

**EFFECTOS DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA ANTE EL
APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO:
ESTUDIO DE CASO**

**EFFECTS OF FOREIGN LANGUAGE ANXIETY ON ENGLISH
LEARNING IN STUDENT TEACHERS: A CASE STUDY**

Elena Goñi-Osácar⁽¹⁾; Cristina del Moral Barrigüete⁽²⁾

*⁽¹⁾Universidad de Zaragoza (España); ⁽²⁾Universidad de Granada
(España)*

E-mail: elena@jilocaglobe.es⁽¹⁾; crismorab@ugr.es⁽²⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0312-969X>⁽¹⁾; <https://orcid.org/0000-00015301-7808>⁽²⁾

Recibido: 26/07/2021

Aceptado: 07/09/2021

Publicado: 08/09/2021

RESUMEN

Este trabajo busca comprender los efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España), mediante un estudio de caso. Se recogieron datos de 63 alumnos y 4 profesoras con cuestionarios, observaciones de aula y un grupo de discusión. Los principales hallazgos revelan que la ansiedad lingüística puede disminuir la calidad y cantidad de producción oral en inglés de los estudiantes ante toda la clase, así como perjudicar su autoestima, autoeficacia y motivación. Un modelo explicativo facilita la comprensión de las consecuencias en el contexto de estudio y entornos similares, y la conveniencia de que este tipo de ansiedad sea abordada en la formación de los maestros.

Palabras clave:

ansiedad; aprendizaje; estudiantes; inglés oral; lengua extranjera; magisterio

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

ABSTRACT

This study aims to understand the effects of language anxiety when learning English in the Degrees in Primary and Infant Education in the Faculty of Education of Zaragoza University (Spain), through a case study. We gathered data from 63 students and 4 teachers using classroom observations, questionnaires, and a focus group. The main findings reveal that, in this context, language anxiety can reduce oral production quality when students speak in English in front of the class, inhibit their oral participation and damage their self-esteem, self-efficacy, and motivation. The article provides an explanatory model concerning the effects of language anxiety in the context of study and similar settings, which shows the desirability that teacher training programmes contemplate this kind of anxiety.

Keywords:

anxiety; foreign language; learning; oral English; students; teachers' training

Introducción

La atención que debiera merecer la ansiedad lingüística por parte de instituciones educativas y docentes viene dada por las consecuencias negativas que puede conllevar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera o segunda lengua. Precisamente la constatación de sus efectos negativos, llevaron a Horwitz, Horwitz y Cope (1986) a conferir de entidad y relevancia a este factor emocional que definieron, por primera vez, como “un conjunto único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje” (p. 128). Hay consenso, a nivel internacional, en que se trata de un tipo específico de ansiedad y no la transferencia de otros tipos de ansiedad (Trang, 2012) y de que es un fenómeno universal (Duxbury y Tsai, 2010; Trang, Baldauf y Moni, 2013) que obedece a diferentes combinaciones de fuentes o causas.

La literatura especializada ha puesto de manifiesto que la ansiedad lingüística puede afectar negativamente a la adquisición y al aprendizaje de la lengua extranjera (Ahmed, 2016; Arnold, 2006; Briesmaster y Briesmaster-Paredes, 2015; Capan y Karaca, 2013;

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Ganschow *et al.*, 1994; Horwitz *et al.*, 1986; Krashen, 1982; Martirossian y Hartoonian, 2015; Sadiq, 2017; Sheen, 2008; entre otros). Este tipo de ansiedad puede actuar como un elemento de distracción que hace que los alumnos no perciban los *inputs* del idioma meta y, por consiguiente, que su aprendizaje no progrese (Krashen, 1985; Suleimenova, 2013; Zheng, 2008). Asimismo, son numerosos los autores (por ejemplo, Andrade y Williams, 2009; Horwitz *et al.*, 1986; Oflaz, 2019; Oxford, 1999b; Sadiq, 2017; Tuncer y Doğan, 2015; Young, 1991) que otorgan a la ansiedad lingüística una influencia negativa en el desempeño del estudiante en el aula. Suleimenova (2013) señala que la ansiedad puede actuar como un obstáculo en el momento de recuperar información, tanto a la hora de hablar como de escribir en la lengua meta. Woodrow (2006) mostró en su investigación con aprendices de inglés la interferencia ejercida por la ansiedad lingüística cuando el estudiante se expresaba en la lengua inglesa, y concluyó que el nivel de ansiedad es un factor que predice el logro oral del alumno. De esta forma, los estudiantes que experimentan ansiedad en el aula están en desventaja con respecto a los compañeros que se encuentran relajados (MacIntyre y Gardner, 1991b). En la misma línea de lo apuntado, diversas investigaciones centradas en las pruebas orales han puesto de relieve que este tipo de ansiedad disminuye la calidad de la producción oral de los estudiantes cuando están siendo evaluados (Aydin, 2016; Hewitt y Stephenson, 2012; Horwitz *et al.*, 1986; Phillips, 1992; Ramos, 2017), lo que a su vez puede repercutir en sus calificaciones (Akkakoson, 2016).

