

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Autor/Autora: Iker Suaga Salvador

Director/Directora: Urtza Garay Ruiz

En Leioa, a 11 de junio de 2014

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. Marco teórico.....	4
1.1. El aprendizaje de segundas lenguas.....	4
1.2. Estrategias empleadas en el aprendizaje de lenguas.....	4
1.3. La motivación; variables que intervienen en la adquisición de una segunda lengua.....	7
1.4. La ansiedad.....	9
2. Investigación.....	12
2.1. Objetivo de la investigación.....	12
2.2. Metodología.....	12
2.3. Resultados.....	15
3. Conclusiones.....	22
3.1. Conclusiones generales.....	22
3.2. Límites de la investigación.....	23
3.3. Retos para el futuro.....	23
4. Referencias bibliográficas.....	24

LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Iker Suaga Salvador
UPV/EHU

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado era realizar una investigación sobre cómo afecta la ansiedad en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y posteriormente ofrecer técnicas o estrategias para combatir dicha ansiedad. De este modo, podríamos evitar que ésta repercutiese de una manera negativa en el proceso de aprendizaje de la lengua. Para ello se ha realizado una investigación cuantitativa, mediante un cuestionario con escala Likert con el fin de observar cómo afecta la ansiedad en el aprendizaje de lenguas y realizar una clasificación por grupos.

Lenguas, Aprendizaje, Ansiedad, Investigación, Cuestionario.

Gradu Amaierako Lan honen helburua, bigarren hizkuntzen ikaskuntza prozesuan antsietateak nola eragiten duen islatzen duen ikerketa bat gauzatzea zen, jarraian antsietate horri aurre egiteko teknika edo estrategiak eskainiz. Era honetan, honek hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan ezezko eragin bat izatea saihestu egingo genuke. Horretarako ikerketa kuantitatibo bat burutu da, Likert eskalako inkesta baten bitartez, antsietateak hizkuntzen ikaskuntzan nola eragiten duen ikusteko eta taldeen bidezko sailkapen bat sortzeko.

Hizkuntzak, Ikaskuntza, Antsietatea, Ikerketa, Inkesta.

The aim of this Grade Final Project was to do research on how anxiety affects the process of second language learning and then provide techniques or strategies to combat the anxiety. In this way, we could prevent it impacting in a negative way in the process of learning the language. To achieve this, we have performed a quantitative research using a questionnaire with Likert scale in order to observe how anxiety affects language learning and make a classification of groups.

Languages, Learning, Anxiety, Research, Questionnaire.

INTRODUCCIÓN

Soy Iker Suaga Salvador y estoy estudiando el Grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio de Leioa (UPV). Desde que comencé la carrera de magisterio he tenido especial interés en el aprendizaje de las lenguas y su correcta utilización. Es por eso que decidí matricularme en el minor de Diversidad Lingüística, ya que me ofrecía la posibilidad de trabajar tanto el uso de la lengua como su enseñanza/aprendizaje.

La razón por la que decidí escoger este Proyecto de Fin de Grado es que descubrí que existen varios factores que condicionan negativamente el aprendizaje de una lengua y uno de los más destacados es el de la ansiedad. Es por eso que a través de este proyecto quiero reflejar cómo afecta la ansiedad a diferentes personas a la hora de aprender una segunda lengua y ofrecer alguna propuesta para reducir dicha ansiedad, con el fin de que el proceso de aprendizaje de la lengua sea lo más beneficioso posible.

Para ello he realizado una investigación cuantitativa, por medio de un cuestionario con escala Likert que he pasado a distintas personas para contemplar cómo les afecta la ansiedad en el aprendizaje de la lengua. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos he propuesto una clasificación en varios grupos de las personas encuestadas.

La realización de este trabajo me ha llevado un gran esfuerzo y dedicación, ya sea para llevar a cabo la investigación así como para sacar adelante esta labor. Además me gustaría agradecer la ayuda recibida por parte de las personas que han participado en el proceso de realización de este trabajo, sin las cuales éste no habría sido posible.

En primer lugar, querría dar las gracias a Urtza Garay, la tutora del proyecto por la orientación que me ha ofrecido durante toda la realización del trabajo. En segundo lugar, a los demás compañeros que han estado en el grupo de trabajo conmigo por los consejos que me han ofrecido y en último lugar a todas las personas que han respondido a mi encuesta, sin las cuales no podría haber realizado esta investigación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El aprendizaje de segundas lenguas

El aprendizaje de las segundas lenguas es un proceso en el cual una persona que domina su lengua materna, aprende una nueva lengua. Los defensores de Gestalt opinan que el aprendizaje está claramente relacionado con la percepción, razón por la cual mantienen la opinión de que el aprendizaje es la reorganización del mundo conceptual (Rodríguez y García-Merás, 2005).

Por otro lado, el humanismo considera que el aprendiz posee toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje y el docente debe ofrecer confianza para lograr un correcto aprendizaje. Todo el proceso de aprendizaje está condicionado por la motivación.

Según el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky (Rodríguez y García-Merás, 2005), durante el proceso de aprendizaje el alumno adquiere una concreta experiencia histórico-cultural a la vez que se apodera de ella. A su vez expone que el aprendizaje en un entorno escolar conlleva siempre una adquisición de conocimiento y la construcción del significado. El protagonista del aprendizaje es el alumno, que por medio de un sistema interpersonal e interaccionando con el docente y los demás compañeros del aula logra aprender instrumentos cognitivos y comunicativos de su cultura. Esta teoría resalta el pensamiento de que el estudiante no se limita a contestar a los estímulos de una forma pasiva sino que actúa sobre ellos.

Los medios de enseñanza-aprendizaje pueden darse de una forma escrita o hablada, siendo ambas formas indispensables para lograr una construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo. El docente toma el papel de mediador en este proceso.

Los docentes deben proporcionar a los alumnos, a parte de conocimientos, un ambiente que les sirva tanto de apoyo como de guía. El conocimiento no es algo que se transmita del docente al alumno, sino que su labor es la de ayudarlo a transformarlo por medio de la construcción del significado.

1.2. Estrategias empleadas en el aprendizaje de lenguas

El objetivo de Skinner es lograr el “modernismo comunicativo”, que consiste en dominar el lenguaje para poder utilizarlo en cualquier situación comunicativa.

Krashen (citado por Vila, I., 1989), al igual que Chomsky, cree que no es necesaria una metodología especial, sino un aprendiz motivado ante un input comprensible en la segunda lengua. Para ellos, las reglas de la estructura lingüística no deben ocupar un rol en el aprendizaje de la segunda lengua, sino facilitar su proceso de aprendizaje, con temas de interés y un input contextualizado que permita la comprensión.

Las estrategias de aprendizaje, desde el punto de vista de Weinstein y Mayer (1986: 315) tratan de “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.”

Desde el punto de vista de Danserau (1985) y Nisbet y Schucksmith (1987), las estrategias están compuestas por secuencias de actividades o procedimientos elegidos con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Beltrán, García-Alcaniz, Moraleda, Calleja y Santuiste (1987) las consideran operaciones o actividades mentales utilizadas para facilitar el conocimiento.

Según Monereo (1994), las estrategias son procesos para tomar decisiones conscientes para las que el alumno recupera los conocimientos que necesita para lograr su objetivo. Para Beltrán (1993) las estrategias son actividades mentales empleadas por el aprendiz para poder mejorar el aprendizaje implicando para ello un plan de acción intencional.

