% de varones y 51,4% de mujeres. Los chicos obtienen una media más baja ( $\bar{X}=80,53$ ) que la chicas ( $\bar{X}=89,94$ ) en las puntuaciones en la variable de ansiedad lingüística. Igualmente, los valores en la desviación típica indican que existe más dispersión en las puntuaciones de las chicas ( $\sigma=27,67$ ) que en las de los chicos ( $\sigma=25,966$ ) con relación a su media. La prueba T-Student ( $p < 0,001$ ) permite concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres en los niveles de ansiedad lingüística, siendo las chicas las que poseen unos niveles más altos.

Tabla 2. Comparativa de la ansiedad lingüística según género

	Varón	Mujer	p-valor (Prueba T-Student)
N	251	265	< 0,001
Ansiedad lingüística media	80,53	89,94	
Desviación estándar	25,966	27,672	

A continuación, se presentan los resultados de la prueba T-Student de comparación de medias en la variable de ansiedad lingüística según la modalidad de enseñanza del francés: asignatura optativa (segunda lengua extranjera) y en programa bilingüe. En esta prueba contamos con 49,3% participantes en la modalidad optativa y 57,7% en la modalidad bilingüe. Se observa que el grupo de sujetos en modalidad optativa obtiene una media más alta de  $\bar{X}=92,26$  en la variable de ansiedad lingüística mientras que el grupo en bilingüe obtiene una media de  $\bar{X}=78,55$ . Podemos concluir,

mediante la prueba de significación, que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad lingüística entre los participantes con la lengua francesa como asignatura optativa y como asignatura en programa bilingüe ( $p < 0,001$ ). Por lo tanto, los niveles de ansiedad lingüística de los alumnos varían según la modalidad de enseñanza del francés, teniendo menos ansiedad lingüística los alumnos en programa bilingüe francés.

Tabla 3. T-Student: ansiedad lingüística / modalidad (optativa/bilingüe)

		Optativa	Bilingüe	p-valor (Prueba T-Student)
Ansiedad lingüística	N	254	261	< 0,001
	Media	92,26	78,55	
	Desviación estándar	29,492	22,976	

Por otra parte, se han incluido también en el estudio variables relativas a si el alumno acude a clases de francés fuera del centro educativo, así como la edad. Con respecto a la variable clases de francés fuera del centro y ansiedad lingüística, se puede afirmar que también existe una diferencia estadísticamente significativa entre los sujetos que acuden a clases  $p < 0,001$ . El grupo de alumnos que acuden a clases de francés fuera del centro obtiene una media más baja ( $\bar{X}=68,17$ ) en la variable de la ansiedad lingüística que los alumnos que no acuden a clases ( $\bar{X}=86,61$ ).

Tabla 4. T de Student: ansiedad lingüística / clases de francés fuera del centro

		Clases de francés fuera del centro	SÍ	NO	p-valor (Prueba T-Student)
Ansiedad lingüística	Media		68,17	86,61	< 0,001
	Desviación estándar		20,67	27,281	

Estos resultados nos permiten afirmar que a mayor exposición a la lengua extranjera (en este caso el francés), menor ansiedad lingüística experimentan los alumnos, ya que el factor de familiarización o habituación ayuda en el vínculo con el idioma. Porcher (2004) insiste en que el factor tiempo (a menudo considerado como un simple dato) resulta determinante para poder alcanzar unos resultados satisfactorios en lengua extranjera. De ahí, a nuestro juicio, la importancia de los programas bilingües en los que se aumentan de forma considerable las horas destinadas a la lengua extranjera en cuestión.

