

## ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL MODELO FORMATIVO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS –AICLE Y ENSEÑANZA FORMAL– Y LA ANSIEDAD

EDLEIDE SANTOS MENEZES\*

MARÍA JUAN GARAU

*Universitat de les Illes Balears*

**RESUMEN.** *La ansiedad en contextos de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) es un tema incipiente en la literatura actual. Con el fin de contribuir al avance de la investigación en este ámbito, el presente artículo analiza la influencia del modelo educativo (AICLE y enseñanza formal del inglés, EFI/no-AICLE) en los niveles de ansiedad de los aprendices de inglés como lengua extranjera. La muestra consta de 185 alumnos de 2º de ESO de tres escuelas concertadas de Mallorca. Para la recogida de datos, se empleó la versión española del FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) y del STAI-S (State-Trait Anxiety Inventory). Los resultados indican que los niveles de ansiedad son más altos para los alumnos AICLE en contexto AICLE que en contexto EFI, mientras que los alumnos no-AICLE se sienten más ansiosos que los alumnos AICLE en contexto EFI.*

**PALABRAS CLAVE.** *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), enseñanza formal del inglés (EFI), ansiedad en el aprendizaje de lengua extranjera.*

**ABSTRACT.** *The study of anxiety in content-and-language-integrated-learning (CLIL) contexts is an emerging theme in current literature. To advance research in this area, the present article analyses the influence of the educational model (CLIL and English formal instruction, EFI/non-CLIL) in the anxiety levels of language learners of English as a Foreign Language. The sample consisted of 185 secondary-education students from three semi-private schools in Mallorca. For data collection, we used the Spanish version of the FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) and the STAI-S (State-Trait Anxiety Inventory). Our results show that anxiety levels are higher for CLIL students in CLIL contexts than in EFI contexts, while non-CLIL students feel more anxious than CLIL students in EFI contexts.*

**KEY WORDS.** *Content and language integrated learning (CLIL), English formal instruction (EFI), language learning anxiety.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) es considerado por algunos autores como una necesidad pragmática en el mundo contemporáneo (Marsh 2002). El enfoque de enseñanza AICLE proviene de un esfuerzo compartido por crear una Comunidad Europea plurilingüe, igualitaria e integrada (Eurydice 2006) y viene siendo impulsado por las demandas socioeconómicas de un mundo globalizado y, sobre todo, por las limitaciones de los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Coyle, Hood y Marsh 2010). Según la definición de estos últimos autores, AICLE es un enfoque educativo con un doble foco de atención, en el cual una lengua adicional es usada para la enseñanza-aprendizaje de contenidos no lingüísticos y a la vez de la propia lengua. El aprendizaje de la lengua y del contenido está entrelazado, incluso cuando en determinados momentos el énfasis es mayor en la lengua o en el contenido. En otras palabras, en AICLE el proceso de enseñanza-aprendizaje no se centra únicamente en la lengua o en el contenido, sino en ambos y de forma equitativa (Coyle, Hood y Marsh 2010).

El crecimiento vertiginoso de la investigación AICLE en la última década ha permitido comprobar la eficacia de este modelo para generar aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras - L2/LE (ver, por ejemplo, Beardsmore 2002; de Bot 2002; Coonan 2007; Lasagabaster 2008; Dillon 2009; San Isidro Agrelo 2009; Brady 2009; Lorenzo, Casal y Moore 2010). Según Pavón Vázquez y Rubio Alcalá (2010), estamos en un punto de no retorno, ya que prácticamente no hay escuelas que, habiendo implementado el modelo AICLE, hayan vuelto a los enfoques tradicionales de enseñanza. Lorenzo, Casal y Moore (2010), por su parte, afirman que AICLE tiene el potencial para proveer un ambiente de aprendizaje de lenguas extremadamente rico y que la enseñanza integrada de la lengua y del contenido es más efectiva que la enseñanza aislada de estas materias. En la misma línea, Wolff (2002) asevera que AICLE tiene mayor potencial para generar aprendizaje de LE de calidad que la enseñanza-aprendizaje tradicional. Eso se debe, entre otros factores, a que AICLE es considerado un marco muy apropiado para conjugar la centralidad del significado con la atención a los aspectos formales del lenguaje (Muñoz 2007).

Con respecto a las variables afectivas, se ha demostrado que AICLE motiva a los aprendices y despierta una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma extranjero (Coonan 2007; San Isidro Agrelo 2009; Lasagabaster y Sierra 2009). Se cree, además, que en AICLE el filtro afectivo de los aprendices puede ser más bajo que en otras situaciones, puesto que el aprendizaje se da en un clima relativamente libre de ansiedad, y que el hecho de que los conocimientos sean transmitidos por medio de una lengua extranjera puede servir para fomentar y sostener la motivación hacia el aprendizaje de la LE (Muñoz 2002). En relación con este tema, Coonan (2007) afirma que la motivación de los alumnos AICLE es buena o excelente, que tienen una actitud positiva respecto a este tipo de experiencia formativa, y que los efectos sobre el rendimiento y actitud en relación con la lengua meta (LM) son beneficiosos. Por otra parte, varios estudios han demostrado que el aprendizaje AICLE es complejo, dinámico y con múltiples facetas (Vlachos 2007; Arnold 2010; Lorenzo, Moore y Casal 2011), y que estas características pueden asociarse en ocasiones a una realidad afectiva negativa en contextos AICLE. En la misma dirección, Montet y Mor-

gan (2001) consideran que si enseñar una lengua es difícil, enseñar contenido a través de una lengua extranjera es doblemente dificultoso. Esto ocurre porque los alumnos tienen que aprender conceptos nuevos a través de una nueva lengua, que constituye el vehículo para el aprendizaje de dichos conceptos (Clegg 2007). Más concretamente, Seikkula-Leino (2007) afirma que los alumnos AICLE participantes en su estudio evidenciaron un auto-concepto negativo de su competencia lingüística. También en referencia a las variables afectivas, Ziková (2008) observa en su investigación que la ansiedad es la desventaja más frecuente del programa AICLE, debido al temor que sienten los alumnos a no comprender los contenidos de las lecciones o a malinterpretarlos.