Centrándonos ahora en las estrategias de aprendizaje dirigidas al aprendizaje lingüístico, vemos que Tarone (1983, citado por Lessard-Clouston, 1997), considera las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua un intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la segunda lengua con el fin de introducirlas dentro de su competencia interlingual. Rubin (1987, citado por Lessard-Clouston, 1997) en cambio, opina que las estrategias de aprendizaje son las que propician el desarrollo del sistema de la lengua que el estudiante adquiere, las cuales afectan de una manera directa al estudiante. Para O'Malley y Chamot (1990) las estrategias son comportamientos especiales que los alumnos utilizan para aprender y retener nueva información.

En esta línea, Rebecca Oxford (1990) señala que las estrategias son acciones concretas, comportamientos o técnicas de las que los aprendices hacen uso para progresar y desarrollar habilidades en la segunda lengua. Este tipo de estrategias favorecen el

almacenamiento, la recuperación y la utilización de la nueva lengua, que a su vez son herramientas indispensables para lograr el desarrollo de competencias comunicativas.

En cuanto a la clasificación de las estrategias existen tres grandes clases: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (Valle Arias et al., 1999). Las estrategias cognitivas tratan sobre la inserción del nuevo material con el previo conocimiento; las metacognitivas están relacionadas con la planificación, el control y la evaluación que los aprendices realizan sobre su propio conocimiento. Las estrategias de manejo de recursos son consideradas estrategias de ayuda compuestas por distintos tipos de recursos para llegar a su objetivo.

Rubin (1987, citado por Hismanoglu 2000), en cambio, clasifica tres tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas: de aprendizaje, de comunicación y sociales. Las de aprendizaje ayudan a lograr el desarrollo del sistema de la lengua que se está adquiriendo, la de comunicación se centra en el proceso de la comunicación, por lo que tiene menor relación con el aprendizaje y las sociales colaboran de una forma indirecta ya que no propician la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua.

O'Malley (1990) divide las estrategias en tres subcategorías: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. Las metacognitivas necesitan planificar, reflexionar y evaluar el aprendizaje. Las cognitivas están más enfocadas hacia las tareas concretas de aprendizaje mediante la repetición, traducción y toma de datos. Las socioafectivas se centran en el trabajo cooperativo y las preguntas esclarecedoras.

Para Stern (1992, citado por Hismanoglu 2000), existen cinco estrategias: de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas. Las de planificación y control hacen referencia a la intención del aprendiz para manejar su aprendizaje; las cognitivas son operaciones empleadas durante el aprendizaje, las cuales necesitan el análisis, transformación o síntesis de las herramientas del aprendizaje; las comunicativo-experienciales se emplean para impedir interrupciones durante el proceso de comunicación; en las interpersonales los aprendices deben ponerse en contacto con hablantes nativos y con la cultura de la nueva lengua. Las afectivas se relacionan con la disposición de los estudiantes hacia la nueva lengua y la nueva cultura.

Por otro lado, Rebecca Oxford (1990) propone una taxonomía. En ella realiza una diferenciación entre las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las directas necesitan que realice un procesamiento mental con el fin de desarrollar las cuatro habilidades. Las indirectas son adecuadas para ayudar y dominar el aprendizaje de la nueva lengua. La correcta combinación de ambas propicia la obtención de buenos resultados.

Dentro de esta taxonomía, las estrategias de memoria se emplean para almacenar la información y disponer de ella cuando se necesite. Las cognitivas son empleadas por los aprendices para producir y recibir mensajes en la segunda lengua, logrando un aprendizaje significativo. Las compensatorias permiten continuar con la comunicación.

Así, las estrategias metacognitivas permiten a los aprendices dirigir, planificar y autoevaluar su aprendizaje; las afectivas están relacionadas con la emotividad, permitiendo al alumno dominar sus emociones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de lenguas. En las sociales propician la interacción con otros aprendices a través de una situación discursiva.

1.3. La motivación; Variables que intervienen en la adquisición de una segunda lengua

Un factor a destacar en la motivación sería el de las variables que intervienen en la adquisición de una segunda lengua. Durante el proceso de adquisición de una segunda lengua intervienen una serie de variables. En primer lugar, existen variables pedagógicas relacionadas con el profesor, la metodología y el contexto de aprendizaje, las cuales sirven para analizar la didáctica de las segundas lenguas (Laforge, 1972).

En segundo lugar, se hallan las variables relacionadas con el estudiante. Dentro de ellas se encuentran dos tipos: las “individuales” y las psicosociales o socio-afectivas (Gardner, 1985). Las “individuales” hacen referencia a las capacidades de aprendizaje del aprendiz (aptitud lingüística) y a las variables de personalidad. En cuanto a las variables socio-afectivas o psicosociales, en el proceso de adquisición de una segunda lengua obtenemos valores e ideas de otro grupo cultural (Gardner, 1985). Esto queda reflejado cuando se obtiene la segunda lengua a través de experiencias de inmersión o en situaciones en las que las lenguas estén en contacto (Espí, 1989).

“Las variables afectivo-cognitivas convierten la realidad objetiva en realidad subjetiva (Landry, 1981) actuando como filtro y como elementos intermediarios en esta adquisición (Krashen, 1981).” (Espí, M.J. y Azurmendi, M.J., 1996: 64).

En tercer lugar, se encuentran las variables sociodemográficas las cuales tienen que ver con la persona que aprende (edad, sexo, nivel socio-económico y socio-cultural).

Entre todas estas variables comenzamos y nos centramos, a continuación en la motivación, que está íntimamente ligada con la ansiedad, tema que nos ocupa en este trabajo.

Una de las variables de la personalidad que más incide de manera notoria en el aprendizaje de segundas lenguas es la motivación. Hamers (1981) define la motivación como el esfuerzo de un individuo para alcanzar un fin. Según Gardner (1985) la motivación es una combinación entre el deseo de aprender la segunda lengua, el esfuerzo desarrollado para lograrlo y las actitudes que favorecen el aprendizaje.

Existen dos aspectos dentro de la motivación: la intensidad motivacional, que se centra en el deseo de aprender la lengua, y la orientación motivacional, que trata sobre la razón que se tiene para aprender una segunda lengua.

Gardner y Lambert (1972) definen la motivación en dos puntos: el integrativo, que es el deseo de integrarse con el grupo y de lograr una aproximación hacia él, y el instrumental, que es una forma de lograr reconocimiento social o ventajas económicas.

Según Clément y Kruidener (1983) existen cuatro orientaciones generales como son la orientación instrumental, el deseo de viajar, el deseo de entablar amistades y el conocimiento sobre uno mismo y el grupo. La orientación motivacional está influenciada por QUIÉN aprende, QUÉ lengua y en qué MEDIO.

La motivación es un cúmulo de elementos que fortalecen el comportamiento y le ofrecen un sentido (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979). Chomsky (1998) resalta que es fundamental que los estudiantes muestren interés por el material durante el proceso de aprendizaje. Gardner y Lambert (1972) plantean que la motivación puede ser

integradora e instrumental. La integradora se centra en el aprendizaje de la lengua con el objetivo de integrarse en la cultura de dicha lengua, mientras que la instrumental se centra en razones prácticas como prosperar laboralmente.

1.4. La ansiedad

La ansiedad se trata probablemente del factor afectivo que constituye un mayor impedimento para el proceso de aprendizaje. Está vinculada a los sentimientos negativos como son el desasosiego, la inseguridad, la tensión, la frustración y el miedo. La ansiedad es el miedo o el reparo que aparece cuando un estudiante debe realizar una acción en su segunda lengua (Gardner y MacIntyre, 1993).

Por ello los autores analizan diferentes tipos de ansiedad. Entre ellos, Heron (1989) se centra en la ansiedad existencial que surge a partir de tres tipos de ansiedad: ansiedad de aceptación, ansiedad de orientación y ansiedad de actuación. Heron (1989) hace referencia a la angustia reprimida del pasado.

A través del método de gramática-traducción se disminuye la posibilidad de ansiedad, puesto que los estudiantes ofrecen muy poco sobre sí mismos en dichas actividades. Debido a la aparición de métodos centrados en la comunicación, los cuales tratan temas personales como los sentimientos, aumentan las circunstancias que producen ansiedad, a menos que se consiga un ambiente emocionalmente seguro.

En las situaciones en las que la ansiedad es notoria dentro del aula, sucede lo que se denomina como descenso en espiral. En estos casos, la ansiedad se refleja mediante estados nerviosos y de temor a la vez que un bajo rendimiento, lo que provoca una mayor ansiedad y a su vez un rendimiento todavía peor. Tanto el temor como el nerviosismo están fuertemente unidos al aspecto cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación.

La ansiedad se encuentra claramente unida a la ejecución de la segunda lengua, motivo por el cual no se trata de una ansiedad que afecta al rendimiento general (Gardner y MacIntyre, 1993; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). La ansiedad surgida ante la lengua aparece entre las causas más destacadas que afectan al aprendizaje tanto informal como académico.

La ansiedad en ocasiones se manifiesta como réplica a un acontecimiento concreto denominada ansiedad de situación o estado. Esta ansiedad puede observarse a través de episodios transitorios de miedo en momentos en los que el estudiante debe emplear dicha lengua y en ese momento la ansiedad se trata de un estado pasajero. Normalmente la ansiedad ante la lengua se reduce con el paso del tiempo. En caso de que las circunstancias se reproduzcan, los estudiantes vinculan la ansiedad con el empleo de la lengua y se termina convirtiendo en un rasgo (Gardner y MacIntyre, 1993). En las situaciones en las que la ansiedad se ha transformado en un rasgo permanente, ésta puede tener resultados generales tanto en el aprendizaje como en el uso de la lengua.

Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner y Patton (1994) opinan que la alta ansiedad podría ser debida más a una consecuencia de los problemas derivados de la enseñanza de idiomas que a una causa.

Si nos centramos en la autoestima contemplamos que ésta se encuentra relacionada con la ansiedad y se trata de la estimación que hacemos acerca de nuestro propio valor o valía. Los estudiantes que fracasan poseen una menor autoestima que los que logran resultados satisfactorios (Price, 1991). Horwitz, Horwitz y Cope (1986) señalan que el aprendizaje de lenguas puede llegar a ser una intimidación para la autoestima de los estudiantes ya que les desposee de su libertad para cometer errores o de su capacidad de comunicación. Los estudiantes que poseen una mayor autoestima controlarán mejor la ansiedad que los que poseen una baja. Del mismo modo que la ansiedad, la autoestima puede ser tanto un rasgo habitual como un estado momentáneo. Una persona puede encontrarse a gusto con uno mismo pero a la vez puede sufrir baja autoestima en momentos concretos (Scarcella y Oxford, 1992).

Algo a tener muy en cuenta es la tolerancia de la ambigüedad, la cual trata sobre la aceptación de circunstancias inesperadas. Durante el proceso de aprendizaje de lenguas hay una gran ambigüedad en lo que se refiere a significados y pronunciación y esto provoca ansiedad en muchas ocasiones. Los estudiantes que soporten mejor niveles de confusión perseverarán más en el aprendizaje de lenguas (Chapelle y Roberts, 1986).

Los estudiantes que experimentan una gran ansiedad padecen frecuentemente una disminución de su capacidad para tomar riesgos. Los que poseen una menor autoestima

o que sienten recelo hacia la ambigüedad a menudo se bloquean y quedan atrapados por sus inhibiciones (Beebe, 1983). Cuando los estudiantes se sienten incómodos en el aula de lengua se debe a que no se da una asunción de riesgos por su parte (Ely, 1986). Los que no toman riesgos terminan bloqueándose debido a la crítica de los demás o a su propia autocrítica.

Bailey (1983) expone que la competitividad puede causar ansiedad ante la lengua. Esta situación se da cuando los estudiantes se comparan con otros o cuando tienen una imagen idealizada que es muy difícil de lograr.

Otro tipo de ansiedad es la denominada social, que puede reflejarse por medio del miedo escénico, la timidez, el temor a la comunicación y la opinión social y a la vergüenza (Leary, 1983). Las personas que dan gran importancia a la opinión social o que sufren ansiedad tratan de evitar con frecuencia la comunicación o las situaciones en las que otros puedan opinar sobre ellos de forma negativa. A la hora de relacionarse con los demás participan de una manera muy reducida en las conversaciones (Aida, 1994). La ansiedad comunicativa está relacionada con el nivel de ansiedad que puede tener una persona al mantener una comunicación con otra (McCroskey, 1984).

El estudiante puede llegar a identificarse con un grupo lingüístico o una cultura meta. Young (1992) afirma que la ansiedad es más baja si el estudiante se siente identificado y la ansiedad es mayor si no se siente identificado. Si se da una extrema identificación con el grupo lingüístico puede llegar a provocar una pérdida de la identidad personal (Guiora, 1972; Clarke, 1976).

El choque cultural puede ser una causa de la ansiedad que se define como un tipo de ansiedad que se produce a causa del detrimento de signos de relación social comunes (Adler, 1987). El choque cultural puede estar compuesto por estos síntomas: rabia, abatimiento, tristeza, autocompasión, pánico... En caso de tratarse con efectividad, el choque cultural podría transformarse en una opción de aprendizaje intercultural a través de un incremento en la conciencia cultural (Adler, 1987).

Koch y Terrell (1991) manifestaron que las actividades orales expuestas delante del resto del aula eran las que mayor ansiedad provocaban al igual que responder a las

preguntas de forma oral. A pesar de eso, para algunos estudiantes leer y escribir también pueden provocar miedo (Horwitz y Young, 1991; Scarcella y Oxford, 1992). Ciertas técnicas de enseñanza, tales como el aprendizaje comunitario, son capaces de disminuir la ansiedad que muchos estudiantes tienen ante la lengua (Samimy y Rardin, 1994).

Diversos expertos encuentran una relación entre la ansiedad ante la lengua y las interacciones entre profesores y alumnos (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Young, 1990; Koch y Terrell, 1991; Price, 1991; Scarcella y Oxford, 1992). La corrección de errores con autoritarismo y el miedo al ridículo son situaciones que se dan entre el profesor y el alumno que provocan ansiedad. Las disputas entre alumnos y profesores en cuanto a las técnicas de aprendizaje quedan reflejadas mediante malas notas y estrés en el aula (Oxford, Ehrman y Lavine, 1991).