A continuación, se compararon los niveles de ansiedad lingüística según la edad de los participantes. Mediante una prueba ANOVA de un factor, se observó que los participantes han obtenido medias bastantes similares en la variable de ansiedad lingüística con relación a la edad. Todas las medias se encuentran en un rango de entre 83,15 y 87,09. Sin embargo, los participantes de 15 años han sacado la media más alta con un 87,09, seguido por los alumnos de 13 años ( $\bar{X}=86,15$ ), de 12 años

( $\bar{X}$ =84,51), de 16 años ( $\bar{X}$ =84,25) y de 14 años ( $\bar{X}$ =83,15). Con relación a los valores en la desviación típica se puede constatar que la mayor dispersión en las puntuaciones se encuentra en el estrato de los alumnos de 15 años con una desviación típica de  $\sigma$ =30,443. El p-valor, indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en la variable ansiedad lingüística y los grupos de edades que componen la muestra.

Tabla 5. ANOVA: ansiedad lingüística / edades

	Media cuadrática	F	p- valor (Anova de un factor)
Entre grupos	50,836	0,68	ns
Dentro de grupos	746,044		
Total			

Figura 2. Gráfico de línea: ansiedad lingüística / edad

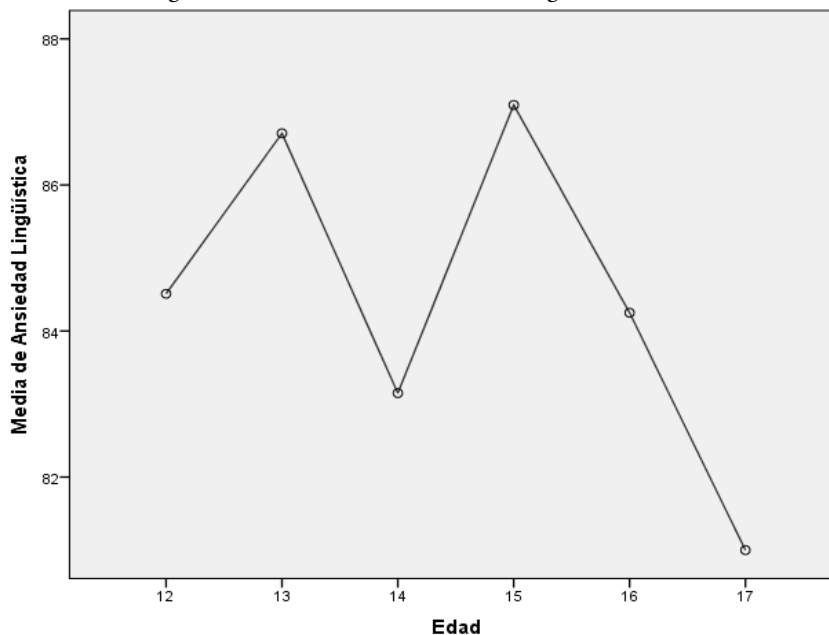


Figura 3. Diagramas de cajas: ansiedad lingüística / género

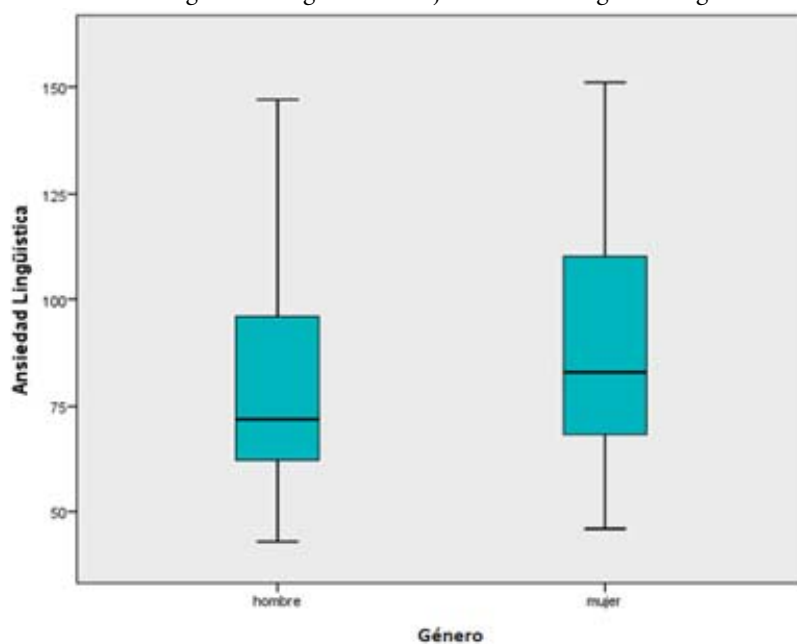
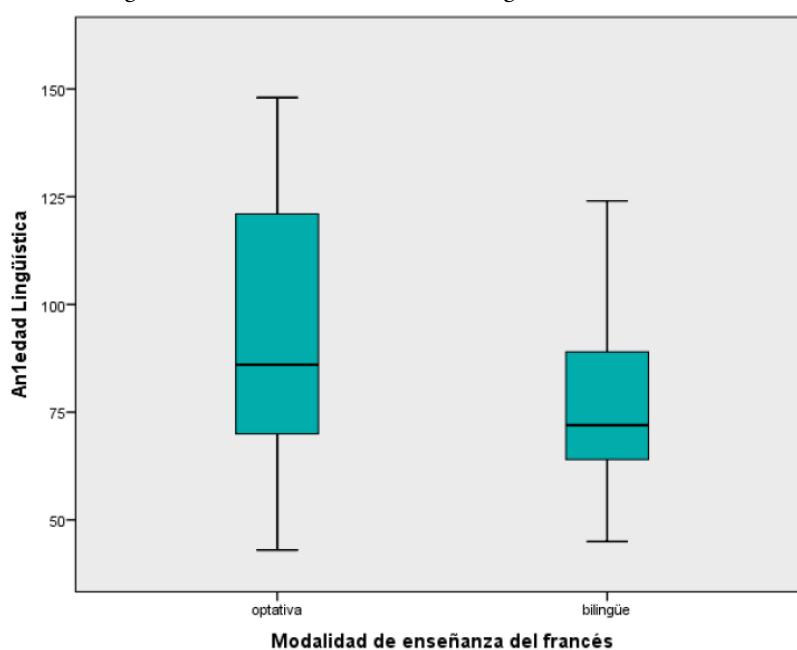


Figura 4. Gráfico de línea: ansiedad lingüística / modalidad



En definitiva, y con relación a nuestro objetivo principal, que consistía en medir la ansiedad lingüística en los alumnos de 1º hasta 4º de ESO, se pueden resumir los siguientes resultados:

- No existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad lingüística según el curso educativo.

