Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 893-901

Autoconcepto y ansiedad en ELE: relaciones con el desempeño en estudiantes universitarios

Mercedes Rabadán Zurita
Universidade do Algarve

1. Introducción

Numerosos estudios han destacado el impacto de las variables afectivas y cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Entre los principales factores personales que influyen en el aprendizaje de un idioma, cabe señalar el autoconcepto y la ansiedad. Se asume que un aprendiente que se valore positivamente como estudiante y que manifieste bajos niveles de ansiedad tendrá un mayor desempeño académico. Asimismo, la concepción que posee de sí mismo afectará a sus experiencias de aprendizaje y a las relaciones con los demás. Consecuentemente, la atención a las percepciones que las personas tienen de sí mismas y de su competencia académica, junto con la ansiedad experimentada, son decisivos en el desarrollo de un modelo comprensivo de la práctica educativa en español como lengua extranjera (ELE) si se pretende un papel activo del alumnado. Entender cómo los alumnos de ELE se perciben a sí mismos, cómo lo hacen, qué efectos tiene sobre su comportamiento en el aula y cuáles son las fuentes de ansiedad se convierte en una necesidad tanto práctica como científica, y justifica la importancia del autoconcepto en ELE y la ansiedad como dos de los factores más importantes en el aprendizaje (Roncel, 2007, 2008; Mercer, 2011; Csizér y Magid, 2014; Bahadori y Hashemizadeh, 2018). En este sentido, el objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre el autoconcepto de ELE, la ansiedad idiomática, la nota, la asistencia a clase y el número de horas de estudio en estudiantes universitarios portugueses y analizar si estas variables se relacionan significativamente con el tipo de asignatura, grado o facultad.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Marco teórico

2.1. Autoconcepto

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito motivacional por su impacto en el comportamiento y en el rendimiento de los estudiantes de cualquier disciplina (p. ej., sobre la activación de las estrategias cognitivas y la autorregulación del aprendizaje) (González-Pienda y Nuñez, 1997) Se define como la autoimagen que tiene una persona de sí misma en una situación concreta. Diferentes investigadores (Ávila, 2007; Ortega, 2007; Roncel, 2008; Mercer, 2011; Ciszér y Magid, 2014) han manifestado la importancia del autoconcepto académico en el campo específico de aprendizaje de lenguas extranjeras. Mercer (2011) considera que el autoconcepto permite conectar aspectos del aprendizaje de ELE relativos al aprendiente tales como las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. Sin embargo, es de señalar que el autoconcepto y la autoestima han sido menos investigadas que otros constructos como la motivación o la ansiedad (Rubio, 2013).

Diversos investigadores en el aprendizaje de idiomas destacan la importancia del autoconcepto en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, de manera que se asume que los aprendientes con una mejor imagen de sí mismos manifiestan un mejor desempeño académico (Mercer, 2011; Rubio, 2013; Ciszér y Magid, 2014; Bahadori y Hashemizahed, 2018).

2.2. Ansiedad

Dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un fuerte consenso sobre la influencia negativa de sentimientos como la ansiedad, el miedo o el temor. Las metodologías docentes más innovadoras pueden fracasar si no se tienen en cuenta los factores que condicionan negativamente que obstaculizan el aprendizaje. Como consecuencia de este interés, el número de estudios sobre la ansiedad idiomática ha aumentado exponencialmente en los últimos años con investigaciones que analizan cuáles son los factores que la originan y su relación con otras variables.

En general, la ansiedad se considera un fenómeno complejo que tiene efectos en lo fisiológico, lo psicológico y lo emocional. Entre las diferentes definiciones de la ansiedad en el contexto de lenguas extranjeras, cabe destacar la definición de (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986: 128), quienes la definen como «un complejo distinto de autopercepciones, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con la clase de lenguas extranjeras y que surgen de la singularidad del proceso de aprendizaje de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

una lengua». En la misma línea, para Gardner y MacIntyre (1993) es el temor que sufre un alumno cuando tiene que realizar una actuación en una lengua extranjera.

Siguiendo con la propuesta de Horwitz *et al.* (1986), se distinguen varios tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes. El primer tipo se define como el nivel de ansiedad en relación con la comunicación con otra persona (p. ej., miedo escénico). El miedo a una evaluación negativa se produce en contextos de comparación social con los pares y docente (p. ej., expectativas negativas sobre la evaluación). Por último, la ansiedad ante los exámenes se refiere al temor y miedo al fracaso y al error en las actividades de evaluación.