Horwitz (1986) desarrolló la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* o FLCAS. Ésta, se emplea para medir la respuesta de ansiedad específica de un estudiante mientras aprende una lengua. Dentro de este instrumento se encuentran tres tipos de ansiedad como el miedo a la comunicación, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa (Aida, 1994; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986).

2. INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es ver en qué grado afecta la ansiedad en el proceso de aprendizaje de las segundas lenguas.

2.2. Metodología

Presentamos una investigación de corte cuantitativo. Para ello, se ha diseñado una encuesta, basada en la escala Likert. El cuestionario lo han respondido un nutrido número personas de diversas edades, géneros y que han estudiado en diferentes modelos educativos.

El formulario de escalas Likert lo hemos dividido en cinco bloques, los cuales hacen referencia a distintos factores del aprendizaje de lenguas, que son los siguientes: las estrategias de aprendizaje de lenguas, los recursos para el aprendizaje de lenguas, las sensaciones experimentadas durante el aprendizaje de lenguas, la motivación respecto al

aprendizaje de lenguas y la ansiedad sufrida durante el aprendizaje de lenguas. Cada uno de estos bloques está a su vez compuesto por una serie de preguntas relacionadas con cada bloque tal y como se puede observar en la propia encuesta (ver tabla 1).

Esta encuesta cuantitativa está dividida en cinco niveles dentro de la escala de Likert (1.Nada; 2.Poco; 3.Normal; 4.Bastante; 5.Mucho), los cuales han facilitado el proceso de obtención de datos. A continuación se expone el cuestionario de preguntas que hemos utilizado para realizar esta investigación, el cual está dividido en bloques:

BLOQUES	PREGUNTAS
Estrategias de aprendizaje de lenguas	¿Tienes dificultad a la hora de aprender la L2?
	¿Encuentras alguna relación entre tu L1 y la L2?
	¿Utilizas la traducción de tu L1 a la L2 a la hora de aprenderla?
	¿Utilizas la repetición para memorizar el léxico?
	¿Utilizas de forma continuada estrategias para el aprendizaje de la lengua?
	Cuando tienes dificultades de aprendizaje, ¿tienes recursos para solventar el problema?
Recursos para el aprendizaje de lenguas	¿Recurras a muchos medios de comunicación en los que se expresen en la L2?
	¿Haces uso de lo que aprendes fuera del entorno académico (lo que escuchas a otras personas, en la radio o TV, en Internet...)?
	¿Buscas situaciones en las que poder usar la lengua con otras personas o por tu cuenta?
	Cuando tienes dificultades de aprendizaje o entendimiento en la lengua, ¿recurras a alguien o a algo?
	¿Eres competente para redactar un texto en la L2?
	¿Tienes capacidad para mantener una conversación con otra persona en la L2?
Sensaciones experimentadas durante el aprendizaje de lenguas	¿Has tenido sensaciones negativas o de impotencia a la hora de aprender la L2?
	¿Ha aumentado esa negatividad durante el aprendizaje?
	¿La sensación a la hora de aprender esta lengua es positiva?
	¿Tienes la sensación de que estás adquiriendo competencias de manera adecuada en esta lengua?
	¿Tus expectativas a la hora de aprender el idioma han cambiado?

	¿Tienes confianza en tus capacidades de expresión en la L2?
	¿Frecuentemente te bloqueas a la hora de aprender la L2?
La motivación respecto al aprendizaje de lenguas	¿Tienes ganas de seguir aprendiendo la lengua?
	¿Tienes interés en lo que estás aprendiendo?
La ansiedad sufrida durante el aprendizaje de lenguas	¿Tienes problemas intestinales (nauseas, mareos, vómitos...) en el aprendizaje de la L2?
	¿Padeces dificultades respiratorias a la hora de aprender la L2?
	¿Tienes a tartamudear a la hora de expresarte oralmente en la nueva lengua?
	¿Sufres algún tic o gesto repetitivo al utilizar la L2?
	¿Te sientes ridiculizado cuando hablas en grupo en dicha lengua?
	¿Sientes depresión o impotencia ante el hecho de no cumplir tus expectativas con la lengua?
	¿Te quedas en blanco en el momento de hacer uso de la lengua?
	¿Experimentas cambios de humor sin motivo aparente al utilizar la L2?
¿Padeces alteración o trastornos del sueño provocados por el aprendizaje de la lengua?	

Tabla 1: Preguntas de la encuesta divididas en bloques

El cuestionario ha sido dividido en bloques para facilitar la creación de las propias preguntas, abarcando ampliamente uno de los temas comentados con anterioridad y para analizar las preguntas de las que cada uno de ellos está compuesto, pudiendo así ofrecer los resultados de una manera más clara y comprensible.

El total de encuestas realizadas ha sido de 120, repartidas en un número similar entre las variables de edad, sexo, modelo de educación, nivel de estudios y lengua materna (ver gráfico 1; gráfico 2; gráfico 3; gráfico 4; gráfico 5).

Éstas son las variables en las que está repartida la encuesta:

La edad (cuatro grupos: 18-22 años; 23-27 años; 28-47 años; 48-60 años).
El sexo (mujeres y hombres).
El modelo de educación en el que han desempeñado sus estudios básicos (modelo A/modelo D).
El nivel de estudios que poseen (superiores o básicos).
Cuál es su lengua materna (el euskera o el castellano).

Tabla 2: Variables de la encuesta

Para poder catalogar a cada encuestado en su correspondiente grupo, al comienzo de cada una de las encuestas los participantes debían aportar sus datos según los criterios señalados.

Con el objetivo de medir la fiabilidad del instrumento de medición empleado, hemos realizado la validación de Cronbach, la cual nos demuestra si dicho instrumento es fiable y por lo tanto hace mediciones estables y consistentes, tomando valores entre 0 y 1, siendo los más próximos al 1 los que reflejan mayor fiabilidad.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems	= 30
Si ² : Sumatoria de Varianzas de los ítems	= 28.15
ST ² : Varianza de la suma de los ítems	= 77.55
α: Coeficiente de Alfa de Cronbach	

$$\alpha = 30 \div (30 - 1) \times (1 - 28.15 \div 77.55) \rightarrow \alpha = 1.03 \times 0.64 \rightarrow \alpha = 0.66$$

Este coeficiente nos indica que cuanto más cerca de 1 esté α , más alto es el grado de fiabilidad, en este caso, el resultado nos da un valor de 0.66, entonces se puede determinar que el instrumento empleado tiene un alto grado de fiabilidad, validando su uso para la recolección de datos.

2.3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de realizar la encuesta en su totalidad. Para ello procederemos a desglosar cada uno de los bloques dentro de sus respectivas variables.

Cabe recordar que todos los resultados expuestos a través de las tablas están clasificados por medio de los niveles de escalas Likert, es decir, que van desde el nivel 1 al nivel 5, al igual que en la encuesta. Por lo tanto, la manera de reflejar los resultados de la investigación es creando un promedio entre las respuestas de cada una de las variables.

En la variable de la edad, en el bloque de las estrategias para el aprendizaje los resultados son prácticamente idénticos salvo en el grupo de 48-60 años, en el cual se puede apreciar un incremento respecto a los demás grupos de edad (18-22 años = 2.83; 23-27 años = 2.89; 28-47 años = 2.88; 48-60 años = 3.44).