La ansiedad en el aprendizaje de lenguas ha sido conceptualizada por Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) como un conjunto distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con la clase de idiomas derivados de la singularidad del proceso de aprendizaje de lenguas. Esta definición general puede concretarse a través de la conceptualización que hace Spielberg (1983: 27), quien concibe la ansiedad como “un sentimiento subjetivo de tensión, aprehensión, nerviosismo, y preocupación asociado con una activación del sistema nervioso parasimpático”.

Las escasas publicaciones que relacionan ansiedad y AICLE señalan un camino doble respecto a los efectos de la experiencia AICLE en la ansiedad de los aprendices de LE: mientras algunos autores sugieren que este tipo de enseñanza tiene potencial para reducir la ansiedad (ver, por ejemplo, San Isidro Agrelo 2009 y Lasagabaster y Sierra 2009), otros señalan su complejidad y dificultad como factores que pueden relacionarse con niveles más altos de ansiedad en este entorno (ver, por ejemplo, Arnold 2010 y Lorenzo, Moore y Casal 2011). La aparente discrepancia evidenciada proviene, principalmente, del hecho de que ninguna de estas publicaciones se han ocupado del estudio de la relación entre ansiedad y AICLE, más bien han identificado elementos incidentales que han conducido a suposiciones en una u otra dirección. Son, en realidad, publicaciones que se basan más en supuestos teóricos que en datos empíricos sobre la ansiedad en contextos concretos de aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, en un estudio comparativo sobre ansiedad en contextos AICLE y EFI, Pihko (2007) también encontró resultados ambiguos. Sus hallazgos indican que los alumnos AICLE sufren menos ansiedad que sus compañeros EFI, se muestran más dispuestos a utilizar el inglés en el aula, y se sienten menos tensos al hablar la LE. Sin embargo, dicho autor señala que los estudiantes AICLE parecen sufrir ansiedad especialmente en las clases de contenido, presumiblemente debido a la amplia gama de temas tratados, que impone mayores demandas lingüísticas y léxicas que los temas tratados en las clases convencionales de idioma.

Con el fin de ampliar la investigación sobre la ansiedad en AICLE, este estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Los contextos de aprendizaje AICLE y EFI influyen de modo diferenciado en los niveles de ansiedad de los alumnos AICLE?, 2. ¿Existen diferencias entre los niveles de ansiedad de los alumnos AICLE y no-AICLE?, 3. ¿Con qué situaciones específicas se relaciona más frecuentemente la ansiedad en contextos AICLE?

## 2. DISEÑO DEL ESTUDIO

### 2.1. *Participantes*

La muestra está compuesta por 185 alumnos de segundo de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) de tres escuelas concertadas de Mallorca. El 47% (86) de los sujetos participa en clases de ciencias sociales impartidas en inglés (AICLE) a la vez que recibe enseñanza formal de este idioma, mientras que el 53% (99) restante cursa únicamente instrucción formal. En la muestra, el número de participantes del sexo masculino es ligeramente superior al del sexo femenino, con una diferencia del 10,2% (N= 18) entre chicos (55,1%, N= 98) y chicas (44,9%, N= 80)<sup>1</sup>. Respecto a la participación por sexo en los contextos de enseñanza-aprendizaje<sup>2</sup>, se ha observado una diferencia del 10,6% (N= 9) en los contextos AICLE, habiendo un número mayor de chicas (55,3%, N= 47) en relación con los chicos (44,7%, N= 38). En las clases EFI la relación se invierte y la diferencia observada del 29% (N= 27) se atribuye a una mayor cantidad de participantes del sexo masculino (64,5%, N= 60). El porcentaje de chicas en contextos EFI es del 33,5% (N= 33).

### 2.2. *Instrumentos*

Para la medida de los niveles de ansiedad se empleó la versión española del FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), que mide la ansiedad relacionada con las situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, y del IDARE-E, que aporta información sobre el estado de ansiedad de los alumnos en contextos diferentes. Se emplearon dos instrumentos de medida con el fin de garantizar la fiabilidad del estudio y complementar el análisis de la ansiedad relacionada con las situaciones de clase (FLCAS) con el análisis del estado general de ansiedad de los alumnos en cada contexto de aprendizaje (IDARE-E).

La elección del FLCAS se justifica por ser uno de los instrumentos más usados en investigaciones sobre ansiedad en el aprendizaje de lenguas (ver, por ejemplo, Cheng 2001; Bekleyen 2009; Juan-Garau y Marcos-Llinàs 2009; Kim 2009; Pichette 2009; Tallon 2009) y porque su fiabilidad y validez han sido ampliamente comprobadas. Este instrumento fue elaborado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y consiste en 33 afirmaciones que evalúan la aprehensión en la comunicación, la ansiedad en los exámenes, y el miedo a las evaluaciones negativas en las clases de aprendizaje de lenguas. El rango posible de puntuaciones de esta escala va de 33 hasta 165 puntos y en este estudio el rango ha sido de 37 a 147. El FLCAS obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.92 en esta investigación, lo que indica que la escala está calibrando con fiabilidad la ansiedad en el aprendizaje de idiomas.

El IDARE/STAI (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado/*State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire*), de Spielberger, Gorsuch y Lushene (2002), consiste en dos escalas que miden la ansiedad como rasgo (IDARE-R/STAI-T) y como estado (IDARE-E/STAI-S). En este estudio, se utilizó únicamente el IDARE-E ya que el interés de la investigación es con-

trastar los estados de ansiedad de los alumnos en los diferentes contextos de aprendizaje. Esta escala evalúa los síntomas de ansiedad en situaciones específicas y se refiere a la ansiedad como una reacción de carácter transitorio y situacional. El rango de puntuación de la escala es de 0 a 60 y en este estudio el rango fue de 1 a 48. El IDARE-E obtuvo un coeficiente *Alpha de Crombach* de 0.85 en esta investigación, lo cual avala la fiabilidad de la escala para la medida de los estados de ansiedad en clases de lengua extranjera.