Independientemente del encuadre teórico de investigación sobre la ansiedad, numerosos estudios han observado una relación negativa entre la ansiedad idiomática y el rendimiento, considerando la ansiedad como una fuente relevante de problemas en el aprendizaje. Dentro de la propuesta de ansiedad de Horwitz *et al.* (1986), varias investigaciones han registrado la relación entre elevados niveles de ansiedad idiomática con bajos niveles de desempeño académico (Saito y Saminy, 1996; Matsuda y Gobel, 2004; Marco-Llinàs y Garau, 2009).

3. Método

3.1. Diseño y muestra

Se realizó un estudio transversal, descriptivo y correlacional mediante el uso de cuestionario, siendo la población diana estudiantes universitarios portugueses de ELE de la Universidad del Algarbe. El criterio de selección de la muestra fue el estar matriculado en alguna de las asignaturas de Español en cualquiera de los grados y másteres de la universidad. La muestra final estuvo compuesta por 249 participantes, siendo el 80,3 % mujeres. La edad de los participantes varió entre los 18 y 54 años, con una media de edad de 27.73 años (DT = 7.89). El 53,8 % de los participantes cursaban estudios en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) mientras que el 43,3 % realizaba estudios en la Escuela Superior de Administración de Empresas, Hostelería y Turismo (ESGHT).

3.2. Instrumentos

Autoconcepto específico en ELE. Para medir esta variable se utilizó el cuestionario de Autoconcepto Específico en ELE (Roncel, 2008). Este cuestionario está compuesto por 48 ítems que son contestados a través de una escala tipo Likert de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1: Nada a 5: Mucho. Mayores puntuaciones indican una elevada autopercepción del estudiante sobre sus propias habilidades respecto a la comprensión y producción oral y escrita en español. La fiabilidad de la escala de este estudio, calculada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, fue de .88.

Ansiedad. Para evaluar esta variable se utilizó le versión reducida de la escala de Ansiedad para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (Horwitz *et al.* 1986; Dewaele y MacIntyre, 2014). Esta escala está compuesta por ocho ítems. Los participantes expresan su grado de acuerdo con el ítem a través de una escala Likert de 1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo. La escala adaptada al portugués en el presente estudio expresó un índice de fiabilidad de Alpha de Cronbach de .93

Cuestionario de características sociodemográficas. Este cuestionario fue creado expresamente para la investigación con preguntas relativas a la edad, al sexo, la nacionalidad, al curso, la facultad. El rendimiento se midió a través de la nota, la asistencia y las horas de estudio.

3.3. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la preparación de la batería con los instrumentos seleccionados. Los cuestionarios de Autoconcepto Específico de ELE y el de Ansiedad fueron adaptados al portugués mediante un proceso de traducción-retraducción, realizados por expertos en español y portugués y con asesoramiento de expertos en la temática del estudio. Para la administración de los cuestionarios se pidió autorización al Rectorado de la Universidad para poder administrar los cuestionarios en horario lectivo a los estudiantes que cumpliesen con el requisito de participación en el estudio.

3.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el paquete estadístico STATA v. 13. Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación (media, desviación típica, asimetría, curtosis) así como las correlaciones entre las variables del estudio.

4. Resultados

La Tabla I presenta los estadísticos descriptivos de ansiedad, autoconcepto, nota, horas de estudio y asistencia.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla I

	Ansiedad	Autoconcepto	Nota	Horas de estudio	Asistencia
Media	2.67	3.01	13.59	2.31	3.00
DT	0.68	0.20	3.11	1.10	0.97
Curtosis	-0.66	0.99	-0.30	-0.40	-0.70
Asimetría	0.24	-0.26	-0.47	0.61	-0.60

Como puede observarse, los datos muestran niveles medios en todas las variables: la puntuación media de la escala de ansiedad fue de 2.67 (*DT* = 0.68) y la del autoconcepto específico en ELE, de 3.01 (*DT* = 0.20) Respecto a la nota, la nota media fue de 13.59 (*DT* = 3.11). El sistema portugués utiliza una evaluación de uno a veinte, por lo que podemos considerar que la media está en torno al 6.8, en su equivalente al sistema español. En cuanto a la asistencia, los estudiantes manifestaron asistir del 50 al 75 % de las sesiones (*M* = 3.00, *DT* = 0.97). En relación con los análisis de los valores de curtosis y asimetría de las cinco variables, podemos confirmar que los datos siguen una distribución normal, que es uno de los supuestos básicos para poder realizar los análisis de correlación.

La Tabla II muestra las correlaciones entre ansiedad y autoconcepto con la nota, las horas de estudio y la asistencia a clase.

Tabla II

	Ansiedad	Autoconcepto ELE
Nota	-.38**	.37**
Horas de estudio	.03 (n.s.)	.03 (n.s.)
Asistencia	-.18*	.01 (n.s.)
* $p < .05$; ** $p < .01$		

Podemos señalar que tanto la ansiedad como el autoconcepto se relacionaron significativamente ($p < .01$) con la nota, de manera negativa con la ansiedad ($r = -.38$) y positiva con el autoconcepto ($r = .37$). La ansiedad también se relacionó de manera negativa con la asistencia ($r = -.18$, $p < .05$). Se observa que ni la ansiedad ni el autoconcepto se relacionaron significativamente con las horas de estudio.