En lo referente a los recursos para el aprendizaje se puede comprobar que hay un ligero descenso constante desde los encuestados de menor a mayor edad, que es un poco superior si se compara con el resto de grupos (18-22 años = 3.78; 23-27 años = 3.64; 28-47 años = 3.19; 48-60 años = 2.67).

En cuanto a las sensaciones durante el aprendizaje los resultados son similares en cada uno de los bloques (18-22 años = 2.88; 28-47 años = 2.88; 48-60 años = 2.95), a excepción del de 23-27 años (23-27 años = 3.09), en el cual es superior a los demás.

Respecto a la motivación se puede observar que va disminuyendo desde los encuestados de menor edad hasta los de mayor edad, ya que ahí los resultados son menores, aunque en el grupo de mayor edad finalmente llegan a mantenerse prácticamente los resultados (18-22 años = 4.34; 23-27 años = 3.73; 28-47 años = 2.94; 48-60 años = 3).

Por último, los resultados reflejan cómo la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas va en aumento ligeramente a medida que también aumenta la edad de las personas. Por lo tanto, cuanto más edad tiene una persona mayor será su nivel de ansiedad (18-22 años = 1.31; 23-27 años = 1.49; 28-47 años = 1.73; 48-60 años = 2.26).

Resumimos a continuación los resultados expuestos en el gráfico 1 que recopila los resultados de la variable definida como edad.

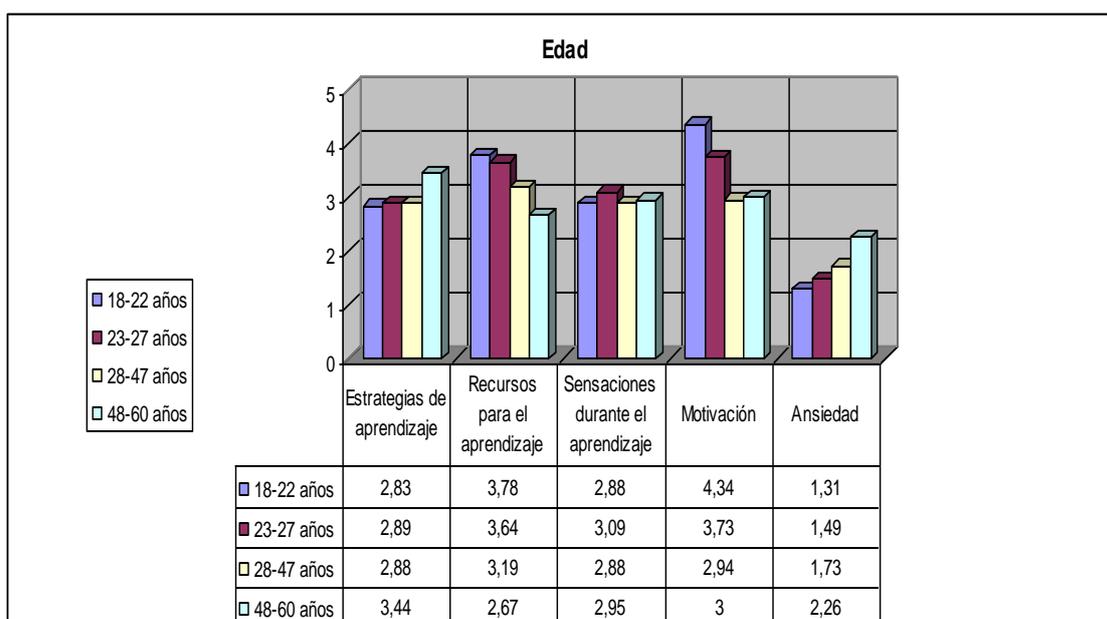


Gráfico 1: Variable de la edad

Sobre la variable del sexo, podemos observar cómo en cada uno de los bloques sucede prácticamente lo mismo. Es decir, en todos ellos los resultados obtenidos entre las mujeres y los hombres son muy similares entre ellos, manteniéndose siempre las mujeres un poco por encima de los hombres.

Pero hay un par de excepciones, y se trata de los bloques de las sensaciones durante el aprendizaje de las lenguas (Mujer = 2.76; Hombre = 2.86) y la ansiedad hacia el aprendizaje de las lenguas, en los cuales es ligeramente superior en el caso de los hombres (Mujer = 1.29; Hombre = 1.73).

Tal y como se ha hecho para la variable anterior, en el gráfico 2, presentamos el resumen de resultados sobre la variable de sexo.

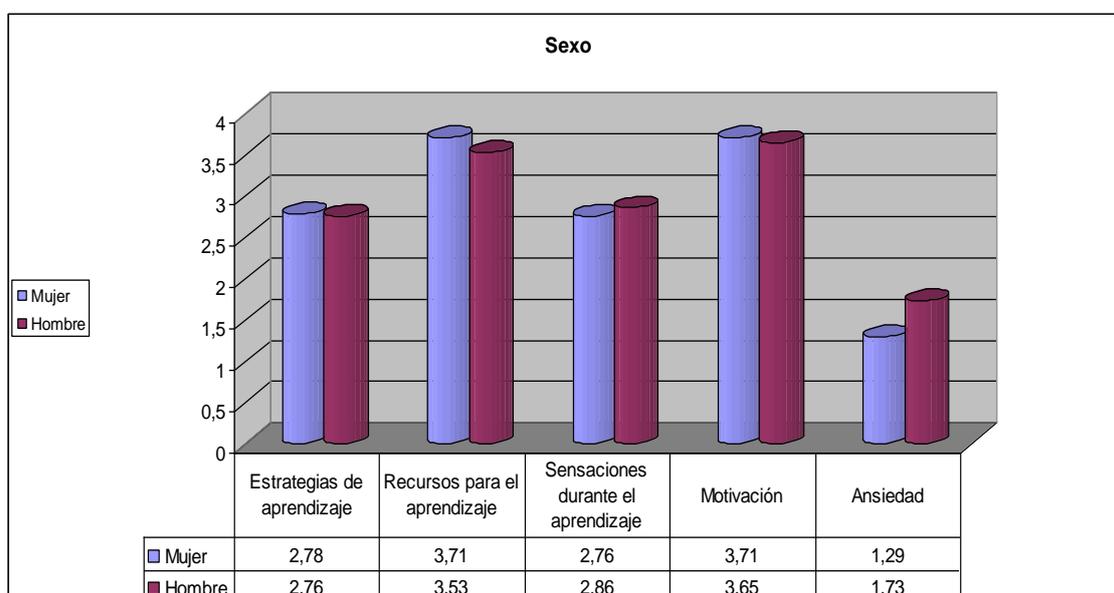


Gráfico 2: Variable del sexo

En la variable del modelo de educación, los resultados se alternan dependiendo del bloque en el que se encuentren. En el de las estrategias de aprendizaje las personas que han realizado sus estudios en el modelo A (Modelo A = 3.2) muestran resultados superiores a los que los han cursado en el modelo D (Modelo D = 2.76).

En lo referente tanto a los recursos para el aprendizaje (Modelo D = 3.5; Modelo A = 2.96) como a las sensaciones durante el aprendizaje (Modelo D = 3.08; Modelo A = 2.9), los del modelo D reflejan unos índices superiores a los de los pertenecientes al modelo A, pero siempre con unos resultados muy próximos entre sí.