- No existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad lingüística según la edad de los participantes en nuestra muestra.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad lingüística de los chicos y de las chicas, teniendo las chicas niveles más altos de ansiedad lingüística. Esta diferencia entre chicos y chicas en ansiedad lingüística es igualmente estadísticamente significativa según la modalidad de enseñanza y curso.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad lingüística entre los alumnos en la modalidad programa bilingüe francés y los alumnos con la optativa francés segunda lengua extranjera. Los alumnos de la asignatura optativa sacan puntuaciones más altas en ansiedad lingüística y los alumnos en programa bilingüe obtienen puntuaciones más bajas.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad lingüística entre los alumnos que acuden a clases de francés fuera del centro y los alumnos que no acuden a clases. Los alumnos que no acuden a clases tienen puntuaciones más altas en la variable ansiedad lingüística.

### 3. Análisis de los resultados

La ansiedad lingüística en los estudiantes constituye un obstáculo importante en el aprendizaje de las segundas lenguas y lenguas extranjeras (Horwitz, 2001; Gregersen y Horwitz, 2002). Delicado (2011:29) pone de relieve que la ansiedad lingüística es uno de los factores más determinantes en el aprendizaje de la lengua inglesa y propone un análisis literario de la obra *El viaje del inglés*, de Carme Riera, donde plantea un estudio psicológico de los personajes con la intención de definir la sensación de ansiedad que “demasiados sienten al estar en contacto con otras lenguas”.