Considerando que el interés del estudio se centra en el contexto AICLE, ya que numerosas investigaciones han estudiado la ansiedad en contextos formales de enseñanza-aprendizaje de lenguas, hemos averiguado los posibles factores ansiógenos relacionados con ese contexto. Se ha adjuntado a los demás instrumentos una redacción a través de la cual los participantes respondían a la pregunta sobre qué factores se relacionaban con la ansiedad en clases AICLE. En esa redacción discurrían sobre las situaciones, comportamientos o actividades de clase que influían en la ansiedad en las clases de ciencias sociales en inglés (AICLE). No se estipuló la extensión de la redacción. El tiempo determinado para la respuesta de las escalas, incluyendo la redacción, fue de treinta minutos.

### 2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados a los alumnos de 2º de ESO de las tres escuelas participantes en ambos contextos de enseñanza-aprendizaje a que se refiere la investigación (AICLE y EFI). Para posibilitar el análisis intrasujeto, los alumnos AICLE contestaron a los mismos cuestionarios dos veces: una en las clases de inglés formal, juntamente con los demás alumnos (no-AICLE), y otra en las clases de ciencias sociales en inglés (AICLE). El análisis intersujeto se realizó utilizando los cuestionarios administrados en las clases de inglés formal y comparando los índices de los alumnos AICLE y no-AICLE.

El tratamiento estadístico de los datos fue realizado a través del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Para la comparación de los niveles de ansiedad de los grupos se emplearon las pruebas *t-test* de comparación de dos medias. En la comparación intrasujeto, se empleó la prueba *t* para muestras relacionadas, y en la comparación intersujeto, la prueba *t* para muestras independientes. Para el análisis de los factores relacionados con la ansiedad en AICLE, se ha realizado una transcripción exacta de los datos del cuestionario complementario, seguida de una categorización de los factores identificados en las respuestas de los participantes y un cálculo de la frecuencia de las categorías.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Análisis comparativo de los índices de ansiedad en contextos AICLE y EFI de los participantes AICLE

En la comparación intrasujeto, según los datos estadísticos de la prueba *t* para muestras relacionadas, la media de la ansiedad-estado (IDARE-E) en contextos AICLE es de 21,56 (SD = 8,660) y en contextos EFI es de 16,87 (SD = 9,055). La medida de la ansiedad situacional (FLCAS) presenta una media de 94,79 (SD = 21,507) para los con-

textos AICLE y de 89,96 (SD = 20,755) para los contextos EFI. Los resultados de la prueba *t* indican que la diferencia entre las medias de ansiedad de los dos contextos de enseñanza-aprendizaje son significativas, con un grado de significación bilateral de  $p < 0,01$ , tanto para la ansiedad-estado como la ansiedad situacional. Estos datos indican que los niveles de ansiedad de los alumnos AICLE en clases de ciencias sociales impartidas en inglés (AICLE) son significativamente mayores que en las clases de enseñanza formal del inglés (EFI). Ver Figuras 1 y 2.

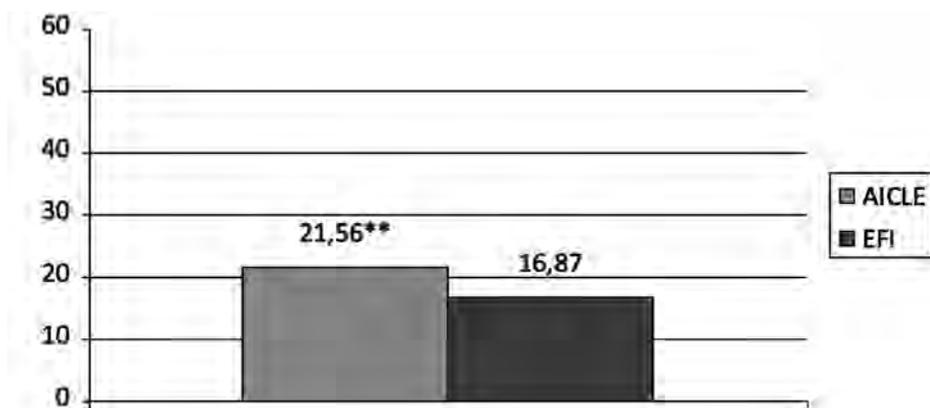


Figura 1. Ansiedad-estado (IDARE-E) de alumnos AICLE en contextos AICLE y EFI.

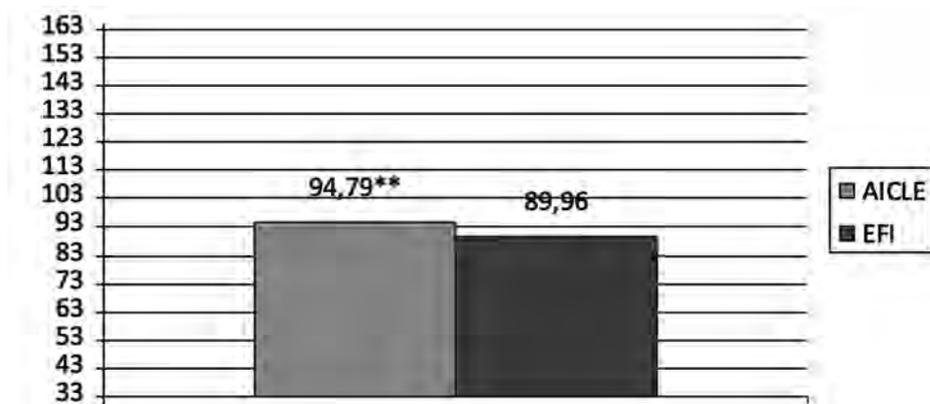


Figura 2. Ansiedad situacional (FLCAS) de alumnos AICLE en contextos AICLE y EFI.