Respecto a la motivación hacia el aprendizaje de las lenguas podemos asegurar que es notoriamente superior en los estudiantes del modelo D (Modelo D = 4.17; Modelo A = 3.14).

Por último, observamos una mayor ansiedad hacia el aprendizaje de las lenguas entre los estudiantes del modelo A (Modelo D = 1.48; Modelo A = 1.99).

Finalmente, presentamos el gráfico 3, resumen de los resultados obtenidos en la variable unida al modelo educativo en el que han estudiado los encuestados.

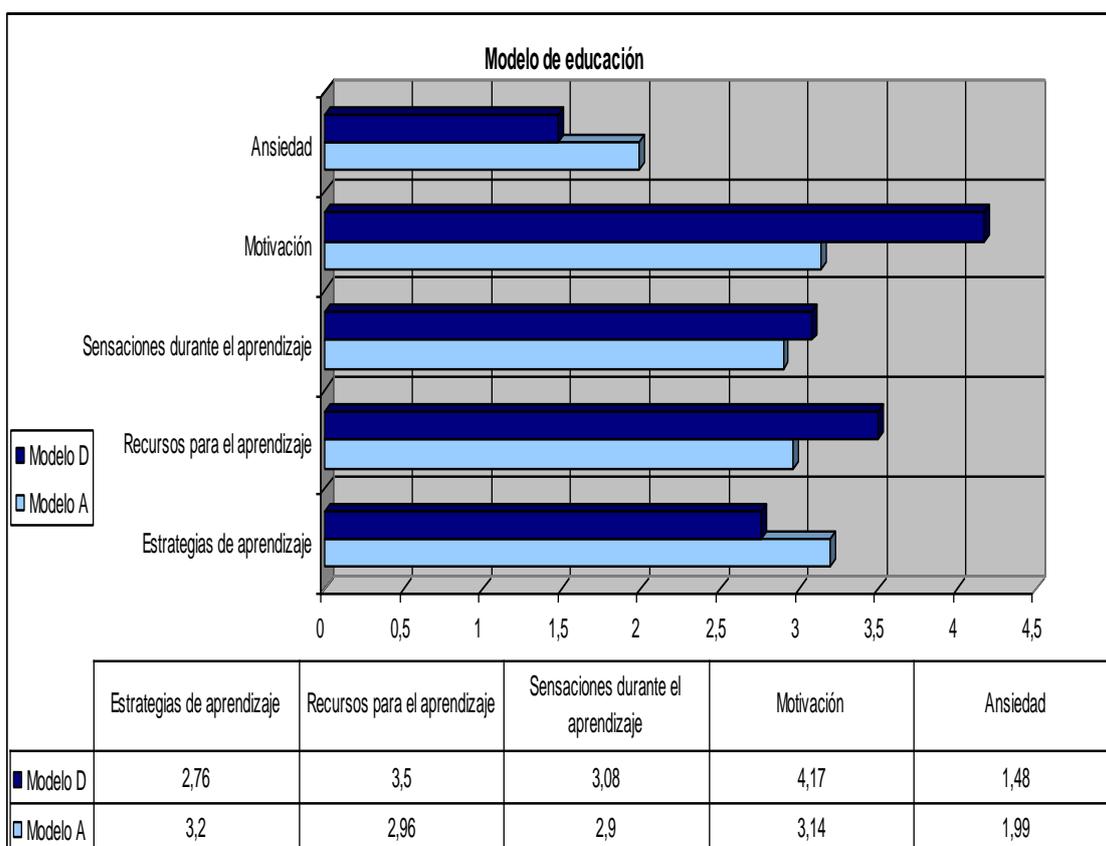


Gráfico 3: Variable del modelo de educación

En la variable del nivel de estudios se catalogan en dos grupos, los de estudios superiores y los de estudios básicos. En el bloque de las estrategias de aprendizaje los resultados son prácticamente idénticos (Superiores 2.9; Básicos = 2.95).

En lo referente a los recursos para el aprendizaje se puede comprobar que las personas que han realizado estudios superiores (Superiores = 3.55) poseen una mayor capacidad de recursos que los que han desempeñado estudios básicos (Básicos = 3.07).

En cuanto a las sensaciones durante el aprendizaje sucede lo mismo que en el bloque de las estrategias de aprendizaje, es decir, que los resultados son prácticamente idénticos (Superiores = 2.93; Básicos = 2.95), experimentando ambos unas sensaciones similares. Respecto a la motivación hacia el aprendizaje de las lenguas comprobamos que es mayor entre las personas que han desempeñado estudios superiores (Superiores = 3.71) que entre los que han desarrollado estudios básicos (Básicos = 2.96).

Por último, los resultados reflejan cómo la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas es superior entre los que han realizado estudios básicos (Superiores = 1.51; Básicos = 1.66), pero las diferencias con el grupo de los que han realizado estudios superiores no son muy destacadas tal y como se puede observar en el gráfico 4.

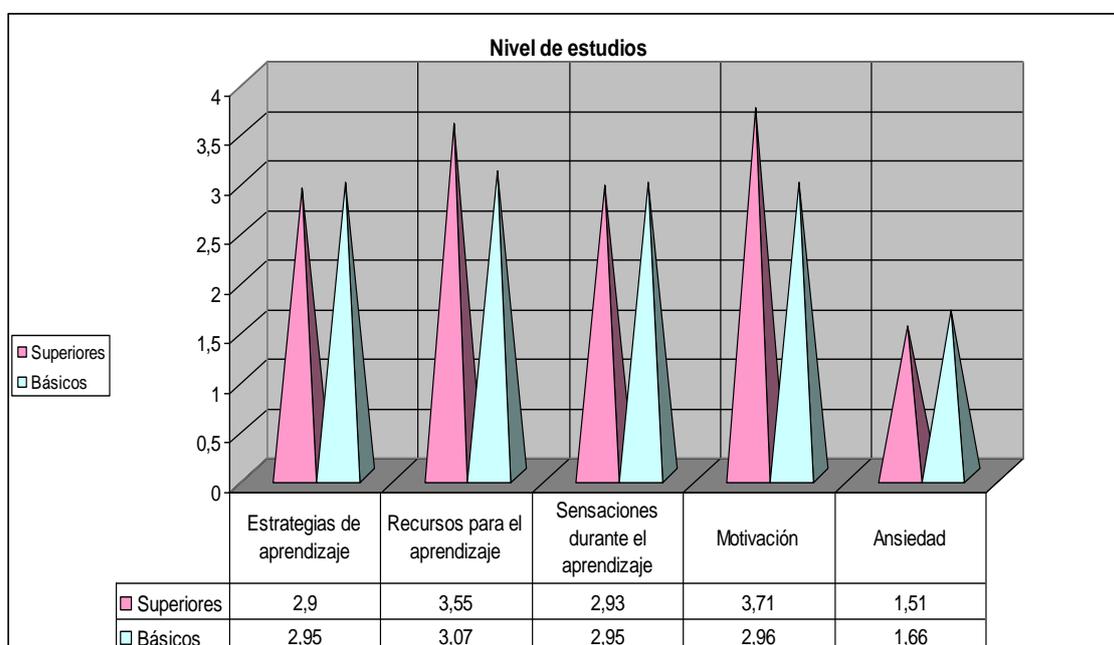


Gráfico 4: Variable del nivel de estudios

En la variable de la lengua materna, se encuentran hablantes cuya lengua materna es el castellano y hablantes cuya lengua materna es el euskera. En el bloque de las estrategias para el aprendizaje los resultados son prácticamente idénticos (Castellano = 2.76; Euskera = 2.78).