Los comportamientos de evasión ante la lengua extranjera son otra de las reacciones frecuentes de los aprendices ansiosos. En ocasiones, los alumnos evitan participar en las actividades de clase o reducen su grado de implicación en las tareas propuestas (Horwitz *et al.* 1986; Lababidi, 2016; Sheen, 2008; Suleimenova, 2013). Por ejemplo, se sientan en las últimas filas del aula para evitar que el profesor requiera su participación (Bekleyen, 2009; Král'ová, 2016). Pero, además, estos comportamientos pueden significar la no asistencia a clase, el abandono del correspondiente curso de idioma (Sánchez y Sánchez, 2017), la demora en la realización de la asignatura de lengua extranjera hasta el último año

del programa de estudios (Jalongo y Hirsch, 2010) e incluso pueden determinar la elección de los estudios universitarios (Horwitz *et al.*, 1986) o la renuncia al aprendizaje autónomo de la lengua meta (Hidayati, 2018).

Por otro lado, la ansiedad lingüística puede tener efectos desfavorables sobre el componente afectivo del aprendiz. Las intervenciones deficientes en el aula y las experiencias de nerviosismo pueden generar en algunos alumnos una disminución de su motivación (Dörnyei, 1994; Oxford, 1999b; Tsiplakides y Keramida, 2009), su autoestima (Izadi y Atashened, 2012; Sánchez y Sánchez, 2017), su autoeficacia o su autoconfianza (Horwitz *et al.*, 1986; Sánchez y Sánchez, 2017; Zheng, 2008). Además, cabe señalar ciertos síntomas físicos (Andrade y Williams, 2009; Bekleyen, 2009; Horwitz, 1986; Horwitz *et al.*, 1986; Young, 1991) similares a los de otros tipos de ansiedad específica.

La revisión de la literatura permite comprobar que las consecuencias de este tipo de ansiedad son diferentes en grado de severidad y forma para cada discente ansioso y cada contexto de aprendizaje y que, además de los efectos aquí señalados, existen otros menos generales también trascendentes. Son muy escasos los estudios sobre ansiedad lingüística en el contexto de los Grados en Magisterio, tanto a nivel internacional como en España. Las investigaciones existentes se han centrado, principalmente, en medir la ansiedad de los futuros maestros y explorar sus causas (Arnaiz-Castro y Guillén, 2013; Çubukçu, 2008; Kara, 2013; Sadiq, 2017; Yetis, 2017). Por todo ello, nos parece pertinente indagar sobre la ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España) con el objetivo de comprender sus consecuencias en este entorno, lo que a su vez será de utilidad para otros escenarios similares. Los resultados que se presentan en este artículo se centran exclusivamente en las consecuencias encontradas y, por ello, no se refieren ni a causas ni a estrategias para gestionar este tipo de ansiedad que corresponderían a otra investigación.

Finalmente, el conocimiento de los efectos de la ansiedad lingüística en los docentes del mañana servirá para promover

nuevos estudios y estrategias dirigidos a evitarlos, lo que favorecerá su desempeño profesional en beneficio de la sociedad.

Método

El método de investigación utilizado para esta investigación es el de estudio de caso porque permite analizar un fenómeno complejo, como es la ansiedad lingüística, desde la singularidad de un caso considerando el contexto (Quintanilla, 2010), y porque es especialmente apropiado desde un enfoque cualitativo como este. De acuerdo con la clasificación de Stake (1994), el estudio de caso presentado es instrumental y colectivo. Se optó por el tipo colectivo para comparar resultados y hallar patrones y diferencias sobre las consecuencias de este tipo de ansiedad ante la lengua meta inglés en el contexto de estudio.

Participantes y contexto de aula

El caso de estudio corresponde a los alumnos de un grupo-clase de una de las asignaturas de inglés de los Grados en Magisterio que asisten al aula con regularidad y sus correspondientes profesores. A partir de ahí, se seleccionaron por muestreo teórico dos casos de estudio, que fueron denominados caso A y caso B. Se trataba de dos grupos-clase de alumnos con asistencia regular al aula matriculados en la asignatura *Inglés en Educación Primaria I*, junto con sus correspondientes profesoras.

Se cumplieron los requisitos éticos de consentimiento informado, así como de confidencialidad y anonimato con todos los participantes —alumnos y profesoras— y se tuvo en cuenta la normativa ética vigente en investigación de la Universidad de Zaragoza.