En lo que concierne al primer objetivo, la ansiedad lingüística relacionada con el curso y la edad, se puede señalar que la ansiedad lingüística es un problema extenso que afecta a cada uno con sus peculiaridades, está presente en todas las culturas y suele ser más perjudicial para los individuos de entre 13 y 19 años, ya que tienen puntuaciones más altas en ansiedad lingüística (Liu y Jackson, 2008). El curso y la edad parecen, pues, marcarse como factores clave. Efectivamente, en su estudio Krashen (1983) demostró que la edad es un factor que influye en los niveles de ansiedad lingüística, teniendo los jóvenes adultos y adolescentes niveles más altos que los niños más pequeños (Arnaiz y Guillén, 2013; Liu y Jackson, 2008; Martínez Agudo, 2013; Pizarro y Josephy, 2011; Zimny, 2014). En la presente investigación, los niveles de ansiedad lingüística obtenidos por los alumnos han sido más altos en los cursos de 1º y 4º de ESO. Por edades, la media más alta se encontró en la edad de 15 años, seguido por los de 13 años, los de 12 años, los de 16 años y, para terminar, los de 14 años. Estos resultados indican que los alumnos escolarizados en Educación Secundaria

Obligatoria con edades de entre 12 y 16 años obtienen puntuaciones medias en Ansiedad Lingüística.

Estos datos y resultados corresponden con los encontrados en el estudio llevado a cabo por Caridad y Ocerin, Amar y Holgado-Sáez en 2015, con universitarios españoles con segunda lengua extranjera alemán. La misma constatación se encuentra en los resultados de Marzec-Stawiarska (2015). Por otra parte, en 2012, los resultados de Arnaiz y Guillén (obtenidos de una muestra de 216 universitarios españoles de inglés) mostraron que los estudiantes universitarios de cursos más bajos tenían niveles de ansiedad lingüística más alta, es decir, en este caso cuanto menor era el curso, más niveles de ansiedad lingüística se encontraba. Otros estudios revelaron que los adultos tienen niveles de ansiedad lingüística más altos que los adolescentes (Delicado, Agudo, Ferreira da Silva y Cimbrenio, 2009; Hsiao y Chiang, 2011).

Con relación al segundo objetivo, al comparar los niveles de ansiedad lingüística según el género, en nuestro estudio, las mujeres han obtenido una media más alta que los hombres en ansiedad lingüística. En los niveles de ansiedad situacional existen diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres. El estudio de Bekleyen (2001), al igual que el de Salehi y Marefat (2014), subraya que las mujeres tienen más ansiedad lingüística que los hombres ( $p < 0,001$ ). Es lo que se pone de manifiesto también en la investigación de Marzec-Stawiarska (2015), donde las mujeres participantes en el estudio experimentaron un mayor estrés al hablar que los varones (estadísticamente significativo). Sin embargo, en otras investigaciones, se han obtenido resultados diferentes. En efecto, en el trabajo de Hussain, Shahid y Zaman (2011), realizado con una muestra de varones y mujeres estudiantes de décimo grado en escuelas secundarias públicas de diferentes distritos de la provincia de Punjab de Pakistán, los resultados, estadísticamente significativos, fueron que las mujeres tenían niveles menores de ansiedad lingüística frente a los hombres. Por su parte, el estudio de Hasan y Fatimah (2014) señala que los hombres experimentaban significativamente más ansiedad que las mujeres y que estos niveles de ansiedad aumentaban según el país donde se estudiaba la lengua extranjera (siendo por ejemplo en Indonesia más bajos que en Australia). En nuestro caso, las alumnas han obtenido una media más alta que los alumnos en niveles de ansiedad lingüística. En estudios posteriores, sería interesante medir y analizar los niveles de ansiedad según el género también en otras asignaturas, ya que posiblemente pueden intervenir factores diversos: los objetivos, las expectativas y los niveles de exigencia marcados por los propios estudiantes e incluso aspectos culturales.