En lo referente a los recursos para el aprendizaje se puede comprobar que las personas que tienen el euskera como lengua materna (Euskera = 3.71) poseen ligeramente más recursos que los que tienen el castellano como lengua materna (Castellano = 3.53).

En cuanto a las sensaciones durante el aprendizaje los resultados son mínimamente superiores entre los hablantes cuya lengua materna es el castellano (Castellano = 2.86; Euskera = 2.76).

Respecto a la motivación hacia el aprendizaje de las lenguas observamos que los resultados son muy similares, destacando mínimamente a los que poseen el euskera como lengua materna (Castellano = 3.65; Euskera = 3.71).

Por último, los resultados reflejan cómo la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua es ligeramente mayor entre las personas cuya lengua materna es el castellano (Castellano = 1.73; Euskera = 1.29), (ver gráfico 5).

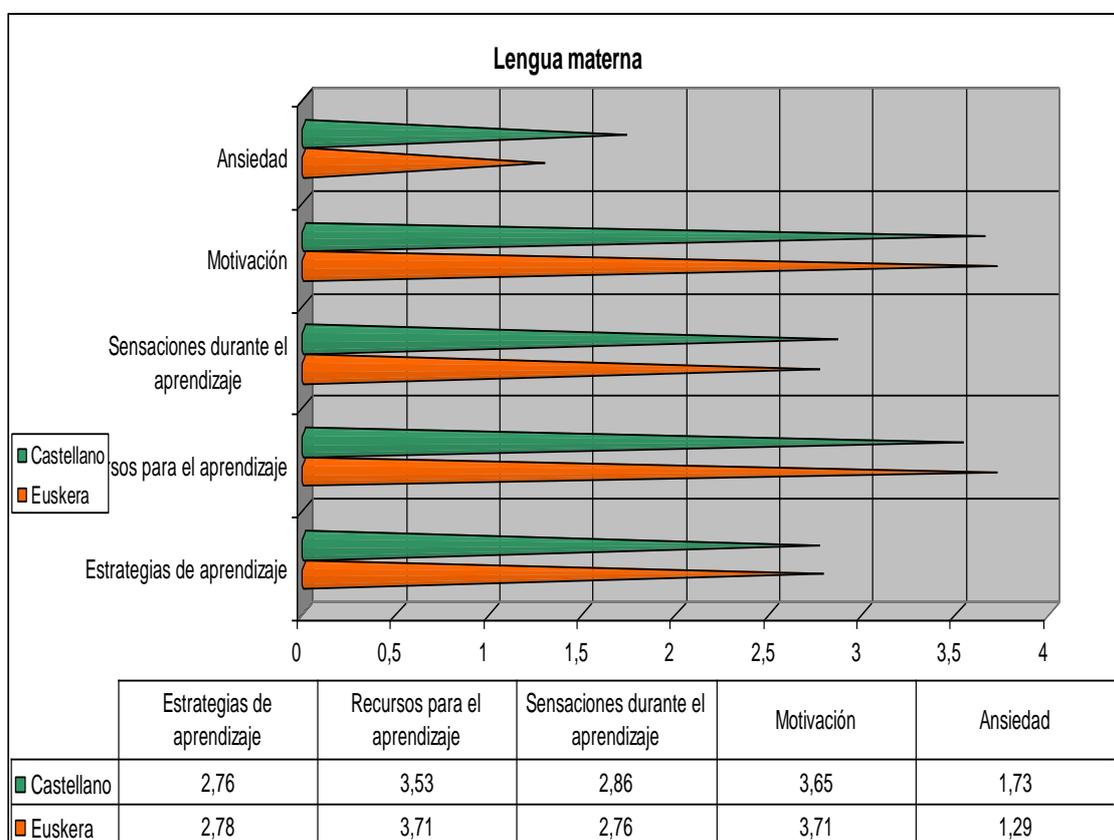


Gráfico 5: Variable de la lengua materna

Finalmente, hemos determinado cuál sería el promedio de respuesta de cada una de las preguntas de las que se compone el cuestionario basándonos en los 5 niveles que componen la escala Likert. Para hacer esto hemos recopilado las respuestas de cada una de las personas encuestadas a cada una de las preguntas y posteriormente lo hemos plasmado en un gráfico para que se aprecien mejor los resultados (ver gráfico 6).

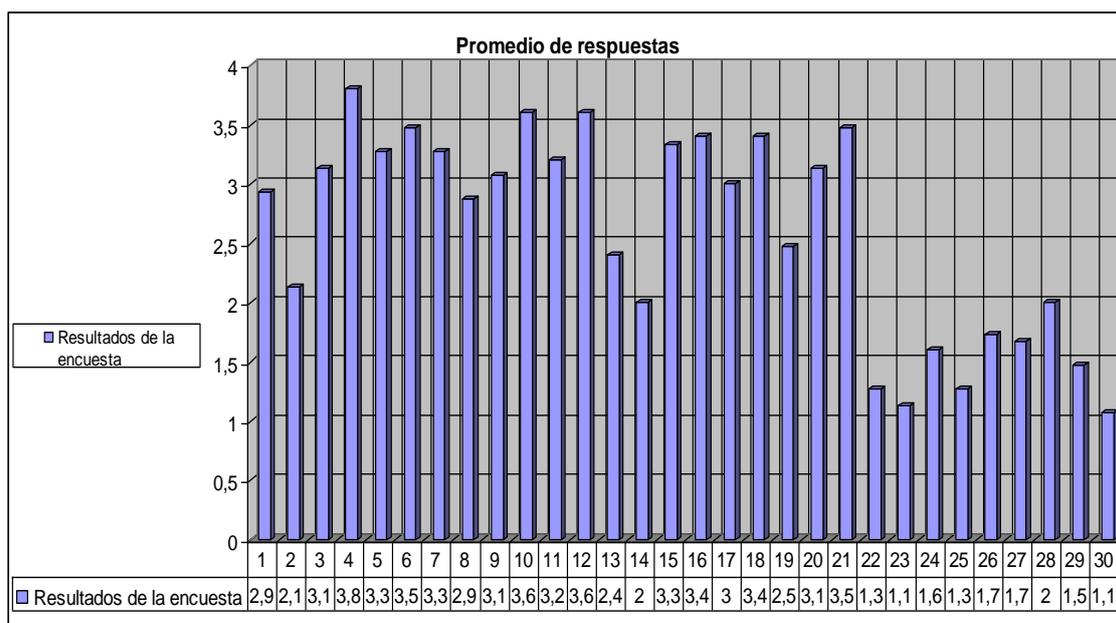


Gráfico 6: Promedio de respuesta de cada pregunta de la encuesta

Los resultados de respuesta de cada una de las preguntas han sido muy variados. Los promedios de respuesta de cada pregunta son muy similares en muchas de las preguntas, es decir, el promedio de respuesta está alrededor del 3, siendo algunas un poco superiores y otras en cambio algo inferiores. El 3 significa normal según la escala Likert, pero hay algunas preguntas que destacan, tanto a nivel inferior como superior.