El contexto o escenario de aula lo definían las características de los participantes y de la asignatura. En ambos casos, los grupos de alumnos eran homogéneos en edad, su procedencia de Bachillerato, etc. y heterogéneos respecto al nivel de competencia en la lengua meta. En los dos casos, los grupos se definían también por sus buenas relaciones interpersonales entre compañeros y con las docentes y por contar con una mayoría de

estudiantes motivados hacia el aprendizaje de inglés. Las cuatro profesoras, por su parte, se distinguían por su amplia experiencia docente y su *perfil facilitador* (Grasha, 2002). Dirigían las sesiones lectivas con actitud de apoyo al alumnado y gestionaban la corrección de errores y el *feedback* de una manera que fue positivamente valorada por los estudiantes. Por último, la asignatura, semestral y obligatoria, se caracterizaba, de acuerdo con la guía didáctica, por su enfoque comunicativo, su objetivo de que el alumno consolidara un nivel B1 en la lengua meta en torno a temas educativos, ser impartida enteramente en inglés en sesiones de grupo completo o partido, grupos reducidos para la práctica del examen oral, además de contar con exámenes únicamente al final del semestre.

Instrumentos, procedimiento y análisis de datos

Las técnicas empleadas para la recogida de datos fueron la encuesta, la observación participante en el aula y el grupo de discusión. De todos los instrumentos utilizados, el cuestionario semiestructurado *ad-hoc* aplicado a los estudiantes fue el que aportó más datos. Aunque no es frecuente el uso del cuestionario en las investigaciones de corte cualitativo, puede ser muy útil si se emplea al servicio de los intereses de este enfoque (Rodríguez, Gil y García, 2008). En el presente estudio, su utilización se justificaba porque permitía recoger, de forma eficiente, las opiniones y vivencias de todos los alumnos que formaban parte de los casos. Para su construcción se partió de la revisión teórica realizada. El cuestionario lo conforman 45 preguntas —cerradas, de elección múltiple, y abiertas— en torno a la ansiedad lingüística (muestra en Anexo 1). Fue validado por ocho expertos del campo de la psicología y la didáctica de inglés y pilotado con alumnos de similares características a los de los casos A y B. Se aplicó cara a cara en el aula de informática de la Facultad de Educación, de forma autoadministrada, mediante un formulario en Google (Google Forms). Lo contestaron 31 estudiantes del caso A y 29 del caso B, a los que hay que añadir las respuestas de 3 alumnos más (1 del caso A y 2 del B) que lo cumplimentaron fuera del aula. Previamente a la aplicación del cuestionario a los estudiantes, se llevaron a cabo

cuatro sesiones de observación en el aula, una sesión lectiva con cada una de las profesoras, con el fin de recoger en un cuaderno de campo notas sobre su perfil docente, la dinámica y el clima del aula y los efectos de la ansiedad lingüística. Por último, tuvo lugar el grupo de discusión con las cuatro profesoras en el que se utilizó un guion de preguntas (p. ej., *¿Cómo perciben la ansiedad lingüística de los alumnos participantes? o ¿Qué dificultades encuentran en su tarea docente debido a este tipo de ansiedad?*). Tras el mismo, las cuatro docentes contestaron un cuestionario complementario al debate que incluía algunas de las preguntas dirigidas a los estudiantes.

Respecto al análisis de la información recogida, se realizó un análisis estadístico descriptivo (frecuencia absoluta y relativa) de una parte de los datos, pero fundamentalmente, se llevó a cabo un análisis cualitativo apoyado en el Modelo de Miles y Huberman (1994) y auxiliado por el programa informático *NVivo 11 Pro*. El análisis fue mixto: inductivo, porque se establecieron categorías emergentes, y deductivo, porque también se utilizó una jerarquía de categorías temáticas establecidas a partir de la literatura revisada. Se analizaron los datos desde un enfoque nomotético e idiográfico. Es decir, se buscaron patrones y tendencias, y al mismo tiempo se consideraron las singularidades encontradas porque matizan la realidad del aula. En los discursos de los alumnos, las categorías que recogieron el mayor número de citas fueron: 1) *rendimiento en el aula*; 2) *participación en el aula* y 3) *autoeficacia*.

Resultados

La integración y triangulación de todos los resultados parciales obtenidos con los diferentes instrumentos y la comparación de los dos casos, permitió elaborar un modelo explicativo relativo a los principales efectos de la ansiedad lingüística ante la lengua meta inglés en el contexto de estudio (Figura 1).