Una vez registradas las relaciones entre ansiedad y nota, autoconcepto y nota, y ansiedad y asistencia, se quiso comprobar si esa relación dependía o no del tipo de asignatura, del tipo de licenciatura o de la facultad donde los participantes de la muestra estudiaban.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La Tabla III refleja las relaciones entre ansiedad-nota, autoconcepto-nota, y ansiedad-asistencia en relación con las facultades donde estudian los participantes.

Tabla III

	FCHS	ESEC/ESGHT	Z	¿Diferencias?
Correlación ansiedad-nota	r = -.35 N = 134	r = -.40 N = 108	z = -.02	NO
Correlación autoconcepto-nota	r = .32 N = 134	r = .38 N = 134	z = -.10	NO
Correlación ansiedad-asistencia	r = .20 N = 134	r = -.17 N = 134	z = .11	NO
Todos los coeficientes significativos $p < .05$				

Esta tabla muestra los estadísticos utilizados para verificar si existen dichas diferencias o no. Cuando se hizo el cálculo del valor z se comprobó que en ninguna de las tres relaciones existían diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes del subsistema universitario y el grupo de estudiantes del subsistema politécnico.

5. Discusión y conclusiones

Dada la importancia del autoconcepto específico en ELE, la ansiedad en el aula y la necesidad de investigar los procesos asociados a estas variables, se planteó como objetivos de este estudio conocer cuáles eran los niveles de ansiedad, autoconcepto en ELE y rendimiento en los participantes, analizar las relaciones entre la ansiedad y el autoconcepto en ELE con el rendimiento, y si existían diferencias en las relaciones entre estas variables en función del grado y el tipo de sistema universitario.

Los resultados mostraron que el autoconcepto y la ansiedad tienen un gran impacto en el aprendizaje y el rendimiento en español como lengua extranjera. Mayores niveles de ansiedad se relacionan con un peor desempeño académico. Por otro lado, los aprendientes de español como lengua extranjera que tienen una imagen muy positiva obtienen mejores resultados. Asimismo, cuando se estudia la relación entre ansiedad-nota, esa relación se mantiene independientemente del grado y de la facultad en la que estén matriculados los estudiantes. Es decir, la relación negativa entre ansiedad y nota aparece tanto en el subsistema universitario como en el politécnico, y lo mismo sucede con la relación positiva entre el autoconcepto de español como lengua extranjera y la nota. Es decir, se trata de relaciones que son independientes del tipo de asignatura –optativa u obligatoria–, del tipo de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

licenciatura que se estudie –Lenguas, Literaturas y Culturas, Turismo, Administración de Empresas, Traducción, etc.– e independientemente de la facultad en la que se impartan dichos estudios. La relación ansiedad-asistencia también se mantiene invariable, esto es, no existen diferencias en los dos subsistemas.

Estos resultados son indicativos de que los niveles de ansiedad bajos-medios observados y el autoconcepto relativamente normal que se ha descrito en esta muestra de participantes probablemente puedan deberse, entre otras causas, a las características del estudiante portugués. En primer lugar, los aprendientes portugueses tienen la creencia de que el español es una lengua «fácil de aprender». La cercanía geográfica y ser considerados falsos principiantes provoca que el aprendizaje del español no les genere tanta ansiedad como le podría generar el aprendizaje del alemán o del francés, por ejemplo.

Estos resultados son coherentes con lo observado en otros estudios, tanto en español como lengua extranjera, como en otros idiomas (Moreano, 2005; García, Musitu y Veiga, 2006; Bahadori y Hashemizahed, 2018). La ansiedad es un factor inhibidor del aprendizaje. Cuanto mayor es el nivel de ansiedad, peor es el rendimiento y, por el contrario, existe una relación positiva entre el autoconcepto en español como lengua extranjera y la nota. Posiblemente esta relación esté mediada por la autoeficacia o la creencia de éxito. Es decir, cuando el alumno cree que es capaz de ejecutar cualquier tarea de producción o comprensión oral y/o escrita con un determinado nivel de éxito, hace que dedique mucho más esfuerzo a su estudio, que se dedique o estudie con mayor intensidad y este hecho se refleja en un mejor desempeño académico.