### 3.2. Análisis comparativo de los índices de ansiedad entre alumnos AICLE y no-AICLE

Referente a la comparación de las medias de los diferentes grupos de alumnos que participan en las clases EFI (alumnos AICLE y no-AICLE), se encontraron los siguien-

tes resultados, indicados en la Tabla 1. La media del grupo de alumnos AICLE en la prueba de ansiedad-estado (IDARE-E) es de 16,87 (SD = 9,055) y en ansiedad situacional (FLCAS) de 89,72 (SD = 20,634). Por otro lado, en el grupo no-AICLE la media IDARE-E es de 21,66 (SD = 10,451) y la media FLCAS 93,02 (SD = 25,292). Los resultados de la prueba *t* de muestras independientes demuestran que la diferencia de medias de los grupos es significativa para la ansiedad-estado con un grado de significación  $p = 0,005 < 0,01$  y no significativa para la ansiedad situacional ( $p = 0,418 > 0,05$ ). Estos datos indican que en las clases EFI los alumnos AICLE se sienten menos ansiosos que los alumnos no-AICLE, aunque las situaciones de aprendizaje los afecten de forma similar (ver Figuras 3 y 4).

	Prueba <i>t</i> para igualdad de medias						
	<i>t</i>	df	p	Dif. Media	Error Est. Diferencia	95% Intervalo Confianza	
						Mín.	Máx.
IDARE-E (EFI)	2,837	148	0,005	4,790	1,688	1,454	8,127
FLCAS (EFI)	0,813	144	0,418	3,300	4,060	-4,726	11,325

Tabla 1. Prueba *t* para muestras independientes de la comparación de medias de alumnos AICLE y no-AICLE en contextos EFI.

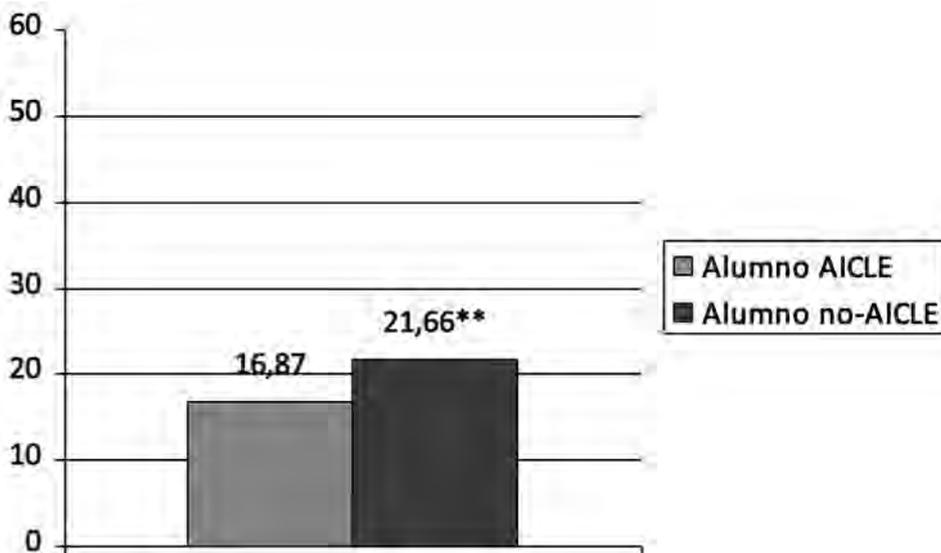


Figura 3. Ansiedad-estado de alumnos AICLE y no-AICLE en contexto EFI.

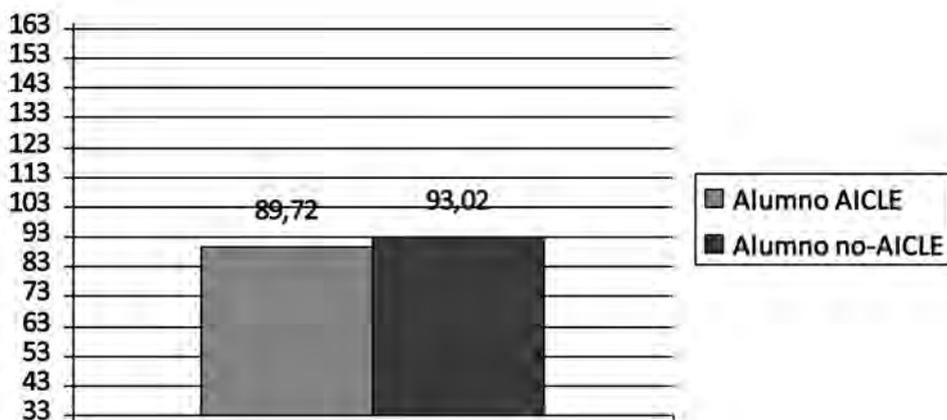


Figura 4. Ansiedad situacional de alumnos AICLE y no-AICLE en contexto EFI.

### 3.3. Factores relacionados con la ansiedad en contextos AICLE

A partir de los datos obtenidos en la redacción sobre los factores que se relacionan con la ansiedad en clases de ciencias sociales en inglés (AICLE), fueron identificadas 123 declaraciones que fueron clasificadas en 5 categorías temáticas generales, según indica la Tabla 2.

<b>1. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<b>62</b>	<b>50%</b>
Realizar exposiciones orales de trabajos/hablar ante toda la clase	33	
Contestar las preguntas del profesor/a en clase	13	
Participar en la corrección de ejercicios/exámenes ante toda la clase	5	
Leer en voz alta	4	
Realizar varias actividades a la vez (coger apuntes, aprender el vocabulario, escuchar al profesor/a, consultar el diccionario...)	2	
Trabajar en grupo (sobrecarga sobre uno de los participantes del grupo o de la pareja)	2	
Escuchar las explicaciones individuales o colectivas del profesor/a	1	
Recibir excesivas condiciones para la realización de trabajo	1	
Formular preguntas orales ante toda la clase	1	
<b>2. CONDUCTAS DOCENTES</b>	<b>27</b>	<b>22%</b>
Hacer preguntas a toda la clase	13	
Dar reprimendas a la clase	6	
Preguntar sobre qué hacen los alumnos (supervisión) o pasar a ver cómo hacen las tareas o exámenes	3	
Adoptar un ritmo rápido en las explicaciones	3	

Presentar propuestas que no se cumplen	1	
Presentar falta de atención o indiferencia	1	
<i>3. EVALUACIÓN</i>	<i>16</i>	<i>13%</i>
Exámenes	16	
<i>4. CONOCIMIENTO / PREPARACIÓN</i>	<i>11</i>	<i>9%</i>
Realizar una exposición oral sin suficiente preparación	5	
No saber qué hacer / no entender las explicaciones o preguntas	4	
No saber alguna palabra	1	
No tener los deberes hechos	1	
<i>5. OTROS FACTORES RELACIONADOS CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE</i>	<i>7</i>	<i>6%</i>
Equivocarse en clase	2	
Tener un gran volumen de contenido para estudiar	1	
Recibir retroalimentación negativa	1	
No sentirse a gusto en clase	1	
Que se rían de uno	1	
Recibir una mirada hostil y de superioridad de los compañeros cuando uno no sabe contestar las preguntas del profesor/a	1	
TOTAL	123	

Tabla 2. Factores que se relacionan con la ansiedad en contexto AICLE.

A partir de lo ilustrado en la Tabla 2, se concluye que las situaciones de mayor ansiedad están relacionadas con los tipos de actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en las clases AICLE (50% de las declaraciones) y las conductas del profesor/a (22%). Es relevante observar que entre las actividades ansiógenas en contextos AICLE, las que mayor ansiedad generan se refieren a la producción oral de los alumnos ante toda la clase: hacer presentaciones orales, contestar preguntas, leer en voz alta, participar en la corrección de ejercicios/exámenes y formular preguntas ante toda la clase (n = 56, 46%), lo que sugiere que otros tipos de actividades comunicativas (como las de grupo) son consideradas por los alumnos menos ansiógenas.

Estos resultados indican además que hay una diferencia notable entre los factores de ansiedad relacionados con el enfoque de enseñanza (85%, incluye las categorías 1, 2 y 3) y los factores relacionados con el aprendiz (15%, incluye las categorías 4 y 5). Este dato sugiere que, de hecho, la ansiedad en el aprendizaje de idiomas es una variable dependiente del contexto de enseñanza y que determinadas características del modelo formativo pueden funcionar como agentes fomentadores de ansiedad en los aprendices.

En relación con las demandas lingüístico-comunicativas de las situaciones de clase, hemos observado que un elevado número de declaraciones se refiere a la producción oral (45%). De forma general, se ha evidenciado que un gran número de alumnos

presenta más ansiedad cuando tiene que comunicarse ante toda la clase, sea para realizar una presentación oral o para contestar a las preguntas del profesor/a.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. *Primera pregunta de investigación: ansiedad y contextos formativos*

Los resultados del análisis intrasujeto de los participantes AICLE indican que los niveles de ansiedad son más elevados en contextos AICLE que en contextos de enseñanza formal de inglés. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pihko (2007), en que los alumnos AICLE se sienten más ansiosos en las clases de contenido. Asimismo, apoyan la afirmación de Seikkula-Leino (2007) de que los factores afectivos influyen en las situaciones de aprendizaje de forma diferente en contextos AICLE y no-AICLE. Parecen también confirmar la hipótesis de Yan y Horwitz (2008) de que las interacciones entre las variables personales relacionadas con el aprendizaje de idiomas toman diferentes formas en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje; razón por la cual al considerar variables como la motivación, la autoconfianza, la ansiedad, entre otras, es conveniente situarlas en contextos de aprendizaje específicos, ya que dichas variables interactúan con el contexto y operan en función de él. Por otra parte, los resultados contradicen las afirmaciones de Lasagabaster y Sierra (2009) de que en AICLE el filtro afectivo de los alumnos puede ser más bajo que en otros contextos, y de Muñoz (2002) que asevera que en AICLE el aprendizaje tiene lugar en un ambiente relativamente libre de ansiedad. Los mayores índices de ansiedad AICLE probablemente estén relacionados con factores contextuales y sociales e interactúan con el contexto de forma dialéctica y dinámica. Entre estos factores, podemos citar el auto-concepto, según indica Seikkula-Leino (2007), quien observó que los alumnos AICLE, aunque tengan una fuerte motivación para el aprendizaje, presentan un bajo concepto en lengua extranjera. Comprender estos resultados implica analizar no sólo las características específicas del contexto AICLE, sino también los procesos de interacción que predominan en ese contexto, ya que la ansiedad en clases de idiomas tiene una influencia considerable en las relaciones sociales y comunicativas que se establecen en ese entorno.

Las diferencias encontradas en los niveles de ansiedad según el contexto de aprendizaje de lenguas confirman la idea de que una comprensión más amplia de la ansiedad exige la inclusión de factores extrínsecos al alumno (el contexto, las situaciones y acciones formativas) que pueden fomentar o generar ansiedad. Además, como sugieren Kondo y Ying-Ling (2004), es relevante analizar cómo las situaciones afectan al aprendiz y cómo las reacciones del aprendiz influyen en las situaciones. Tal y como apunta Kim (2009), los niveles de ansiedad varían de acuerdo con el contexto de instrucción, y la ansiedad de los estudiantes se correlaciona con el método de enseñanza. De hecho, como se ha demostrado en estudios anteriores, los procesos pedagógicos asumen una función primordial en la aparición y gestión de la ansiedad en clases de LE. Ello ha llevado a algunos autores a afirmar que el enfoque de enseñanza es el factor generador de ansiedad más importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras (ver Bailey, Daley y Onwegbuzie 1999).