Finalmente, otras variables pueden influir en los niveles de ansiedad lingüística como, por ejemplo, si el idioma en cuestión es primer idioma estudiado o el segundo, si es un programa bilingüe, si los participantes ya conocen otros idiomas, si son nativos o si van a otras clases fuera del centro, etc. En nuestro estudio, los alumnos con la asignatura de francés como segunda lengua extranjera obtuvieron punta-

ciones medias altas en ansiedad lingüística con una media de  $\bar{X}=92,26$ , y, al igual que en el trabajo de Gulmez (2012) en la comparación con la tercera lengua, existe en nuestro estudio una diferencia ( $p<0,001$ ) entre los niveles de ansiedad lingüística en francés segunda lengua extranjera y francés en programa bilingüe. Los alumnos del grupo de la optativa han sacado una media significativamente más alta en ansiedad lingüística que los del programa bilingüe.

En lo que se refiere a los niveles de ansiedad lingüística y las variables relacionadas con el dominio previo (clases fuera del centro, dominio previo), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad lingüística y los alumnos con algún tipo de dominio previo (dominio previo o clases fuera del centro). Los alumnos con clases fuera del centro obtienen una media de  $\bar{X}=68,17$ , y los que no acuden  $\bar{X}=86,61$ . Los que declaran tener un dominio previo han sacado un  $\bar{X}=86,61$  y los que no  $\bar{X}=68,17$ . En la investigación de Gulmez (2012), el objetivo era dar a conocer cómo los alumnos turcos experimentaban menos ansiedad en el idioma francés, ya que este último era la tercera lengua que estudiaban. El estudio fue realizado con 84 alumnos (54 varones y 30 mujeres). Los resultados mostraron que el nivel de ansiedad lingüística es bajo y el nivel de logro en el idioma francés es bastante alto cuando los estudiantes ya conocen una lengua casi de forma bilingüe y desde edades tempranas.

Como se señalaba en la revisión teórica, se ha demostrado que los estudiantes que han tenido una inmersión precoz –en Educación Infantil o Educación Primaria– tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía –ESO o Bachillerato (Ó Muirheartaigh y Hickey, 2008). En 2014, Al-Shuaibi, Hamdan-Mansour y Azzeghaiby demostraron que el 63,4% de los 488 estudiantes jordanos participantes en la investigación tenían ansiedad lingüística en la clase del segundo idioma extranjero.

#### 4. Conclusiones

El principal objetivo de este estudio consistía en medir los niveles de ansiedad lingüística en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de francés lengua extranjera. Los resultados obtenidos demuestran que no existen diferencias en los niveles de ansiedad lingüística según el curso y la edad. Sin embargo, sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas según el género: las alumnas han obtenido niveles más altos que los alumnos. Por otra parte, los alumnos con dominio previo o que acuden a clases de francés fuera del centro han obtenido (con nivel de significación) medias más bajas en ansiedad lingüística. Por último, también existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos en modalidad bilingüe francés y los alumnos con francés segunda lengua extranjera. Los alumnos que cursan francés en el programa bilingüe tienen niveles de ansiedad lingüística más bajos que los alumnos con francés segunda lengua. Sin duda, estos resultados nos