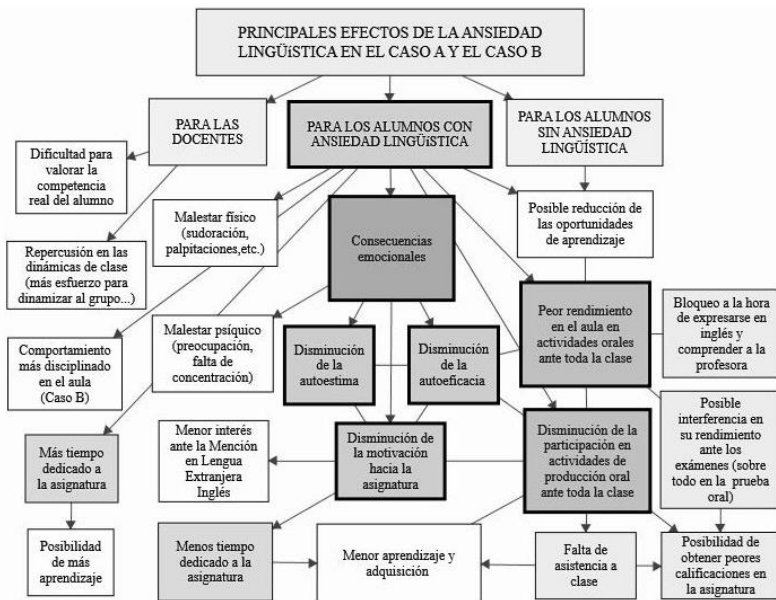


Figura 1. Efectos de la ansiedad lingüística en el caso A y el caso B. (Fuente: elaboración propia)

En primer lugar, hay que destacar que la mayor parte de las consecuencias de este tipo de ansiedad recaían sobre los propios alumnos ansiosos, pero el resto de los compañeros y las profesoras también podían verse afectados.

A continuación, se presentan en cinco epígrafes los resultados sobre las consecuencias encontradas en este estudio.

a) *Peor rendimiento en el aula en actividades orales ante el grupo-clase.* En los dos casos de estudio, una de las implicaciones más evidentes de la ansiedad lingüística fue su interferencia en el rendimiento oral del estudiante a la hora de expresarse en inglés delante de toda la clase, lo que no sucedía cuando las tareas eran

realizadas en parejas o grupos reducidos. Varios participantes expresaron que en ocasiones sufrían cierto bloqueo ante la lengua meta.

“Me pongo nerviosa, en mi cabeza pienso las cosas bien y a la hora de decirlo cambio todo lo que tenía planeado” (Estudiante 4 - CASO A).

“Y, por otra parte, la [actividad que no me gusta es] la de exponer ya que me pongo muy nerviosa y en varias ocasiones se me olvida lo que tengo que decir en inglés debido a los nervios” (Estudiante 4 – CASO B).

Asimismo, los datos del cuaderno de campo corroboraron el impacto negativo de la ansiedad lingüística cuando los estudiantes se expresaban ante el grupo-clase. Así, por ejemplo, en algunos alumnos ansiosos se veía mermada la calidad de sus intervenciones a la hora de realizar presentaciones en inglés ante el resto de los compañeros.

Otro que habla sin papel parece nervioso porque se balancea, se toca el cuello continuamente y entrecorta todo el tiempo su discurso con la muletilla “eh...” (Cuaderno de campo. Sesión lectiva con la profesora 1 – CASO A).

Otra de las estudiantes, lee de la diapositiva y mira solo a la profesora (Cuaderno de campo. Sesión lectiva con la profesora 3 – CASO B).

Además, varios estudiantes mostraron su preocupación ante la posibilidad de que su nerviosismo afectara a su desempeño en la prueba oral de la asignatura de Inglés en Educación Primaria I y, por consiguiente, a su calificación.

b) Inhibición de la participación en actividades orales ante la clase. Los resultados obtenidos mostraron que la influencia negativa de la ansiedad lingüística en el desempeño oral del alumno, ya fuera de

manera real o anticipada, podía inhibir su participación oral en inglés delante de toda la clase. De esta forma, algunos participantes ansiosos evitaban leer en voz alta o intervenir oralmente a la hora de corregir o poner en común las actividades realizadas previamente en grupos más pequeños. La falta de respuestas voluntarias a las preguntas de las profesoras cuando eran dirigidas al gran grupo daba también evidencia de ello. Además, varios estudiantes manifestaron que su ansiedad podía disuadirles de asistir a las sesiones lectivas de la asignatura. Las siguientes citas provenientes de los discursos de los alumnos y de las profesoras ejemplifican el efecto inhibitorio de la participación.

“Al tener ansiedad considero que no sé expresarme bien y eso me cohíbe” (Estudiante – 3 CASO A).

“No intervengo porque pienso que mis compañeros tienen una mejor respuesta que yo y que me voy a poner nerviosa al decirlo” (Estudiante 29 – CASO A).

“Muchos compañeros de aula no vienen a clase porque tienen miedo a expresarse de forma oral ante el resto de compañeros. Otros se ponen muy nerviosos cuando la profesora va a decir el nombre de alguno de nosotros para que hablemos” (Estudiante 12 – CASO B).

“Como he remarcado en todas las preguntas, me da muchísima vergüenza y me pone muy nerviosa, prefiero evitarlo” (Estudiante 26 – CASO B).

“Yo lo noto [la ansiedad lingüística] cuando nada más me dirijo a ellos individualmente para que expresen su opinión o me contesten a algo personal que empiezan a mirar la hoja. O sea, de repente todos empiezan a mirar la hoja. Esto claro ya quiere decir que no quieren hablar, ¿no? /.../ y acaban siempre hablando los mismos” (Profesora 4, CASO B).

“Sí” (Todas).

c) *Consecuencias emocionales.* Se encontró que para algunos estudiantes principalmente en el caso B, el nerviosismo experimentado conllevaba un descenso de su motivación hacia la asignatura, y con ello, en algunos casos, una menor dedicación a la misma. Además, la mayor parte de los alumnos que señalaron que su nerviosismo disminuía su motivación, 19 de 21, no mostraron interés en elegir la Mención Lengua Extranjera Inglés de entre las opciones de Mención existentes en el Grado en Educación Primaria.

Asimismo, los resultados alcanzados revelaron que la ansiedad lingüística afectaba a la autoestima de algunos participantes, especialmente en el caso A, y a su autoeficacia, en particular en el grupo B. Si bien, hay que señalar que el efecto más relevante fue la disminución de la autoeficacia. Alrededor del 39 % de los alumnos del caso A y del 53% de los del B lo apuntaron en la pregunta nº 34 (Anexo 1) y, a su vez, apareció de forma recurrente en sus narrativas.

“Me da miedo no lograr superar el examen por ponerme muy nerviosa y no mostrar mis capacidades al máximo, al no poder hacerlo por el nerviosismo pienso que tengo menos capacidades” (Estudiante 25 – CASO A).

“El nerviosismo que siento en inglés afecta a mi autoestima y a mi autoeficacia porque siento que soy mala en inglés y que no debería estar haciéndolo y este nerviosismo me hace sentir rechazo hacia la asignatura de inglés” (Estudiante 5 – CASO B).

d) *Aprendizaje de la lengua meta.* En el presente estudio, la influencia negativa de la ansiedad lingüística sobre el aprendizaje, aunque importante, no apareció como una de las tres consecuencias principales. Aproximadamente el 26 % de los estudiantes del caso A y el 30% de los del B manifestaron en la pregunta nº 34 del cuestionario (Anexo 1) que este tipo de ansiedad representaba un obstáculo para su aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, en otros alumnos, principalmente del caso B, el nerviosismo

experimentado provocaba un comportamiento de más tiempo de dedicación y preparación de la asignatura.

e) *Misceláneo*. Otros efectos hallados, de carácter menos general, correspondieron al malestar físico, referido por tres alumnos en cada uno de los casos. Algunos de ellos aludieron a temblor de piernas, sudoración de manos, temblor de voz o tartamudeo. Asimismo, otros participantes manifestaron que su nerviosismo les ocasionaba preocupación, frustración o falta de concentración en las actividades de clase.

Por otro lado, como se ha mencionado, la ansiedad lingüística afectaba fundamentalmente al desempeño de los estudiantes en tareas de producción oral en gran grupo. Sin embargo, hay que añadir que varios participantes aludieron a que su nerviosismo bloqueaba su capacidad para comprender el discurso en inglés de la profesora.

En otro orden de cosas, los resultados obtenidos sugieren que, si la ansiedad lingüística provocaba una menor participación del alumnado y una inferior calidad de sus intervenciones, el interés y la calidad de las actividades realizadas en el aula podían disminuir las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, incluidos los alumnos sin ansiedad

En cuanto a las implicaciones para las profesoras, se encontró que, en ocasiones, la falta de participación de los estudiantes podía interferir en el correcto desarrollo de las dinámicas orales propuestas a nivel de grupo-clase y exigir a las profesoras un esfuerzo docente adicional en su competencia interpersonal para lograr la implicación de los alumnos. En contraposición, aunque únicamente en el caso B, las docentes señalaron que la ansiedad lingüística parecía conllevar un comportamiento más disciplinado en el aula. Por otro lado, se interpretó que este tipo de ansiedad podía dificultar la correcta evaluación de la destreza de producción oral de los alumnos por parte de las profesoras.

Discusión

A continuación, se comentan los cinco epígrafes anteriores sobre las consecuencias de la ansiedad lingüística halladas en esta investigación, contemplando otros estudios similares en la literatura especializada.

a) *Peor rendimiento en el aula en actividades orales ante el grupo-clase.* La interferencia de la ansiedad lingüística en la calidad de la producción oral en las intervenciones ante toda la clase, expresada por algunos participantes como bloqueo, coincide con lo señalado por otros autores (Andrade y Williams, 2009; Horwitz et al., 1986; Suleimenova, 2013; Young, 1991). En este sentido, se debiera tener en cuenta que las presentaciones orales en inglés constituyen una actividad muy estresante para algunos aprendices y que son difíciles de evaluar.

Por otro lado, la ansiedad encontrada frente a las pruebas orales significaba preocupación para los estudiantes, ya que un peor desempeño a causa de su nerviosismo podía conllevar una peor calificación, efecto que, como apunta Aydin (2009), es reiterado en la literatura.

b) *Inhibición de la participación en actividades orales ante la clase.* El peor rendimiento oral en inglés de algunos estudiantes ante la clase ya fuera real o anticipado, suponía decisiones de no participación delante del resto de compañeros e incluso, la no asistencia a la clase de inglés, lo que es consistente con los hallazgos de Jalongo y Hirsch (2010) o Sánchez y Sánchez (2017).

Por otro lado, la falta de respuestas a las solicitudes de participación de las docentes encontrada en este estudio, alerta sobre la necesidad de comprobar si cuando los alumnos no se implican en clase es debido a desinterés o a su ansiedad lingüística.

c) *Consecuencias emocionales.* El descenso de la motivación de algunos estudiantes hacía la signatura de inglés debido a su ansiedad lingüística es un aspecto contemplado por Dörnyei (1994), quien destaca la importancia de reducir este tipo de ansiedad como

estrategia clave para incrementar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje de la lengua meta.

De las consecuencias emocionales de la ansiedad lingüística halladas es especialmente significativo el descenso de la autoeficacia. Este efecto es resaltado por autores como Horwitz et al. (1986), Sánchez y Sánchez (2017) y Zheng (2008). Sin embargo, es destacable el hecho de que las docentes no llegaran a percibir todo el alcance emocional de este tipo de ansiedad en sus alumnos.

d) *Aprendizaje de la lengua meta.* A pesar de que la repercusión negativa de la ansiedad lingüística sobre el aprendizaje de la lengua meta es uno de los efectos más destacados en la literatura (Ahmed, 2016; Briesmaster y Briesmaster-Paredes, 2015; Capan y Karaca, 2013; entre otros), en este estudio no apareció como una de las consecuencias principales. El obstáculo que para algunos estudiantes suponía su ansiedad ante el aprendizaje contrastaba con el hecho de que otros reaccionaran dedicando más tiempo de estudio a la asignatura de inglés, lo que parece ser una oportunidad para la adquisición de la lengua meta, tal y como apunta MacIntyre (2002), citado en Dörnyei y Ryan (2015). Se considera, por tanto, conveniente seguir indagando en el contexto de estudio en torno a este aspecto.

e) *Misceláneo.* El malestar físico de algunos participantes del presente estudio ha sido reportado por otros investigadores. Por ejemplo, Andrade y Williams (2009) también recogieron reacciones de sudoración excesiva, y entre los síntomas físicos mencionados por los participantes del estudio de Bekleyen (2009) se incluían la transpiración y la tartamudez.

Por otra parte, es conveniente poner de relieve que el bloqueo o disminución de la capacidad de algunos participantes a la hora de comprender el discurso en inglés de las profesoras guarda relación con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1985).

En este apartado, hay que señalar además que merecen más estudios de investigación las consecuencias que la ansiedad lingüística presente en las aulas tiene para los propios docentes, así como para los alumnos no ansiosos.

A modo de conclusión, se puede afirmar que, en el contexto de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, la ansiedad lingüística puede disminuir la calidad de las intervenciones orales del estudiante ante la clase, así como disuadirle de participar en dichas actividades. Es asimismo destacable el efecto negativo que puede ejercer sobre la esfera emocional del alumno, especialmente sobre su autoeficacia, motivación y autoestima y, en segunda instancia, sobre la adquisición de la lengua meta inglés. No obstante, respecto a este último aspecto es importante señalar que el hecho de que algunos estudiantes de Magisterio reaccionen con más estudio y preparación de la correspondiente asignatura puede significar un efecto positivo sobre dicho aprendizaje, sobre el que insistimos habría que profundizar en el futuro. De forma mucho menos generalizada, los alumnos de Magisterio del contexto de estudio pueden experimentar cierto malestar físico y psíquico.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, hay que aludir a que, dado que el cuestionario fue administrado a los alumnos antes de finalizar la asignatura con el fin de asegurar su presencia en el aula y con ello sus respuestas, no se contó con información concreta relativa a los efectos de la ansiedad lingüística en las pruebas de evaluación, por lo que se insta a indagar en este sentido.

Es oportuno apuntar que, aunque el estudio presentado corresponde a un estudio de caso, el modelo explicativo alcanzado para este contexto puede dar claves interpretativas para comprender otros escenarios similares.

Por último, debido a que los estudiantes atribuyeron un mayor número de efectos negativos a su ansiedad lingüística que los asignados por las profesoras y a la dificultad que puede entrañar para los docentes percibir el verdadero alcance de este tipo de ansiedad en sus aulas, se considera conveniente trasladar al profesorado la relevancia que tiene este factor emocional para que lo tengan presente en su práctica docente y en las actividades de su programación. Así mismo, y de acuerdo con las propuestas de Aydin

(2016), Kralova, Skorvagova, Tirpakova y Markechova (2017) o Yoon (2012), se mantiene que la ansiedad lingüística debe ser abordada en los programas de formación universitaria de los maestros para que los estudiantes sean conscientes de sus consecuencias y aprendan a gestionar este tipo de ansiedad de cara a su futura labor docente.

Referencias

Ahmed, N. F. (2016). An Exploration of Speaking Anxiety with Kurdish University EFL Learners. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 99-106. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115918>

Akkakoson, S. (2016). Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 46-70. doi: 10.1515/jolace-2016-0025

Andrade, M.; Williams, K. (2009). Foreign language anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24. Disponible en: <https://www.jrc.sophia.ac.jp/pdf/research/bulletin/ver2901.pdf>

Arnaiz-Castro, P.; Guillén, F. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Anales de psicología*, 29(2), 335-344. doi: 10.6018/analesps.29.2.130791

Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426 Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Aydin, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137. Disponible en: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9928/122884>

Aydin, S. (2016). A Qualitative Research on Foreign Language Teaching Anxiety. *The Qualitative Report*, 21(4), 629-642. Disponible en: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/2>

Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664-675. doi: 10.1016/j.system.2009.09.010

Briesmaster, M.; Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSSETs' anxiety levels. *System*, 49, 145-156. doi: 10.1016/j.system.2015.01.012

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Capan, S. A.; Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.198

Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED502016>

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. doi.org/10.2307/330107

Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015). *The Psychology of the language learner revisited*. New York (USA): Routledge (Taylor & Francis).

Duxbury, J. G.; Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of taiwanese and american universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED522937>

Ganschow, L.; Sparks, R. L.; Anderson, R.; Javorsky, J.; Skinner, S.; Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-anxious College Foreign Language Learners. *Modern Language Journal*, 78, 41-55. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/329251>

Grasha, A. (2002). *Teaching with style* (2nd ed.). San Bernardino, CA (USA): Alliance Publishers.

Hewitt, E.; Stephenson, J. (2012). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96, ii, 170-189. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x

Hidayati, T. (2018). Student Language Anxiety in Learning English: Examining non-English Major Students in Rural Area. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 2(2), 95-113. Disponible en: <http://www.ijeltal.org/index.php/ijeltal>

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562. doi: 10.2307/3586302

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(02), 154- 167. doi: 10.1017/S026144480999036X

Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B.; Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Izadi, A.; Atasheneh, N. (2012). Communication apprehension in a foreign language: A case of Iranian EFL learners. *Advances in Asian Social Science*, 1, 79-81.

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Jalongo, M. R.; Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37, 431-435. doi: 10.1007/s10643-010-0381-5

Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111. Disponible en: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17552>

Kráľová, Z. (2016). *Foreign Language Anxiety*. Nitra (Slovakia): Pedagogická fakulta UKF v Nitre. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/312918924_Foreign_Language_A_nxiety

Kráľová, Z.; Skorvagova, E.; Tirpakova, A.; Markechova, D. (2017). Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. *System*, 65, 49-60. doi: 10.1016/j.system.2017.01.001

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Lababidi, R. A. (2016). Language Anxiety: A Case Study of the Perceptions and Experiences of Students of English as a Foreign Language in a Higher Education Institution in the United Arab Emirates. *English Language Teaching*, 9(9), 185-198. doi:10.5539/elt.v9n9p185

MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1991b). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.

Martirosian, A.; Hartoonian, A. (2015). Lowering Foreign Language Anxiety through Self-Regulated Learning Strategy Use. *English Language Teaching*, 8(12), 209-222. doi:10.5539/elt.v8n12p209

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA (USA): Sage.

Oflaz, A. (2019). The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011. doi:10.12973/eu-jer.8.4.999

Oxford, R. L. (1999b). Anxiety and the language learner: new insights. En Jane Arnold (Ed.) *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Phillips, E. (1992). The Effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26. doi: 10.2307/329894

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Quintanilla, L. (2010). Investigación cualitativa: características, métodos y técnicas. En Fontes de Gracia, S.; García-Gallego, C.; Quintanilla, L.; Rodríguez Fernández, R.; Rubio de Lemus, P.; Sarriá, E. *Fundamentos de Investigación en Psicología* (pp. 353-409). Madrid: Editorial UNED.

Ramos, S. (2017). The Impact of Speaking Component of an Institutional Test on Bilingual Students' Anxiety Level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 606-617. doi: 10.18298/ijlet.1670

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Sadiq, J. M. (2017). Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 1-7. doi: 10.5539/elt.v10n7p1

Sánchez Solarte A. C.; Sánchez Solarte, A. (2017). From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategies on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *How*, 24(2), 160-178. doi: 10.19183/how.24.2.393

Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874. doi: 10.1111/j.1467-9922.2008.00480.x

Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin, N.; Lincoln, Y. *Handbook of Quality Research* (pp. 236-247). London: Sage.

Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.131

Trang, T. T. T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69-75. doi:10.5539/elt.v5n1p69

Trang, T. T. T.; Baldauf, Jr. R. B.; Moni, K. (2013). Investigating the development of foreign language anxiety: an autobiographical approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 709-726. doi: 10.1080/01434632.2013.796959

Tsiplakides, I.; Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44. doi: 10.5539/ies.v2n4p39

Tuncer, M.; Doğan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

language learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19. doi: 10.11114/jets.v3i6.998

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi: 10.1177/0033688206071315

Yetis, V. A. (2017). Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86. doi:10.5539/ies.v10n6p72

Yoon, T. (2012). Teaching English though English: exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099-1107. doi: 10.4304/tpls.2.6.1099-1107

Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. doi: 10.2307/329492

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506736.pdf>

ANEXO – Cuestionario ad-hoc aplicado a los estudiantes

EFFECTOS. Reflexiona sobre cómo te afecta a nivel personal y académico la ansiedad que puedas experimentar en la clase de Inglés en Educación Primaria I actual. Si nunca has experimentado ansiedad lingüística en estas clases pasa directamente a la pregunta n.º 37.

34. Señala si la ansiedad lingüística que experimentas respecto a esta asignatura repercute negativamente en alguno de los siguientes aspectos: (selecciona todos los que correspondan en relación con la asignatura "Inglés en Educación Primaria I" actual).

- A. Tu motivación hacia la asignatura
- B. Tu autoestima (el valor que te das a ti mismo/a)
- C. Tu autoeficacia (la confianza que tienes en tus propias capacidades)
- D. Tu comportamiento en el aula (pasividad, bloqueo, no intervenir oralmente, llegar tarde o no ir a clase, etc.)
- E. La realización de las tareas de inglés (no hacerlas, dejarlas para el último momento, etc.)
- F. El tiempo dedicado a la asignatura (mucho tiempo o muy poco tiempo)
- G. Tu rendimiento en el aula
- H. Tus calificaciones
- I. La adquisición de conocimientos de inglés

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

- J. Tus pensamientos/sentimientos hacia la asignatura
- K. Tu bienestar psíquico (debido a: exceso de preocupación, falta de concentración, olvidos, etc.)
- L. Tu bienestar físico (debido a experimentar: palpitaciones, sudoración, temblores, etc.)
- M. Otro/s (especificar: _____)
35. De los aspectos que has señalado en la pregunta anterior, menciona los 3 más relevantes en orden de importancia.
36. Comenta brevemente los aspectos que has indicado en la pregunta anterior.
37. ¿Cómo te sientes a la hora de hablar en inglés en las clases de la asignatura Inglés en Educación Primaria I?
38. Al pensar en los exámenes de este año, ¿experimentas nerviosismo?

| Respecto a: | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|--------------------------------|------|------|----------|-------|
| Pruebas de expresión oral | | | | |
| Pruebas de comprensión oral | | | | |
| Pruebas de expresión escrita | | | | |
| Pruebas de comprensión escrita | | | | |

Para saber más de las autoras...

Elena Goñi Osácar

Doctora en Educación por la Universidad de Zaragoza. Premio Extraordinario Fin de Máster de Profesorado (Universidad de Zaragoza). Su actividad laboral principal corresponde a la formación en el área de Inglés para Fines Específicos en centros colaboradores del Instituto Aragonés de Empleo del Gobierno de Aragón (España).

Cristina del Moral Barrigüete

Doctora en Educación y Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. *Profesora Contratada Doctora* en el Dpto. Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Granada. Grupo de Investigación ÉTIMO (HUM-508). Su línea de investigación principal es la

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

aplicación de estrategias metodológicas en enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus literaturas.

Como citar este artículo

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 19, 311-332.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Goñi-Osácar, Elena; Moral Barrigüete, Cristina del (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 311-332. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>