Por otra parte, si interpretamos este mayor índice de ansiedad en relación con los resultados de otros estudios sobre el potencial AICLE para generar aprendizaje de lenguas (ver, por ejemplo, Clegg 2007; Berton 2008; Lasagabaster 2008; Whittaker y Llinares García 2009; Dalton-Puffer, Nikula y Smit 2010), podemos hipotetizar que la ansiedad en AICLE no es del todo negativa, ya que coexiste con mayores índices de aprendizaje (Wolff 2002; Dalton-Puffer 2009), motivación (Coonan 2007) y actitud positiva hacia la LE (Lasagabaster y Sierra 2009). Se considera, por ejemplo, que el alto desafío cognitivo en AICLE conduce a los alumnos a que tener mayores habilidades de pensamiento (Coonan 2007).

#### 4.2. Segunda pregunta de investigación: ansiedad entre alumnos AICLE y no-AICLE

Los resultados del análisis intersujeto, que nos permite identificar si hay diferencias en los niveles de ansiedad de los alumnos AICLE y no-AICLE en clases de inglés formal, demuestran que, respecto a la ansiedad-estado (IDARE-E), los alumnos AICLE se sienten menos ansiosos que los alumnos no-AICLE en las clases de inglés formal. Estos resultados coinciden con el estudio de Pihko (2007) en cuanto a los menores índices de ansiedad de los estudiantes AICLE. Asimismo, están en consonancia con la idea de que la experiencia AICLE capacita a los alumnos para afrontar con menor ansiedad las clases EFI y sentirse más a gusto en ese contexto (Short 1993). Al parecer, el hecho de cursar una asignatura en inglés (además de la asignatura centrada en el estudio de la lengua inglesa) contribuye al aumento de la competencia lingüístico-comunicativa de los alumnos, lo que influye directamente sobre su nivel de confianza, seguridad, percepción de la competencia en LE, y por ende reduce sus niveles de ansiedad en las clases EFI.

Considerando las afirmaciones de algunos autores referentes al mayor índice de dificultad del contexto AICLE (Clegg 2007; Seikkula-Leino 2007) y al potencial AICLE para desarrollar aprendizaje de lenguas, aumentar la competencia en LE y fomentar el desarrollo de variables afectivas como la autoconfianza, la autoestima y la motivación, podemos suponer que AICLE contribuye a la reducción de la ansiedad no sólo por el tiempo de exposición lingüística que aporta, sino también por su complejidad, por ofrecer mayor frecuencia comunicativa, por representar un mayor desafío para los estudiantes, y por animarles a asumir riesgos más frecuentemente en el aprendizaje.

Por otra parte, se ha observado que los niveles de ansiedad situacional (FLCAS) son similares en ambos contextos. Ello indica que los alumnos AICLE se *sienten* menos ansiosos que los alumnos no-AICLE (ansiedad-estado), pero sus niveles de ansiedad se equiparan cuando se enfrentan a las situaciones ansiógenas descritas en el FLCAS. Es decir, dichas situaciones afectan de igual modo a alumnos AICLE y no-AICLE, independiente del contexto en que ocurran (AICLE o EFI). Estos resultados, más que comparar la ansiedad de los alumnos, nos confirman que las situaciones que componen el FLCAS son de hecho ansiógenas y que son, posiblemente, generalizables a varios contextos de aprendizaje de lenguas (AICLE y EFI, por ejemplo).

### 4.3. Tercera pregunta de investigación: factores relacionados con la ansiedad en AICLE

La tercera pregunta de investigación de este estudio trata del análisis de los factores generadores de ansiedad en contextos AICLE. Se buscó identificar qué situaciones, actividades o prácticas de clase potencian los niveles de ansiedad en ese contexto de enseñanza-aprendizaje. Según los resultados, los factores que más se relacionan con la ansiedad en contextos AICLE se refieren a las actividades de producción oral, más concretamente las presentaciones orales y la respuesta a preguntas ante toda la clase, así como a las conductas del profesor, entre las que predominan las preguntas que formula.

Los hallazgos sobre las actividades de comunicación oral y ansiedad coinciden con los resultados de estudios anteriores (ver, por ejemplo, Horwitz 2001; Yan y Horwitz 2008), en los que se ha demostrado que la ansiedad debilita la comunicación oral. Además, se ha observado que no todas las actividades comunicativas son ansiógenas. Las actividades en grupo o en pareja, por ejemplo, no son señaladas como factores de ansiedad, pero sí las actividades que implican acción comunicativa ante toda la clase, como las exposiciones orales y la respuesta a preguntas. Estos resultados concuerdan con las indicaciones de Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010) sobre las condiciones de uso comunicativo en contexto AICLE. Dichas autoras afirman que, de hecho, diferentes formas de uso (propuestas educativas o tareas) implican mayores o menores grados de ansiedad.

Los resultados referentes a las conductas docentes amplían los hallazgos de Graaff, Koopman y Westhoff (2007), quienes sugieren que la efectividad en la enseñanza AICLE no depende únicamente de que el profesor proporcione a sus alumnos la exposición a *input* de calidad, que facilite el procesamiento del significado y de la forma, la producción (*output*), o el uso de estrategias compensatorias. Según estos autores, la relación afectiva entre profesor/a y alumno es igualmente importante.

El miedo a hablar ante los compañeros puede estar asociado con la calidad del ambiente de clase, el tipo de relación social que se establece en el entorno educativo, y la necesidad que sienten los alumnos de proteger su imagen. Esta concepción es apoyada por Clément, Dörnyei y Noels (1994), Stroud (2006) y Peng y Woodrow (2010), quienes afirman que el ambiente de clase influye tanto en la disposición a comunicar de los alumnos como en la ansiedad durante las clases, y que si un estudiante cree que al hablar en clase puede ser despreciado por los demás o criticado puede desarrollar ansiedad antes o durante el habla, especialmente cuando los demás se quedan en silencio. Clément, Dörnyei y Noels (1994) aseveran que una buena atmósfera de clase promueve la participación de los estudiantes y modera la ansiedad. Stroud (2006) explica que la ansiedad puede estar relacionada tanto con la competencia en LE como con factores de identidad. Referente a lo segundo, Stroud (2006: 300) considera que “*identity-based anxiety is motivated by a desire to maintain particular group relationships, such as acceptance by one’s peers or a desire to avoid ridicule from them. It manifests itself in worries that particular uses of language - including language used in the class-*

*room - may or may not jeopardize those relationships*". Este autor afirma asimismo que la ansiedad asociada a hablar en clase y al miedo a cometer errores guarda una clara vinculación con la autoestima, el miedo a la evaluación de los demás y la autoevaluación negativa.

## 5. CONCLUSIÓN

Este estudio revela que los contextos AICLE son más ansiógenos que los contextos de enseñanza formal de inglés y que los alumnos AICLE sienten menos ansiedad que los alumnos no-AICLE cuando comparten con éstos las clases EFI. Parece ser que la experiencia AICLE, aunque más ansiógena, impulsa el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos.

Las diferencias en los niveles de ansiedad AICLE y EFI y el análisis de los factores que se relacionan con la ansiedad AICLE demuestran que las características del contexto de enseñanza influye en los niveles de ansiedad de los alumnos. Considerando que la efectividad del modelo AICLE depende de su potencial para proporcionar un ambiente con bajos niveles de ansiedad y bajo filtro afectivo, se evidencia la necesidad de considerar con más ahínco las limitaciones de los aprendices en cuanto a su competencia lingüística o su interlengua, ajustar debidamente las exigencias a los recursos lingüísticos de que dispone el alumno en cada momento, seleccionar adecuadamente las tareas, establecer un ambiente de sociabilidad y cerciorarse de que los alumnos hayan aprendido a aprender (Morgan 2006). Concerniente a las tareas, Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010) sugieren que las actividades lúdicas y dinámicas son útiles para reducción de la ansiedad en contextos AICLE.

El estudio de los factores que se relacionan con la ansiedad en clases AICLE sugiere que se debe prestar una mayor atención a la selección de las actividades de comunicación/producción oral, especialmente respecto al ámbito comunicativo de la actividad (dependiendo de que sea ante toda la clase, en grupo o pareja), y a las conductas del profesor/a. Es evidente que el docente no puede eludir algunos roles de clase, pero sí puede adoptarlos de manera no amenazadora. En este sentido, merece atención el hecho de que el aspecto más ansiógeno de la acción del profesor/a sean sus preguntas directas o indirectas. Los datos indican que, como estrategia para fomentar la participación del alumno en clase, las preguntas pueden ser en ocasiones poco productivas ya que constituyen una fuente de ansiedad.

El enfoque comunicativo AICLE es un camino muy adecuado para la formación en lenguas segundas o adicionales, especialmente, por su potencial para mantener a los estudiantes interesados en aprender LE (Lasagabaster y Sierra 2009), para generar aprendizaje comunicacional efectivo (Ackerl 2007; Dafouz 2007; Hüttner y Rieder-Büemann 2007), y para capacitar a los aprendices para conectar las formas gramaticales con los significados en situaciones de comunicación natural. Sin embargo, nos falta recorrer nuevas rutas, en términos pedagógicos y de investigación, que nos permitan unir el potencial de aprendizaje AICLE a la necesaria creación de un entorno de seguridad,

motivación, tranquilidad y disposición a comunicarse. El desarrollo de la competencia comunicativa en AICLE necesita estar asociada, indeleblemente, al desarrollo de la afectividad positiva y a la ausencia de ansiedad debilitadora.

Tal y como sugiere la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (2009) y algunos estudios recientes (ver, por ejemplo, Lasagabaster y Sierra, 2009), la enseñanza comunicacional y AICLE se caracterizan como modelos de enseñanza con bajos índices de ansiedad y bajo filtro afectivo. Los resultados de este estudio, sin embargo, apuntan en otra dirección. Ello nos invita a reflexionar sobre el hecho de que la interacción y la sociabilidad, pretendidas por estos enfoques, no se concretan en los contextos reales de aprendizaje AICLE o no siempre son suficientes para generar el ambiente afectivamente adecuado para el aprendizaje de una LE. Estas cuestiones y la evidencia de que los niveles de ansiedad son más altos en AICLE refuerzan la necesidad de avanzar en la investigación sobre formas y posibilidades de minimizar la ansiedad en ese contexto y en la realización de estudios cualitativos o cuantitativos con muestras extensas, que permitan ampliar, comprobar y afinar los resultados señalados en este artículo.

## AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a los alumnos y profesores de las escuelas participantes (CC La Salle, CC Arcàngel Sant Rafel y CC Sant Josep Obrer) su amable disposición a aportar los datos de la investigación. Este estudio ha recibido apoyo económico a través de los proyectos CO3 (FFI2010-21483-C02-01/02) y ALLENCAM (SGR2009-140), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Generalitat de Catalunya respectivamente.

## NOTAS

\* Correspondencia a: Edleide Santos Menezes. C/Mar nº 135. 07100-Sóller (Baleares). E-mail: leydemenezes@hotmail.com

1. Siete participantes no informaron sobre el sexo.
2. Al referirnos al sexo de los alumnos que participan en contextos EFI se incluyen alumnos AICLE y no AICLE, es decir, todos los alumnos que asisten a clases de inglés formal.

## REFERENCIAS

- Ackerl, C. 2007. "Lexico-grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: error analysis of written production". *Vienna English Working Papers* 16 (3).
- Arnold, W. 2010. "Where is CLIL taking us?" *Pulso: Revista de Educació* 33: 227-233.
- Bailey, P., C. E. Daley y A. I. Onwegbuzie. 1999. "Foreign language anxiety and learning style". *Foreign Language Annals* 32 (1): 63-76.
- Beardsmore, H. B. 2002. "The significance of CLIL/EMILE". *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. UniCOM - University of Jyväskylä: Finland.

- Bekleyen, N. 2009. "Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety". *System* 37: 664-675.
- Berton, G. 2008. "Le attività di apprendimento nella classe CLIL". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 40 (1-2): 147-170.
- Brady, A. 2009. "An integrated approach to content and language study: citizenship development and society building". *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé: 55-61. [Documento de Internet disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=24>]
- Cheng, Y. 2002. "Factors associated with foreign language writing anxiety". *Foreign Language Annals* 35 (5): 647-656.
- Clegg, J. 2007. "Analysing the language demands of lessons taught in a second language". *Revista Española de Lingüística Aplicada* (volumen monográfico): 113-128.
- Clément, R., Z. Dörnyei y K. Noels. 1994. "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom". *Language Learning* 44 (3): 417-448.
- Coonan, C. M. 2007. Insider views of the CLIL class through teacher self observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10: 625-646.
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: UK.
- Dafouz, E. 2007. "On content and language integrated learning in higher education: the case of university lectures". *Revista Española de Lingüística Aplicada* (volumen monográfico): 67-82.
- Dalton-Puffer, C. 2009. "Communicative competence and the CLIL lesson". *Content and Language Integrated Learning, Evidence From Research in Europe*. Eds. R. M. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe. Multilingual Matters: 197-214.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit. 2010. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*: John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K. 2002. "CLIL in the European context". *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. UniCOM - University of Jyväskylä: Finland.
- Dillon, A. M. 2009. "The CLIL approach in Irish primary schools; a multilingual perspective". *CLIL Practice Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé: 14-20. [Documento de Internet disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=24>].
- Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Spain. Brussels: European Commission.
- Graaff, R. de, G. J. Koopman y G. Westhoff (2007). "Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)". *Vienna English Working Papers* 16 (3).
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz y J. Cope. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal* 70: 125-132.

- Horwitz, E. K. 2001. "Language anxiety and achievement". *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 112-126.
- Hüttner, J. y A. Rieder-Bünemann. 2007. "The effect of CLIL instruction on children's narrative competence". *Vienna English Working Papers* 16 (3).
- Juan-Garau, M. y M. Marcos-Llinàs. 2009. "Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language". *Foreign Language Annals* 42 (1): 94-111.
- Kim, Y. 2009. "The effects of task complexity on learner-learner interaction". *System* 37: 254-268.
- Kondo, D. S. y Y. Ying-ling. 2004. "Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan". *ELT Journal* 58 (3): 258-265.
- Krashen, S. 2009. *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lasagabaster, D. 2008. "Foreign language competence in content and language integrated courses". *The Open Applied Linguistics Journal* 31: 31-42.
- Lasagabaster, D. y J. M. Sierra. 2009. "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes". *International CLIL Research Journal* 1: 4-17.
- Lorenzo, F., P. Moore y S. Casal. 2011. "On complexity in bilingual research: the causes, effects, and breadth of content and language integrated learning - a reply to Bruton (2011)". *Applied Linguistics* 32 (4): 450-455.
- Lorenzo, F., S. Casal y P. Moore. 2010. "The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation Project". *Applied Linguistics* 31 (3): 418-442.
- Marsh, D. 2002. "CLIL/EMILE in Europe: emergence 1958-2002". *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. UniCOM - University of Jyväskylä: Finland.
- Montet, M. y C. Morgan. 2001. "Teaching geography through a foreign language: how to make text accessible to learners at different levels". *The Language Learning Journal* 24 (1): 4-11.
- Morgan, C. 2006. "Appropriate language assessment in content and language integrated learning". *The Language Learning Journal* 33 (1): 59-67.
- Muñoz, C. 2002. "CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera)". *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. UniCOM - University of Jyväskylä: Finland.
- Muñoz, C. 2007. "CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 17-26.
- Pavón Vázquez, V. y F. Rubio Alcalá. 2010. "Teachers concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes". *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 14: 45-58.
- Peng, J. E. y L. Woodrow. 2010. "Willingness to communicate in English: a model in the Chinese EFL classroom context". *Language Learning* 60 (4): 834-876.

- Pichette, F. 2009. "Second language anxiety and distance language learning". *Foreign Language Annals* 42: 77-93.
- Pihko, M.-K. 2007. "Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes". *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Ed. S. Tella. Helsinki: University of Helsinki. 129-142.
- San Isidro Agrelo, F. X. 2009. "Galicia, CLIL success in a bilingual community". *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé: 5-13. [Documento de Internet disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=24>].
- Seikkula-Leino, J. 2007. "CLIL learning: achievement levels and affective factors". *Language and Education* 21: 328-341.
- Short, D. J. 1993. "Assessing integrated language and content instruction source". *TESOL Quarterly* 27 (4): 627-656.
- Spielberger, C. D., R. L. Gorsuch y R. E. Lushene. 2002. *STAI - Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Adaptación al Español Nicolás Seisdedos. Madrid: TEA Ediciones.
- Stroud, Christopher. 2006. "Anxiety and identity in the language classroom". *Language Centre Journal* 37 (3): 299-307.
- Tallon, M. 2009. "Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: a quantitative study". *Foreign Language Annals* 42: 112-136.
- Vlachos, K. 2009. "The potential of information communication technologies (ICT) in content and language integrated learning (CLIL): the case of English as a second/foreign language". *CLIL Practice Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé. 190-198. [Documento de Internet disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=24>].
- Whittaker, R. y A. Llinares García. 2009. "CLIL in social science classrooms: analysis of spoken and written productions". *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Eds. R. M. Jiménez Catalán y Y. Ruiz de Zarobe. Multilingual Matters. 215-234.
- Wolff, D. 2002. "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union". *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. UniCOM - University of Jyväskylä: Finland.
- Yan, J. X. y E. K. Horwitz. 2008. "Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: a qualitative analysis of EFL learners in China". *Language Learning* 58: 151-183.
- Ziková, V. 2008. *CLIL at Grammar School*. Tesis Doctoral no publicada. Masaryk University Brno, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.