Entre los resultados, llama la atención, que en lo que a la pregunta 2 (“¿Encuentras alguna relación entre tu L1 y la L2?”) se refiere, la relación entre la lengua materna y la segunda lengua resulta ser muy baja (2.1). Las preguntas 13 (“¿Has tenido sensaciones negativas o de impotencia a la hora de aprender la L2?”) y 14 (“¿Ha aumentado esa negatividad durante el aprendizaje?”) reflejan que la negatividad en el aprendizaje de la segunda lengua es baja (2.4 y 2 respectivamente). También nos hemos fijado especialmente en la pregunta 19 (“¿Frecuentemente te bloqueas a la hora de aprender la L2?”) que está relacionada con el bloqueo que las personas experimentan al aprender la segunda lengua, en la cual el promedio es bajo, ya que sus resultados demuestran que pocas veces se bloquean durante el aprendizaje de la lengua (2.5).

En cuanto a la pregunta 4 (“¿Utilizas la repetición para memorizar el léxico?”), los encuestados utilizan mucho la repetición para memorizar el léxico (3.8 en la escala Likert). En la 6 (“Cuando tienes dificultades de aprendizaje, ¿tienes recursos para

solventar el problema?”), los recursos que utilizan para solventar los problemas de aprendizaje son muy altos (3.5). En la 10 (“Cuando tienes dificultades de aprendizaje o entendimiento en la lengua, ¿recurre a alguien o a algo?”), las personas recurren frecuentemente a ayudas externas para combatir sus dificultades para el aprendizaje (3.6). En la 12 (“¿Tienes capacidad para mantener una conversación con otra persona en la L2?”) los hablantes mantienen una alta capacidad para mantener una conversación en la segunda lengua (3.6). En la 21 (“¿Tienes interés en lo que estás aprendiendo?”), demuestran tener un gran interés en el aprendizaje de la segunda lengua (3.5).

Las preguntas de la 22 a la 30 son las que tratan sobre la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas. En estas preguntas observamos cómo el índice de respuestas oscila entre el 1 (cuya respuesta es nada) y el 2 (cuya respuesta es poco). Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que las personas encuestadas tienen un bajo nivel de ansiedad en lo que al aprendizaje de segundas lenguas se refiere.

3. CONCLUSIONES

3.1. Conclusiones generales

En esta investigación hemos podido comprobar, con un grupo de 120 personas como muestra, cuál es la repercusión de la ansiedad en el aprendizaje de las segundas lenguas. Así, cada uno de dichos grupos nos ha ofrecido diferentes resultados, los cuales resumiremos a continuación:

- Cuanto mayor es la edad de una persona, mayor será el grado de ansiedad que ésta posea para el aprendizaje de las segundas lenguas.
- El género no influye notoriamente en el aprendizaje de segundas lenguas, es decir, la ansiedad afecta prácticamente por igual a ambos géneros.
- Las personas que han llevado a cabo sus estudios en el modelo A padecen una mayor ansiedad en el aprendizaje de las segundas lenguas que los que los han realizado en el modelo D.
- En las situaciones en las que el nivel de estudios es superior, la ansiedad repercute de una manera menos significativa que en los casos en los que se posee estudios de menor nivel.

- En el caso de que la lengua materna sea el castellano, el nivel de ansiedad de aprendizaje de las segundas lenguas será mayor que el de las personas que tienen el euskera como lengua materna.

Teniendo en cuenta estos resultados consideramos que es realmente conveniente dar mayor relevancia al uso de técnicas o estrategias para combatir la ansiedad en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas. Porque solamente de este modo podremos evitar que el factor de la ansiedad impida el correcto aprendizaje y adquisición de las segundas lenguas. Ya que la ansiedad puede considerarse uno de los mayores impedimentos en el proceso de aprendizaje debido a que, como hemos podido apreciar, produce inseguridad, frustración y miedo. Además, en las situaciones en las que la ansiedad repercute en el rendimiento dentro del aula se produce la obtención de bajos resultados, lo que a su vez también conlleva una mayor ansiedad.

En conclusión, tal y como hemos podido comprobar la ansiedad afecta y ha afectado a lo largo del tiempo, en mayor o menor grado, en todo el abanico de personas que se han visto expuestas al aprendizaje de segundas lenguas. Pero, sinceramente, creemos posible reducir la ansiedad a través de la actitud que posea el profesor y la armonía que éste cree en el aula. Para ello se concibe imprescindible desarrollar en el alumnado de segundas lenguas estrategias para reducir la ansiedad, como son las fisiológicas (aprender a relajarse, a respirar, etc.) o psicológicas, (impulsar la autoestima, promover la confianza en uno mismo, etc.) (Rubio, 2004).

3.2. Límites de la investigación

Consideramos que este trabajo, tal y como ocurre casi siempre, presenta unos límites debidos sobre todo a la falta de tiempo y otros recursos para su elaboración. Así, tal vez dispongamos de pocas muestras para realizar una conclusión a gran escala. Además, hubiera sido interesante y completaría de forma significativa el estudio, haber realizado un análisis desde el punto de vista cualitativo.

3.3. Retos para el futuro

Basándonos en el trabajo que hemos realizado, planteamos posibles retos a desarrollar con el objetivo de obtener resultados más completos acerca de la ansiedad en el aprendizaje de las segundas lenguas. Así, se podría ampliar la investigación con más

muestras, unido a estudios más concretos referentes a cada lengua que se estudia. Y como hemos señalado en el apartado anterior (3.1. Límites de la investigación) también podríamos profundizar en la investigación por medio de un estudio cualitativo, basado en entrevistas o mediante Focus Group con estudiantes de segundas lenguas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. y Douglas Brown, H. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (19-48). Madrid: Cambridge University Press,

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Clément, R. y Kruidener, B. (1983). Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. En *Language Learning* 33(3), 273-291.

Espí, M. J. (1989). La adquisición de lenguas segundas en situación de lenguas en contacto. Un análisis psico-socio-lingüístico. *Tesis doctoral no publicada*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76, recuperado el 20/02/2014, de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/106214.pdf>.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*, London: Arnold Publishers.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: Newbury House Publishers.

Hamers, J. F. (1981). Psychological approaches to the development of bilinguality. En H. Beatens Beardsmore (ed.). *Elements of Bilingual Theory*. Bruselas: Vrije Universiteit te Brussels.

- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. En *The Internet TESL Journal*, 5(8).
- Laforge, L. (1972). La Sélection en Didactique Analytique. *Québec: C.I.R.B.-P.U.L.*
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers*. En *The Internet TESL Journal*, 3(12).
- Monereo, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Graó
- O'Malley, J. M. Ann Uhl Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United States of America: C.U.P.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *En La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas (77-86)*. Madrid: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2000). Good Language Learners. En *Language Learning Strategies: An Update*. ERIC Digest.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, recuperado el 6/03/2014, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>.
- Valle Arias, A., et al. Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Vigotsky, L.S. (1964). *Lenguaje y Pensamiento*. Buenos Aires: Ed. Lautaro
- Vila, I. (1989). La Metodología en la Enseñanza de Segundas Lenguas y el Enfoque Comunicativo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 91-93, recuperado el 12/02/2014, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126160.pdf>.