permiten afirmar que un mayor contacto y sobre todo más temprano con la lengua extranjera facilita su adquisición, provocando así una disminución de la ansiedad lingüística a la hora de utilizarla como medio de comunicación. Teníamos especial interés en estos últimos datos porque este primer estudio permite sentar las bases para seguir analizando los programas bilingües. En la Comunidad Autónoma de Aragón, las primeras escuelas bilingües (español-francés) se crearon en el curso 2006-2007 y en ellas el programa bilingüe comenzaba en la etapa de Educación Infantil. Han transcurrido diez cursos académicos y por lo tanto los alumnos que comenzaron el programa en edad temprana se encuentran en la actualidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en las llamadas Secciones bilingües (francés-español). Es pues el momento adecuado para analizar el rendimiento de estos alumnos no solo en la competencia oral, sino en el resto de competencias comunicativas tanto en la asignatura de francés como en las denominadas disciplinas no lingüísticas impartidas en francés. Hasta la fecha en la Comunidad Autónoma de Aragón no se han llevado a cabo estudios para evaluar los programas bilingües (español-francés) y, transcurridos tantos años desde su implantación, es necesario comenzar a realizar estudios de este tipo que permitan una evaluación objetiva de los mismos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AL-SHUAIBI, Jihad, Ayman M. HAMDAN-MANSOUR & Saleh N. AZZEGHAIBY (2014): «Foreign language anxiety among students studying foreign languages». *Life Science Journal* 11 (8), 197-203.
- ARNÁIZ, Patricia & Félix GUILLÉN (2013): «La ansiedad entre estudiantes españoles de inglés como LE de diferentes titulaciones universitarias». *Anales de Psicología* 29 (2), 335-344.
- ARNOLD, Jane (2006): « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée* 144, 407-425.
- ARNOLD, Jane & BROWN, Douglas (2000). "Mapa del Terreno" in Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, CUP, 19-49.
- BARAN-LUCARZ, Malgorzata (2014): "The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign Language Classroom: The Polish EFL Context". *Canadian Modern Language Review* 70 (4), 445-473.
- BEKLEYEN, Nilüfer (2001): "The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses". *Journal of the Institute of Social Sciences* 8 (8), 70-82.
- CARIDAD Y OCERIN, José María, Rachid AMAR & Cristina HOLGADO-SÁEZ (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* 8 (2), 46-64.



- DELICADO, Gemma (2011): "Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y *El viaje del inglés* de Carme Riera". *Tejuelo* 10, 29-37.
- DELICADO, Gemma, Enrique AGUDO, Paula FERREIRA DA SILVA y Belén CIMBREÑO (2009): "Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos: un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web". *Tejuelo* 4, 56-73.
- DEWAELE, Jean Marc (2007): "Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables". *International Journal of Multilingualism* 4 (3), 169-197.
- ELKHAFIFI, Hussein (2005): "Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom". *Modern Language Journal* 89 (2), 206-220.
- GARDNER, Robert C. & Peter D. MACINTYRE (1991): "Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages". *Language Learning* 44 (4), 513-534.
- GOFFMAN, Erving (1970), *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOCER, Ali (2014): "The Relationship between Anxiety and Attitude of Students Learning Turkish as a Foreign Language and Their Achievement on Target Language". *Educational Research and Reviews* 9 (20), 879-884.
- GREGERSEN, Tammy & Elaine K. HORWITZ, (2002): "Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance". *The Modern Language Journal* 86 (4), 562-570.
- GULMEZ, Recep (2012): "Foreign language anxiety on the learner of french as a third language in turkey". *Theory and Practice in Language Studies* 2 (5), 887-894.
- HASAN, Diana C. & Sitti FATIMAH (2014): "Foreign language anxiety in relation to gender equity in foreign language learning: A comparative study between Australia and Indonesia", in Hongzhi Zhang, Philip Wing Keung Chan & Christopher Boyle (eds.), *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam, Springer, 183-193.
- HORWITZ, Elaine K., Michael B. HORWITZ Joann & COPE (1986): "Foreign language Classroom Anxiety". *Modern language journal* 70, 125-132.
- HORWITZ, Elaine K. (2001): "Language anxiety and achievement". *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126.
- HSIAO, Tsung-Yuan & Steve CHIANG (2011): "Gender differences in statistics anxiety among graduate students learning English as a foreign language". *Social Behaviour and Personality* 39 (1), 41-42.
- HUSSAIN, Muhammad A., Saeed SHAHID & Amir ZAMAN (2011): "Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. Paper presented at the Procedia". *Social and Behavioral Sciences* 29, 583-590.
- JARIE, Laurane (2016): "Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística", in José Luis Soler, Lucía Aparicio, Oscar Díaz, Elena Escola y Ana Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Villanueva de Gállego, Ediciones Universidad de San Jorge, 80-94.

- KRASHEN, Stephen (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- LEE, Eun & Esther JEONG (2016): "Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections". *System* 56, 78-95.
- LING, Ming-Huei, Ji-Jen LI, Po-Yi HUNG, & Hui-Wen HUANG (2014): "Blogging a Journal: Changing Students' Writing Skills and Perceptions". *ELT Journal* 68 (4), 422-431.
- LIU, Meihua & Jane JACKSON (2008): "An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety". *Modern Language Journal* 92 (1), 71-86.
- MACHIDA, Naoko & David. J DALSKY (2014): "The effect of concept mapping on L2 writing performance: Examining possible effects of trait-level writing anxiety". *English Language Teaching* 7 (9), 28-35.
- MACINTIRE, Peter D. (1999): "Language anxiety: A review of the research for language teachers", in D.J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, McGraw-Hill, 24-45.
- MARCOS-LLINAS, Mónica (2007). "Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras". *Interlingüística* 17, 676-678.
- MARINS DE ANDRADE, Paulo y Juan Ramón OJEDA (2010): "Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera". *Revista de lingüística teórica y aplicada* 48, 51-74.
- MARTÍNEZ-AGUDO, Juan de Dios (2013): "An investigation into Spanish EFL learners' anxiety". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 13 (2), 829-851.
- MARZEC-STAWIARSKA, Malgorzata (2015): "An investigation into classroom- related foreign language speaking anxiety among in-service teachers of English". *Second Language Learning and Teaching* 31, 117-134.
- MEJÍA, Glenda (2014): "A Case Study of Anxiety in the Spanish Classroom in Australia". *Journal of University Teaching and Learning Practice* 11 (3), 1-13.
- Ô MUIRCHEARTAIGH, Jonathan & Tina HICKEY (2008): "Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (5), 558-576.
- PÉREZ, Pascual y MARTÍNEZ, Francisco (2000-2001): "A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis". *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA* 14, 337-352.
- PIZARRO, Ginneth y Daniel JOSEPHY (2011): "El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua". *Letras* 48, 209-225.
- PORCHER, Louis (2004): *L'enseignement des langues étrangères*. París, Hachette Éducation.
- RUBIO, Fernando D. (2000): *La ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Uso de un enfoque integral en un estudio de casos particulares*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

- RUBIO, Fernando D. (2002): "Making Oral Test more Human and less Anxiety – Generating". *Humanising Language Teaching*, 4 (4). Disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/jul02/sart3.htm>.
- SALEHI, Masoomeh & Fahimeh MAREFAT (2014): "The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance". *Theory and Practice in Language Studies* 4 (5), 931-940.
- SALILLAS, M<sup>a</sup> Jesús (2013): "L'enseignement du FLE dans la Communauté Autonome d'Aragon : de la Maternelle à l'Université", in *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le Français. De la diversité à la Synergie. Actes du 2<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF*. Cracovia, EIKON PLUS, vol. I, 155-161.
- SERRANO, Isabel, Juan DELGADO & Camino ESCOLAR-LLAMAZARES (2016): "Programa de inoculación de estrés para hacer frente a la ansiedad ante los exámenes: Eficacia diferencial en función de la preocupación o emocionalidad". *Avances en Psicología Latinoamericana* 34 (1), 3-18.
- TORRES, Kelly M. & Jeannine E. TURNER (2015): "Heritage language learners' perceptions of acquiring and maintaining the Spanish language". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1113927>.
- TOTH, Zsuzsa (2008): "A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English". *WoPaLP* 2, 55-77.
- YOUNG, Dolly (1999): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. Boston, McGraw-Hill College.
- ZIMNY, Agata (2014): "Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas* 16. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-y-aprendizaje-del-articulo-español-por-niños-y-adultos-polacos-en-el-entorno-de-inmersion>.