En relación con la asistencia a clase, existe una relación negativa entre esta variable y la ansiedad. Los alumnos con niveles altos de ansiedad asistirán menos a clase. Esta ansiedad puede ser generada por el miedo a ser corregido, miedo a hablar en público y/o miedo a ser evaluado negativamente por los compañeros o el profesor. En suma, miedo a sentirse inferior a los demás en un idioma que supuestamente es fácil para un portugués. En el fondo, todos estos sentimientos negativos crean lo que se conoce como una espiral negativa del aprendizaje: como el aprendiente siente ansiedad en clase, tiene un mal desempeño, cree que se expone públicamente a que los demás lo consideren un mal estudiante en español lo que provocará que deje de asistir a clase, entrando en una espiral que afectará negativamente a su aprendizaje.

Finalmente, podemos afirmar que las relaciones entre ansiedad, autoconcepto y nota, concretamente entre ansiedad y asistencia son universales, es decir, no dependen del tipo de asignatura, ni del tipo de grado o facultad. La ansiedad siempre es negativa en todas las situaciones de aprendizaje (curso libre, seminario,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

asignatura optativa u obligatoria, etc.). El profesor tiene que ser especialmente sensible a las situaciones que generen ansiedad y a la construcción de una identidad positiva porque, como se ha señalado anteriormente, tienen una relación universal con el rendimiento y, en el caso de la ansiedad, con la asistencia a clase.

Desde una perspectiva práctica, los docentes de ELE deben detectar si sus alumnos sufren algún grado de ansiedad para tratar de disminuirlo. Algunas de las sugerencias para disminuir la ansiedad y potenciar el autoconcepto se centrarían en: (1) concienciar a los alumnos que los episodios ansiosos suelen ser pasajeros; (2) ayudar a los alumnos a desarrollar su autoestima, aplicando estrategias que mejoren la imagen que tienen de sí mismo; (3) propiciar un ambiente de clase que no genere ansiedad en el alumnado, por ejemplo, con actividades lúdicas; (4) proporcionar un feedback adecuado y constructivo. En algunas ocasiones la sensación de fracaso puede deberse a la retroalimentación negativa que recibe por parte del docente, puesto que los alumnos lo perciben como un ataque personal; (5) evitar la competitividad en el aula, así como la comparación y la exposición pública negativa; (6) proponer actividades que respeten los diferentes estilos de aprendizaje y, por último; (7) emplear técnicas de corrección que se ajusten a las características del aprendiente, al tipo de actividad y al momento de la corrección.

Este estudio tiene una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. El diseño transversal y correlacional utilizado no permite establecer relaciones de casualidad entre las variables, si bien se han planteado relaciones de tipo atendiendo a la revisión de la literatura científica. Por otro lado, el diseño de encuestas es especialmente sensible a determinados sesgos, como el sesgo de deseabilidad social en las respuestas dadas.

Futuras investigaciones deberían centrarse en el análisis de los estilos y estrategias docentes asociadas a elevados niveles de ansiedad en el alumnado y baja autoestima, y en el estudio de las características individuales de los alumnos relacionadas con una mayor vulnerabilidad a la ansiedad.

Referencias bibliográficas

ÁVILA, J. (2007). Self-Esteem and Second Language Learning: The essencial Colour in the Palette. F. D. RUBIO (ed.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing*, pp. 68-90.

BAHADORI, M. y HASHEMIZADEH, S. M. (2018). Relationship among Self-perceived Oral Competence, Communication Apprehension, and Iranian EFL Learners' Willingness to Communicate: Cooperative teaching in focus, *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 6, pp. 75-96.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CSIZÉR, K. y MAGID, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.

DEWAELE, J. M. y MACINTYRE, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 237-274.

GARCÍA, J. MUSITU, G. y VEIGA, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal, *Psicothema*, 18, pp. 551-556.

GARDNER, R. C. y MACINTYRE, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, pp. 157-194.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico, J. N. GARCÍA (ed.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*, pp. 45-78. Barcelona: Ediciones LU.

HORWITZ, E. K. HORWITZ, M. B. y COPE, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.

MARCOS-LLINÀS, M. y GARAU, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language, *Foreign Language Annals*, 42, pp. 94-111.

MATSUDA, S. y GOBEL, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom, *System*, 32, pp. 21-36.

MERCER, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. London: Springer.

MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes, *Revista de Psicología*, 23, pp. 5-37.

ORTEGA, A. (2007). Anxiety and Self-Esteem, F. D. RUBIO (ed.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing*, pp. 105-127.

RONCEL, V. M. (2007). El rendimiento de ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1-18.

RONCEL, V. M. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, pp. 1-21.

RUBIO, F. D. (2013). Self-concept and self-esteem in foreign language learning, S. MERCER y M. WILLIAMS (eds.), *Multiples perpectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 23-45.

SAITO, Y. y SAMIMY, K. K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese, *Foreign Language Annals*, 19, pp. 239-249.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA