

Ansiedad idiomática en estudiantes normalistas del estado de Chihuahua

Ana Arán-Sánchez

RESUMEN

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera intervienen factores tanto cognitivos como afectivos, siendo uno de los más estudiados el fenómeno conocido como ansiedad idiomática. En esta línea, se expone una investigación centrada en esta problemática a través del análisis de las subescalas de aprensión comunicativa, ansiedad en la evaluación y actitud negativa hacia el aprendizaje del idioma inglés. El estudio se llevó a cabo con 269 estudiantes de las licenciaturas en educación primaria y preescolar de tres escuelas normales del estado de Chihuahua, México. El estudio emplea el enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y análisis estadístico centrado en las frecuencias relativas. Asimismo, empleó el método de encuesta a través del test FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) desarrollado por Horwitz (1986). Los resultados muestran que los participantes presentan un nivel alto de ansiedad idiomática en un nivel global, aunque con variaciones entre las subescalas analizadas. En este sentido, la ansiedad se manifiesta con mayor intensidad en los procesos y situaciones de aprendizaje del idioma, seguida de las actitudes negativas hacia el aprendizaje y la aprensión comunicativa, mientras que la ansiedad ante los exámenes presenta un menor peso relativo. Asimismo, el análisis puntual de indicadores clave evidencia nerviosismo respecto de las consecuencias de no aprobar el curso de inglés, sensación de que sus pares tienen un mayor nivel de competencia y preocupación sobre lo que los compañeros puedan pensar sobre su capacidad para utilizar la lengua meta.

Palabras clave: aprendizaje, educación superior, inglés, lengua extranjera.

Ana Arán-Sánchez

ana.aran.sanchez@gmail.com

Mexicana. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México; maestra en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España, y doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID), México. Es profesora e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, en Saucillo, Chihuahua, México. Temas de investigación: enseñanza del inglés como lengua extranjera y mujeres indígenas en la educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>.

Ansiedade linguística em alunos de escolas normais no estado de Chihuahua

RESUMO

Na aquisição de uma língua estrangeira estão envolvidos fatores cognitivos e afetivos, como ansiedade linguística. Este artigo apresenta uma pesquisa focada nesse problema por meio da análise dos subescalas de apreensão comunicativa, ansiedade na avaliação e atitude negativa em relação ao aprendizado do inglês. O estudo foi realizado com 269 alunos de licenciatura em Educação Primária e Pré-Escolar de três escolas normais do estado de Chihuahua. A abordagem quantitativa com escopo descritivo, a análise estatística focada em frequências relativas e o método de pesquisa por meio do teste FLCAS são utilizados. Os resultados mostram que os participantes apresentam um alto nível de ansiedade linguística, embora com variações entre as subescalas analisadas. A ansiedade se manifesta com maior intensidade nos processos e situações de aprendizado de idiomas, seguida por atitudes negativas em relação à aprendizagem e à apreensão comunicativa, enquanto nos exames tem um peso relativo menor. A análise dos principais indicadores mostra nervosismo sobre as consequências de não passar nos cursos, a sensação de que seus colegas têm um nível mais alto e preocupação com o que podem pensar sobre sua capacidade de usar o idioma.

Palavras chave: aprendizagem, ensino superior, inglês, língua estrangeira.

Language anxiety among students in teacher training colleges in the State of Chihuahua

ABSTRACT

Cognitive and affective factors, such as language anxiety, all play a role in the acquisition of a foreign language. This paper presents a study focused on this issue that uses subscales to assess communicative apprehension, test anxiety, and negative attitudes toward learning English. The study was conducted with 269 students enrolled in primary and preschool education degree programs at three teacher training colleges in the state of Chihuahua. A quantitative approach with a descriptive scope was used, along with statistical analysis focused on relative frequencies and a survey method using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale test. The results show that participants present a high level of language anxiety, although variations exist among the analyzed subscales. Anxiety is most intense in language learning processes and situations, followed by negative attitudes toward learning and communicative apprehension, while it carries a lower relative weight in the context of exams. The analysis of key indicators reveals nervousness about the consequences of failing courses, the biased perception that peers are at a higher level, and concern about what peers might think regarding their ability to use the language.

Keywords: learning, higher education, English, foreign language.

Recepción: 04/07/25. **Aprobación:** 30/03/26.



Introducción

El estudio de la afectividad en el aprendizaje de una segunda lengua incluye elementos como la autoestima, la motivación y la ansiedad del estudiantado, entre otros (Fonseca, 2005), al igual que la actitud y la personalidad (Carmona, 2011). Si bien todos estos se consideran relevantes en el ámbito educativo, la presente investigación se centra únicamente en uno de ellos: la *ansiedad*. Dicha elección se debe a que este factor influye en cualquier logro que el estudiante pueda alcanzar dentro del aula, dado que afecta el funcionamiento de la memoria y restringe el aprendizaje al disminuir las capacidades potenciales. De igual manera, puede perjudicar las habilidades cognitivas relacionadas con la adquisición y el procesamiento de nueva información (Moreno *et al.*, 2025).

Cuando la ansiedad se experimenta como algo positivo, funciona a manera de impulso para superar obstáculos personales. En el lado opuesto, puede provocar una serie de síntomas que impiden a las personas cumplir sus metas (López, 2018). Si bien la ansiedad afecta al estudiantado en cada asignatura de manera diferente, el área del aprendizaje de la lengua extranjera es uno de los campos en los que esta problemática se ha documentado de manera más detallada (Riquelme *et al.*, 2015). Esto se debe a que se considera un factor determinante que incide de diversas maneras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ramos-Leiva *et al.*, 2022).

¿Por qué aprender un nuevo idioma en un entorno académico genera ansiedad? En parte porque representa un reto considerable para el aprendiz debido a que no resulta sencillo familiarizarse con una lengua y cultura completamente diferentes a la propia (Ismail *et al.*, 2022). Por consiguiente, en este proceso inciden tanto factores cognitivos como afectivos, entre los que destaca la ansiedad (Morena *et al.*, 2011; Ortega, 2021; García *et al.*, 2024). Dicho elemento desempeña un papel relevante en la educación superior, así que se sugiere que el docente

lo tome en cuenta a la hora de diseñar su planeación didáctica y las actividades para el aula, de modo que genere un contacto positivo y motivante con el idioma extranjero.

La asignatura de inglés como lengua extranjera es parte de la formación universitaria en México, debido a su uso extendido en los ámbitos académico, profesional, político y económico (Chávez-Zambrano *et al.*, 2017). En las escuelas normales, instituciones formadoras de docentes, es un curso que ha sido obligatorio en los planes de estudio más recientes (2012, 2018 y 2022), con el propósito de que los futuros maestros fortalezcan la competencia comunicativa en otro idioma (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Existen diversos estudios que exploran el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés dentro de este contexto de la educación superior mexicana, como las propuestas de Rebollo (2019) y González (2020) para introducir herramientas tecnológicas en las escuelas normales, así como la de Nava (2021) para el desarrollo de la expresión oral a partir de un enfoque pragmático. Sobre los factores que inciden en este aspecto, se destaca la investigación de Báltazar *et al.* (2024), quienes analizan cuestiones contextuales tales como la cantidad de estudiantes por grupo o la falta de capacitación docente. De manera particular, y en cuestión de los aspectos afectivos, está la investigación de Arán (2021) quien explora la motivación y la actitud de los aprendices normalistas hacia el inglés.

No obstante, el vacío no es únicamente temático, sino también contextual. Lo anterior porque existe una limitada producción de estudios que analizan la ansiedad idiomática en estudiantes de escuelas normales. Por otro lado, la relevancia de continuar estudiando esta problemática se debe a que la disminución de los niveles de ansiedad en los estudiantes ayuda a que cumplan con las tareas de aprendizaje necesarias para que utilicen la lengua extranjera. Por eso autores como López (2018)

recomiendan atender de manera específica la ansiedad que se produce en el aula en términos de adquisición de una lengua diferente a la materna. En esta línea, Ortega (2021: 40) advierte:

Entender este tipo de ansiedad es esencial para comprender de manera más directa su dominio afectivo y descubrir cómo reducir su presencia en clase. Además, la correlación entre ansiedad en lengua extranjera y motivación, rendimiento y adquisición de la lengua es demasiado relevante como para ignorarla.

En este sentido, la presente investigación busca aportar evidencia empírica situada en el contexto de la formación docente en el norte de México, la cual permitirá identificar patrones particulares de ansiedad idiomática en una población que ha sido poco explorada en la literatura. Asimismo, además de los niveles generales de ansiedad, el estudio identifica niveles específicos que se relacionan con la evaluación, la comparación social y el temor al juicio de los pares.

Para explorar la problemática, se realizó un estudio cuantitativo de alcance descriptivo mediante una encuesta con el test FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) desarrollado por Hortwitz (1986). Se examinaron cuatro subescalas de acuerdo con la propuesta de Šifrar y Pavlič (2024).

Revisión teórica

Krashen (1982) habla del *filtro afectivo*, en el cual identifica los factores que se vinculan con el proceso de adquisición de una segunda lengua, al igual que los resultados que se obtienen durante este. Entre ellos, menciona la desmotivación del aprendiz y la falta de confianza. De hecho, el autor señala que la exposición a la lengua meta es insuficiente si el alumno no tiene una disposición afectiva adecuada para recibirla. Es decir, un estudiante con bajo nivel de ansiedad está en mejor condición

para tener éxito en el aprendizaje de una segunda lengua (Al-Shehri, 2012).

Por lo tanto, se concluye que el estado emocional del alumnado actúa a manera de filtro para que entre la información necesaria y se dé la comprensión para adquirir el idioma o, por el contrario, se bloquee. Cuanto más alto sea el filtro afectivo, mayor nivel de ansiedad y, en consecuencia, se incrementa la posibilidad de fracasar en el aprendizaje (MacIntyre y Gardner, 1994). Gardner y MacIntyre (1993) apuntan que existe una relación significativa entre la autopercepción de los estudiantes sobre el dominio de una segunda lengua y la ansiedad; incluso, se ha demostrado que la evaluación que hacen los alumnos sobre su propia competencia es un predictor más preciso de la ansiedad que su rendimiento real en exámenes.

Por su parte, MacIntyre y Gardner (1994) puntualizan que cuando los individuos deben utilizar una segunda lengua en la que no se perciben competentes experimentan ansiedad; es decir, un miedo que implica respuestas fisiológicas como el aceleramiento del ritmo cardíaco y un sentimiento de aprehensión. Precisamente, Gardner y MacIntyre (1991) distinguen entre la ansiedad general y la que se produce ante el aprendizaje y uso de una lengua extranjera.

La ansiedad que tiene lugar en el aula de idiomas es un fenómeno que se conoce como *ansiedad idiomática*. Esta se asocia a la confianza, la autoimagen y la vergüenza (Belda-Medina, 2020), y es considerada como una combinación de respuestas emocionales y reacciones conductuales que surgen en el contexto de aprendizaje de una lengua diferente a la materna (Crosby, 2025). De manera más específica, Horwitz *et al.* (1986: 125) la definen como un “sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociada con la estimulación del sistema nervioso autónomo”. Mientras que Horwitz (1986) la describe como un fenómeno complejo vinculado al autoconcepto,



las creencias y los sentimientos, entre otros, que aparecen en la clase de idiomas.

Una forma de evaluar la ansiedad es la escala FLCAS, elaborada por Horwitz *et al.* (1986) y Hortwitz (1986). Este instrumento permite identificar los retos de tipo afectivo que tienen los estudiantes en proceso de adquirir una lengua extranjera (Crosby, 2025). Si bien hay diferentes subescalas que se pueden analizar en este instrumento, para el presente trabajo se empleará la clasificación de cuatro categorías propuesta por Šifrar y Pavlič (2024), que comprende los siguientes elementos: a) aprensión comunicativa; b) ansiedad ante los exámenes; c) ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua; d) actitudes negativas hacia el aprendizaje. Dichos aspectos se describirán a detalle en los siguientes párrafos.

- *Aprensión comunicativa.* La habilidad de comunicarse es parte esencial de aprender un idioma. Su dominio va más allá de lograr escribirlo o conocerlo de manera teórica. En este sentido, cuando el estudiante no logra comprender lo que dicen sus maestros o compañeros se genera estrés, el cual incrementa el nivel de ansiedad del alumno (Ismail *et al.*, 2022). Este tipo de ansiedad se conoce como *aprensión comunicativa* y, de acuerdo con Ortega (2021), se produce cuando el aprendiz cree que no tiene una competencia comunicativa adecuada, de manera que cuanto mayor ansiedad siente, peor se vuelve su desempeño. Cuando padecen ese problema, los estudiantes se muestran tímidos al utilizar la lengua extranjera para comunicarse y emiten reacciones corporales asociadas a esta emoción (Morena *et al.*, 2011). Rabadán y Orgambidez (2018) lo identifican como un miedo anormal que surge de manera anticipada a la interacción en clase y ocasiona que el alumno no sea capaz de emplear el idioma que está aprendiendo. Por otro lado, Ismail *et al.* (2022) consideran que este fenómeno incluye tanto la parte oral como

la auditiva del aprendizaje y es especialmente relevante durante las conversaciones. Es necesario precisar que la comunicación oral es considerada una de las habilidades productivas del idioma junto con la escrita (Solórzano-Intriago y Loo-Salmon 2023). Evidentemente, la ansiedad que puede experimentar el aprendiz de una segunda lengua puede variar en uno u otro ámbito. Sin embargo, el *test* FLCAS solo explora la expresión oral.

- *Ansiedad ante los exámenes.* Ramos-Leiva *et al.* (2022: 10) describen este fenómeno como “un estado emocional en donde un estudiante experimenta una serie de síntomas que resultan de la preocupación y la emocionalidad en un contexto de evaluación”. Para Morena *et al.* (2011) este tipo de ansiedad consiste en la aprensión ante la perspectiva de ser evaluado. Mientras que Rabadán y Orgambidez (2018) consideran que se relaciona con el miedo a fracasar en el aula de idiomas. Por su parte, Pedrosa y Fernández (2013) la conceptualizan como la aprensión del estudiante que genera anticiparse a una evaluación académica por miedo a obtener un resultado negativo en ese proceso. Ismail *et al.* (2022) aseveran que los estudiantes que enfrentan este tipo de ansiedad manifiestan las siguientes características: anticipan que se van a equivocar —lo que les ocasionará que sus pares los respeten menos—, se centran en las consecuencias negativas que implica sentirse inadecuados y experimentan preocupaciones autodespectivas, las cuales impiden que completen tareas que requieren esfuerzo cognitivo.
- *Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua.* Los ítems que forman parte de este elemento hacen referencia al filtro emocional de Krashen (1981) respecto de la influencia del aspecto emocional en el aprendizaje de una lengua extranjera, a través del cual el estudiante puede impedir el acceso al *input* de aprendizaje.
- *Actitud negativa hacia el aprendizaje.* Comprende el

miedo de los estudiantes a ser juzgados por falta de conocimiento o familiarización con el idioma, lo cual perjudica su autoestima (Ortega, 2021). Además, crea un ciclo de retroalimentación: a medida que aumenta la ansiedad, su capacidad de aprendizaje empeora, acumulando de esta manera experiencias negativas. Los estudiantes temen la retroalimentación negativa tanto de sus profesores como de los pares, lo cual puede generar un ambiente incómodo y tenso en el aula (Morena *et al.*, 2011).

En este sentido, Rabadán y Orgambidez (2018) aportan que las actitudes negativas se relacionan con situaciones de comparación social entre los alumnos. Ismail *et al.* (2022) comulgan con lo anterior, al afirmar que los estudiantes piensan que sus compañeros tienen un nivel de dominio mayor en la lengua, por lo que temen ser objeto de burla cuando intenten comunicarse en ese idioma. Lo anterior causa que se nieguen a participar y se sientan ansiosos cuando el maestro les hace una pregunta que no han preparado con anticipación.

Por último, existen diversos estudios recientes que analizan la ansiedad idiomática, así como herramientas efectivas para disminuir su efecto negativo en el aula de idiomas. Por ejemplo, Armendáriz (2019) hace una propuesta de siete estrategias para que los estudiantes de educación básica sean capaces de regular la ansiedad que les genera la asignatura de inglés. El autor resalta el temor a la burla por parte de sus compañeros que los alumnos sufren, por lo que buscó generar un clima de confianza y seguridad en la clase. En este sentido, recomienda realizar actividades que favorezcan el desarrollo psicoemocional del alumnado como parte de la adquisición de la lengua extranjera.

De manera similar, Romero y Santana (2021) concluyen en su estudio que la afectividad es un elemento esencial para motivar al estudiante universitario en el contacto con el idioma. Plantean

que los docentes pueden tomar en cuenta este aspecto para generar un acompañamiento más cercano y humano con los aprendices, creando un ambiente favorable mediante un clima emocional positivo. Los hallazgos de Gómez *et al.* (2023) están en la misma línea, ya que encuentran que el uso de herramientas socioafectivas por parte de los docentes disminuye el nivel de ansiedad de los estudiantes en la clase de inglés. Incluso mencionan que los alumnos que adquieren estrategias para regular la ansiedad se animan a tomar mayores riesgos con el lenguaje, a pesar de los errores que puedan cometer.

Metodología

Este estudio emplea el enfoque cuantitativo debido a que se basa en el análisis y la medición de datos numéricos (Acosta, 2023). Su alcance es descriptivo y utiliza el método de encuesta al proporcionar una descripción numérica del comportamiento de una población respecto de un determinado proceso educativo (Alvarado y Guzmán, 2009). Al respecto, el análisis estadístico se centra en la descripción de las frecuencias relativas por cada ítem de las subescalas del test aplicado. El FLCAS está formado por 33 ítems que se contestan en una escala Likert, con incisos que van desde *totalmente de acuerdo* hasta *totalmente en desacuerdo* y cuyos puntajes indican el nivel de ansiedad de los estudiantes ante el aprendizaje de la lengua extranjera (Riquelme-Mella *et al.*, 2015).

Para obtener el resultado, se asigna el puntaje de 1 a las respuestas de *totalmente en desacuerdo* y 5 para *totalmente de acuerdo*, salvo las oraciones que están en negativo, en las cuales se invierte esta calificación. De acuerdo con Riquelme-Mella *et al.* (2015), las puntuaciones totales tienen un rango de 33 a 69, equivalente a un bajo nivel de ansiedad, de 70 a 89 medio y de 90 a 132 correspondiente a un nivel alto. Cabe mencionar que se empleó la versión en español adaptada a México realizada por García *et al.* (2016), misma que contiene el mismo número de ítems que la original.



Los cambios que hicieron dichos autores para adaptarla a este contexto geográfico consistieron, principalmente, en modificaciones en palabras de uso común en la región (por ejemplo, sustituir el término *profesor* por *maestro* o la expresión *se sienten mal* por *se enojan*). Dicha versión cuenta con un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de .845. A decir de Ortega (2021), este es un instrumento fiable y consistente, lo que se demuestra por los numerosos estudios que lo han empleado. Adicionalmente, ha sido utilizada en investigaciones recientes y similares con resultados óptimos, como el de Quispe-Sanca *et al.* (2024), Ríos *et al.* (2024) y Patiño *et al.* (2024), entre otros. La tabla 1 presenta los ítems que forman parte de cada categoría de análisis.

Con un total de 269 participantes, esta investigación se llevó a cabo en tres instituciones formadoras de docentes del estado de Chihuahua:

- Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, localizada en el municipio de Saucillo, con 62 participantes.
- Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, con sede en Parral, con 137 participantes.

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderraín, situada en la capital del estado, con 70 participantes.

El muestreo fue de tipo intencional, ya que se contactó a docentes de inglés de las tres instituciones para distribuir el cuestionario con los grupos de estudiantes que atienden. De una población total de 883 alumnos, se tuvo la respuesta de 269 de ellos. El instrumento fue distribuido a través de Google Forms. Se encuestó a 241 mujeres (89.6%) y 28 hombres (10.4 %), quienes en el ciclo escolar 2023-2024 cursaban los semestres tercero o quinto de la licenciatura en Educación Preescolar y licenciatura en Educación Primaria. Se eligieron estos dos semestres en particular ya que durante los mismos los estudiantes cursan la asignatura de inglés como parte de su preparación para la docencia (SEP, 2022). Una vez que se obtuvieron las respuestas al cuestionario, se empleó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para procesar y realizar el análisis estadístico de la escala.

Tabla 1. Cuestionario FLCAS

Categoría de Análisis	Número de los ítems
Ítems teóricos de aprensión comunicativa	1,9,14,18,24,27,29,32
Ítems teóricos de ansiedad ante los exámenes	2,8,10,19,21
Ítems teóricos de ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	4,5,6,11,12,16,17,22,26,28,30
Ítems teóricos de actitudes negativas ante el aprendizaje	3,7,13,15,20,23,25,31,33

Fuente: elaboración propia basada en Šjifrar & Pavlič (2024).

Resultados

Los niveles de ansiedad idiomática del grupo presentan variaciones entre las cuatro distintas subescalas analizadas, lo que permite identificar tendencias generales en su distribución. En primera instancia, la subescala con mayor puntaje corresponde a la *ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera*, seguida de las *actitudes negativas hacia el aprendizaje y la aprensión comunicativa*, mientras que la *ansiedad ante los exámenes* presenta el puntaje más bajo (tabla 2).

A partir de estos datos, se puede inferir que la ansiedad idiomática de los participantes tiende a manifestarse con mayor intensidad en las experiencias

cotidianas de aprendizaje y en la relación que los alumnos establecen con el idioma. Esto no implica la ausencia de ansiedad en los contextos de evaluación formal, sino que su peso relativo es menor en comparación con otras dimensiones. De manera complementaria, al calcular la puntuación total del instrumento se obtiene un promedio grupal de 98.4; esto es, los participantes manifiestan un nivel alto de ansiedad idiomática, de acuerdo con los parámetros establecidos en la literatura. Este resultado indica que la ansiedad está presente de manera significativa en los estudiantes. Con todo, no se manifiesta de manera homogénea, dado que hay variaciones entre subescalas (tabla 3).

Tabla 2. Puntuación total por escala

Inciso	PT	PB
Aprensión comunicativa	6848	25.4
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera	8342	31.0
Ansiedad ante los exámenes	3822	14.2
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	7464	27.7

Nota: PT: puntuación total. PB: puntuación bruta.

Tabla 3. Aprensión comunicativa

Ítems	PT	FR AC.	FR DES.
1. Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo inglés en clase.	806	0.46	0.34
9. Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado.	932	0.57	0.26
14. Creo que me pondría nervioso/a si hablara inglés con una persona nativa.	2041	0.77	0.10
18. Normalmente estoy relajado/a en las clases de inglés.	623	0.65	0.14
24. Me preocupa mucho de lo que los demás piensan de mí cuando hablo inglés frente a mis compañeros.	1175	0.45	0.40
27. Me pongo nervioso/a y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	1019	0.44	0.36
29. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor de inglés.	990	0.47	0.37
32. Probablemente me sentiría cómodo/a entre hablantes nativos de inglés.	872	0.21	0.41

Nota: PT: puntuación total. FR AC.: frecuencia relativa de respuestas de totalmente de acuerdo. FR DES.: frecuencia relativa de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.



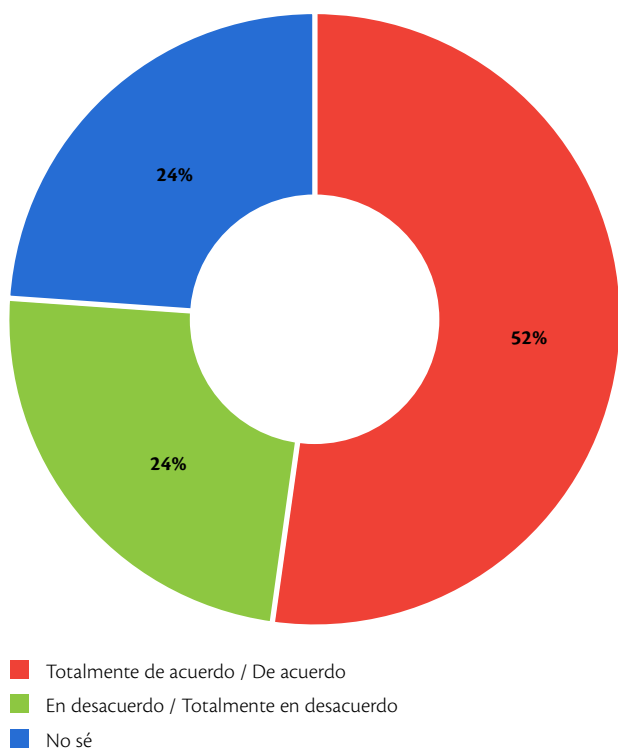
En relación con la *aprensión comunicativa*, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se sienten relajados en la clase de inglés (ítem 18). Sin embargo, esta percepción cambia cuando se trata de la producción oral, dado que los niveles más altos de ansiedad se concentran en las situaciones en las cuales los alumnos deben hablar en inglés sin haberse preparado con anterioridad (ítem 9, gráfica 1), al sentirse inseguros de expresarse (ítem 1, gráfica 2) o cuando les genera confusión el interactuar de manera oral (ítem 27, gráfica 3). Esto evidencia que la ansiedad no está asociada a la clase de inglés en sí, sino a la comunicación oral que es parte de la misma.

Por otro lado, la ansiedad que experimentan los aprendices se vincula a la interacción social, tanto con hablantes nativos (ítem 14, gráfica 4) como con sus pares (ítem 24, gráfica 5). Esto coincide con lo

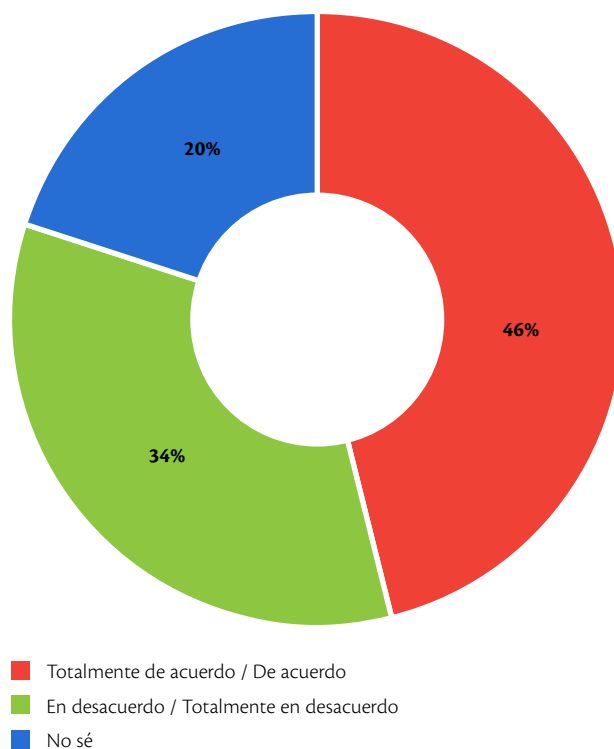
señalado por Armendáriz (2019), quien identifica el temor a la evaluación negativa y a la posible burla de los compañeros como un factor relevante en la ansiedad al hablar en una lengua extranjera.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes reporten confusión asociada al nerviosismo (ítem 27) sugiere que perciben su competencia comunicativa como insuficiente. De acuerdo con Ortega (2021), esto puede incidir de manera negativa en su desempeño lingüístico, al incrementarse los niveles de ansiedad. En esta misma línea, el nerviosismo que experimentan cuando no comprenden al docente (ítem 29) evidencia la necesidad de un acompañamiento pedagógico más cercano para desarrollar estrategias afectivas que favorezcan un ambiente de aprendizaje más seguro (Gómez *et al.*, 2023; Romero y Santana, 2021).

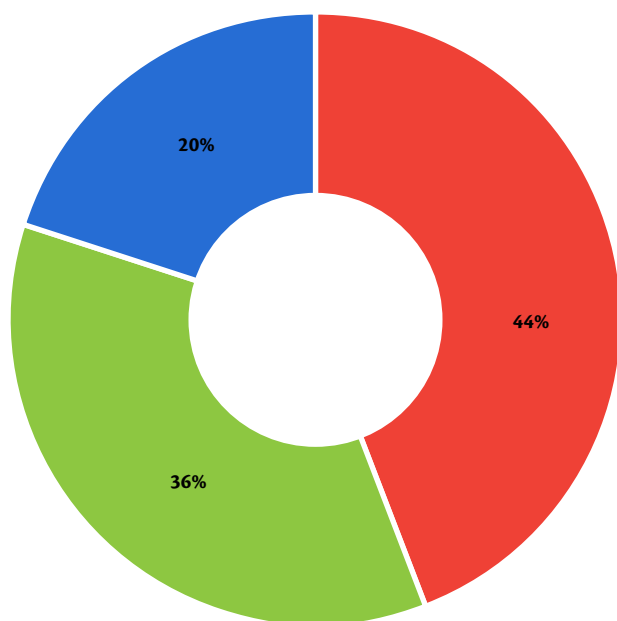
Gráfica 1. Ítem 9: Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado



Gráfica 2. Ítem 1: Nunca estoy completamente seguro/a de mi mismo/a cuando hablo inglés en clase

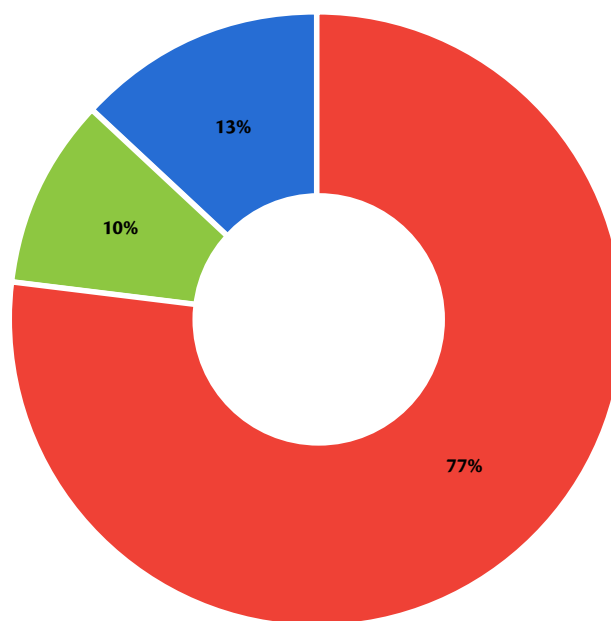


Gráfica 3. Ítem 27: Me pongo nervioso/a y me confundo cuando hablo en clase de inglés



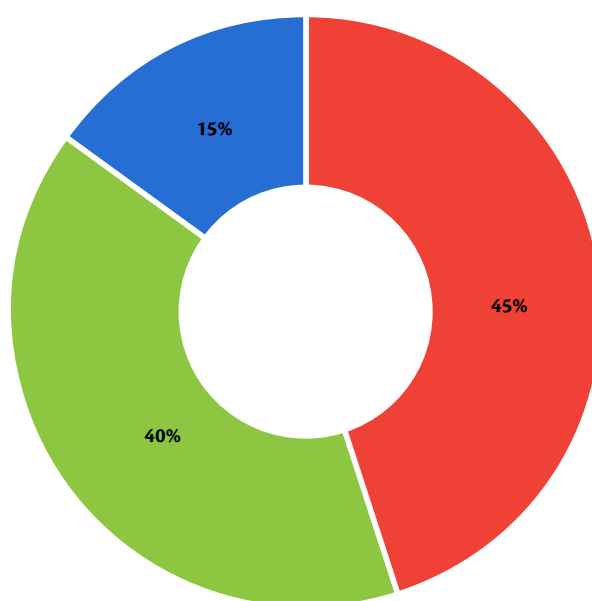
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 4. Ítem 14: Creo que me pondría nervioso/a si hablara inglés con una persona nativa



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 5. Ítem 24: Me preocupa mucho de lo que los demás piensan de mí cuando hablo inglés frente a mis compañeros



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo ■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo ■ No sé



Respecto de los resultados asociados a la subescala de ansiedad ante los exámenes (tabla 4), los resultados pueden parecer aparentemente contradictorios: por un lado, una proporción importante de estudiantes reporta no preocuparse por los errores en el idioma (ítem 2, gráfica 6) e incluso sentirse relajada en la clase de inglés (ítem 8, gráfica 7); no obstante, hay un nivel elevado de preocupación por las consecuencias de reprobar la asignatura (ítem 10, gráfica 8).

Tomando esto en cuenta, es necesario diferenciar entre la ansiedad que se experimenta en el aula y la ansiedad ante la evaluación: mientras que el ambiente áulico puede ser percibido como seguro, la evaluación formal introduce un componente de presión asociado al rendimiento y a sus consecuencias académicas. Esta distinción refleja lo planteado por Ramos-Leiva *et al.* (2022), quienes definen la ansiedad ante los exámenes como un estado emocional derivado de la preocupación en contextos

de evaluación, así como por Morena *et al.* (2011) y Pedrosa y Fernández (2013), autores que la vinculan con la anticipación de ser evaluado y la consecuente posibilidad de obtener un resultado negativo.

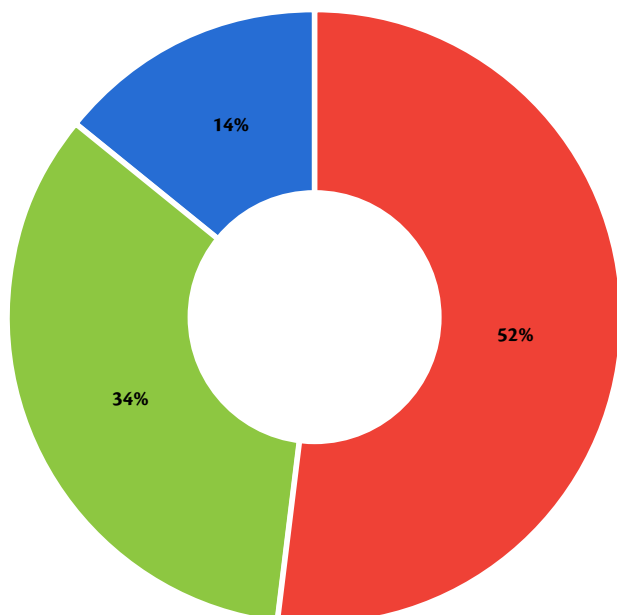
Lo anterior coincide con el hecho de que una parte del estudiantado reporte confusión al estudiar para los exámenes (ítem 21, gráfica 9) y temor ante la corrección del docente (ítem 19, gráfica 10). Inferimos entonces que la evaluación puede intensificar la inseguridad lingüística. En este sentido, el miedo a reprobar también se vincula con lo planteado por Rabadán y Orgambidez (2018), dada la relación entre esta forma de ansiedad y el temor a fracasar en la lengua extranjera. En conjunto, estos hallazgos sugieren una concepción más amplia sobre el fenómeno de reprobación: implica el desempeño académico, pero también una autoevaluación negativa y miedo a las implicaciones sociales del error.

Tabla 4. Ansiedad ante los exámenes

Ítems	PT	FR AC.	FR DES.
2. No me preocupa cometer errores en inglés.	718	0.52	0.34
8. Normalmente estoy relajado/a en clase de inglés.	602	0.68	0.15
10. Me preocupan las consecuencias que pueda tener por reprobar la asignatura de inglés.	1032	0.72	0.18
19. Me da miedo que el profesor de inglés esté al pendiente de corregir el error que cometo.	902	0.26	0.59
21. Cuanto más estudio para los exámenes de inglés, más me confundo.	918	0.33	0.49

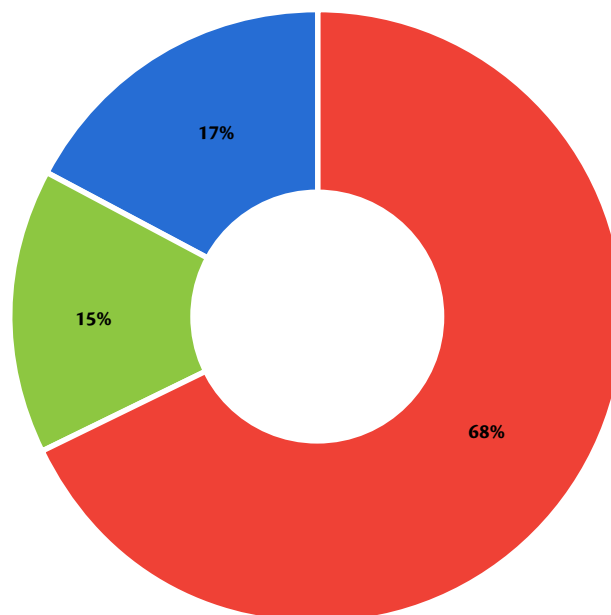
Nota: PT: puntuación total. FR AC.: frecuencia relativa de respuestas de totalmente de acuerdo. FR DES.: frecuencia relativa de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Gráfica 6. Ítem 2: No me preocupa cometer errores en inglés



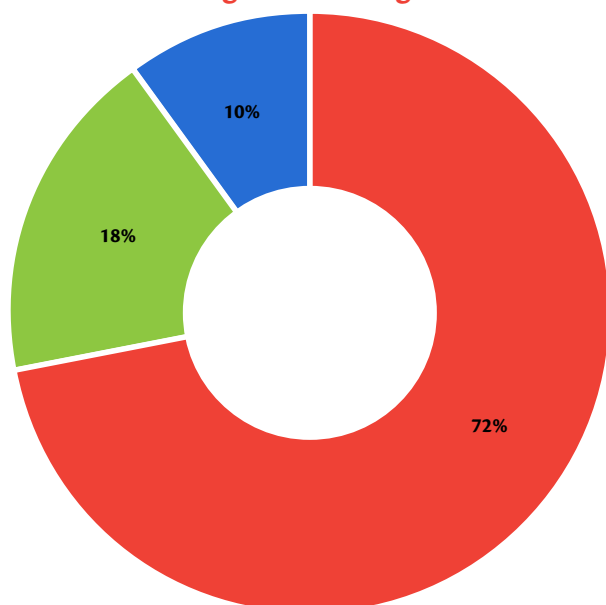
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 7. Ítem 8: Normalmente estoy relajado/a en clase de inglés



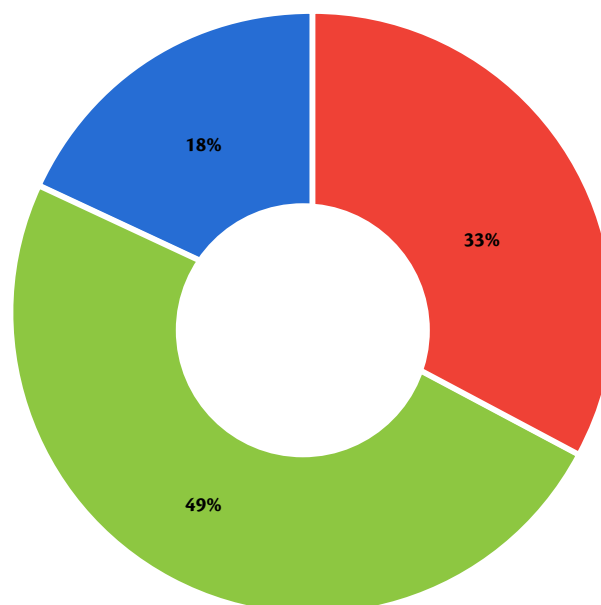
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 8. Ítem 10: Me preocupan las consecuencias que puede tener reprobar la asignatura de inglés



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

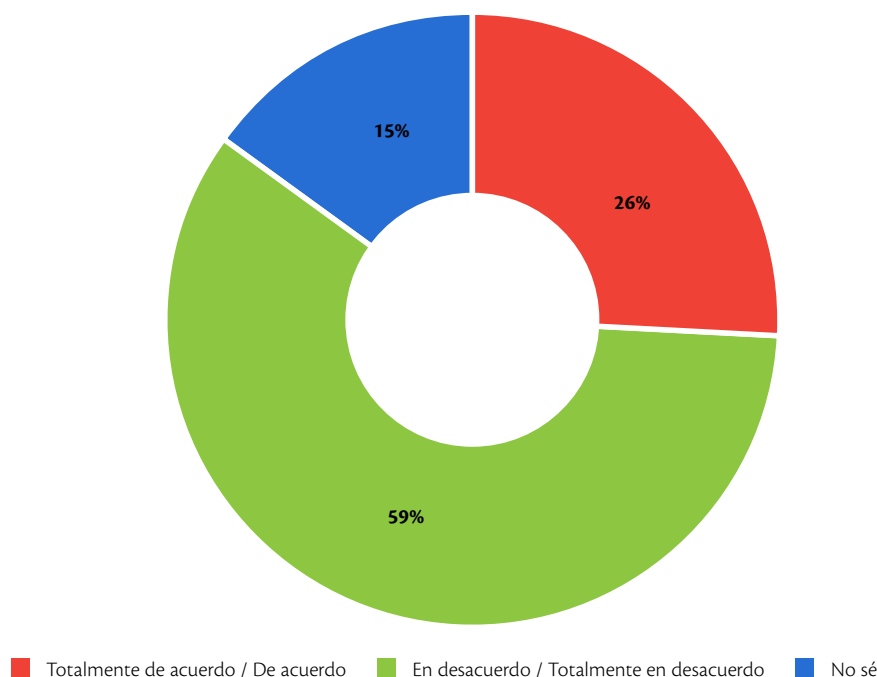
Gráfica 9. Ítem 21: Cuanto más estudio para los exámenes de inglés, más me confundo



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé



Gráfica 10. Ítem 19: Me da miedo que el profesor de inglés esté al pendiente de corregir el error que cometo



Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje

Sobre esta subescala (tabla 5), los resultados indican que los estudiantes tienen una disposición positiva hacia el aprendizaje dado que no les molestaría tener más clases de inglés (ítem 5, gráfica 11), también por asistir a la clase (ítem 17, gráfica 12) y en su mayoría sienten seguridad en la misma (ítem 28, gráfica 13).

Empero, los alumnos experimentan un nerviosismo que afecta de manera negativa su desempeño (ítem 12, gráfica 14), se preocupan por la clase aunque hayan preparado con anterioridad los temas (ítem 16, gráfica 15) y el grado de dificultad de las reglas gramaticales les genera angustia (ítem 30, gráfica 16).

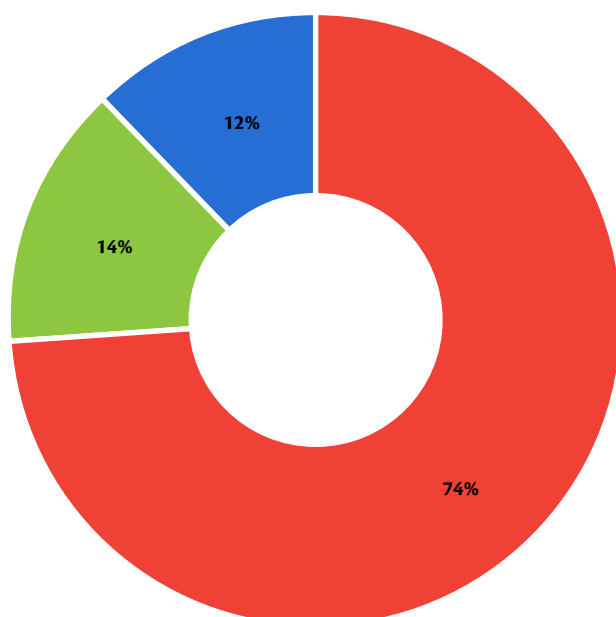
De lo anterior se deduce que los estudiantes presentan una actitud positiva hacia la adquisición del inglés, lo cual se comprueba por su motivación por aprender, su disposición y su aceptación de la clase. Sin embargo, durante el proceso de aprendizaje experimentan ansiedad porque conciben el idioma como complejo lingüísticamente y tienen una percepción de autoeficacia disminuida. Desde el planteamiento del filtro afectivo de Krashen (1981), es evidente que, aunque haya disposición para aprender, los factores emocionales pueden limitar el aprovechamiento académico, especialmente en situaciones que son percibidas como complejas por los alumnos.

Tabla 5. Ítems teóricos de ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje

Ítems	PT	FR AC.	FR DES.
4. Me asusta no entender lo que el maestro/a está diciendo cuando habla en inglés.	718	0.52	0.34
5. No me molestaría en absoluto tener más clases de inglés.	602	0.68	0.15
6. Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1032	0.72	0.18
11. No entiendo por qué algunas personas se preocupan tanto por la clase de inglés.	902	0.26	0.59
12. En clase de inglés me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.	718	0.52	0.34
16. Me preocupo por la clase de inglés incluso cuando estoy bien preparado/a para la misma.	602	0.68	0.15
17. Frecuentemente no me dan ganas de ir a clase de inglés.	1032	0.72	0.18
22. Probablemente me sentiría cómodo/a entre hablantes nativos de inglés.	902	0.26	0.59
26. Me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases.	918	0.33	0.49
28. Antes de tener clase de inglés, me siento seguro/a y relajado.	902	0.26	0.59
30. Me siento angustiado/a por el número de reglas que tienes que aprender para hablar inglés.	918	0.33	0.49
21. Cuanto más estudio para los exámenes de inglés, más me confundo.	918	0.33	0.49

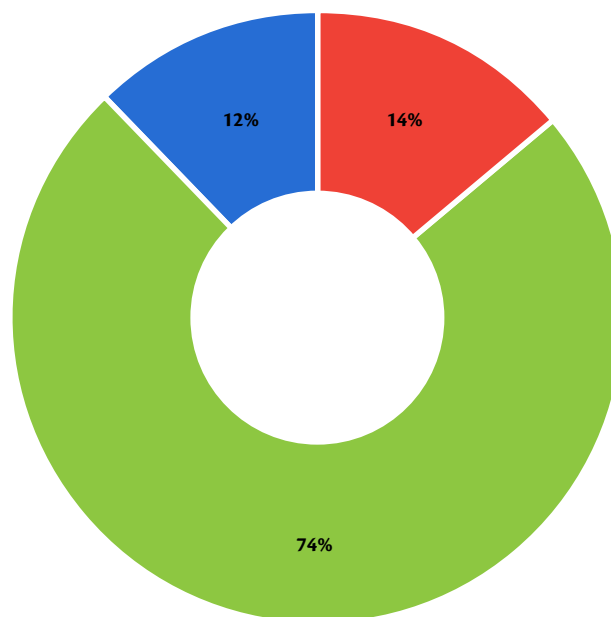
Nota: PT: puntuación total. FR AC.: frecuencia relativa de respuestas de totalmente de acuerdo. FR DES.: frecuencia relativa de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Gráfica 11. Ítem 5: No me molestaría en absoluto tener más clases de inglés



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

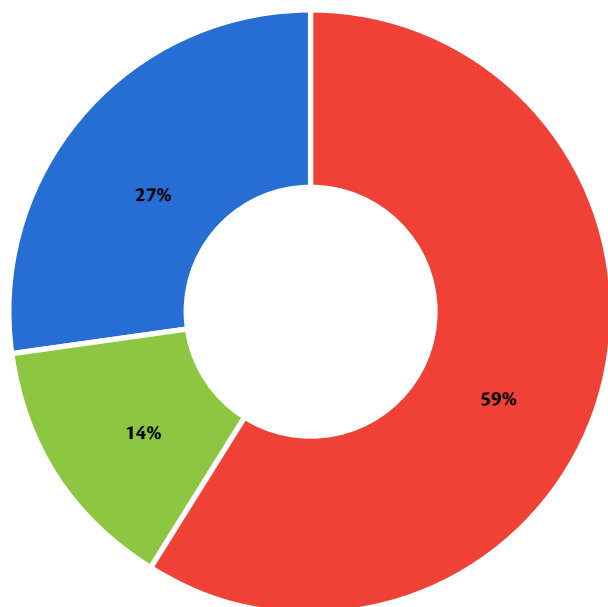
Gráfica 12. Ítem 17: Frecuentemente, no me dan ganas de ir a clases de inglés



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

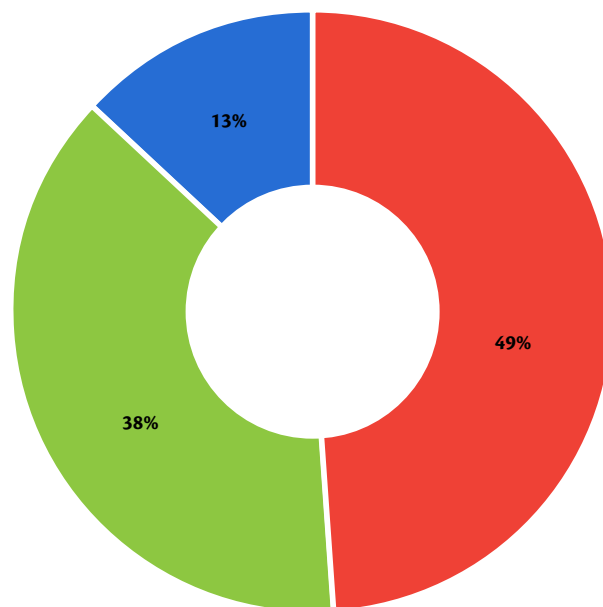


Gráfica 13. Ítem 28: Antes de tener clase de inglés, me siento seguro/a y relajado/a



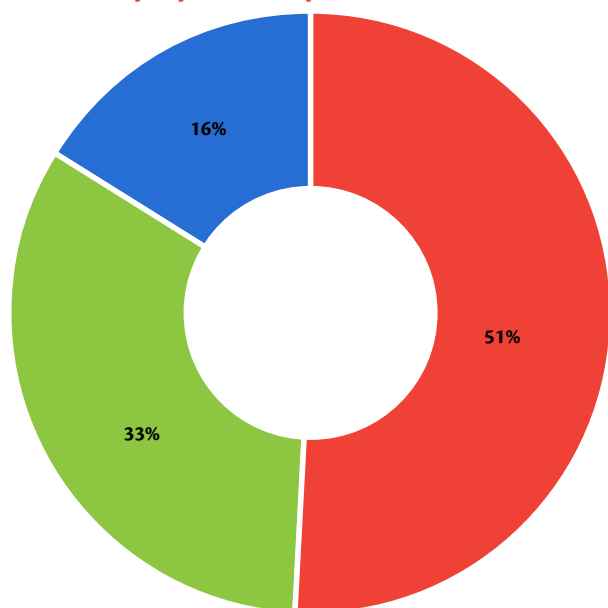
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 14. Ítem 12: En clase de inglés me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé



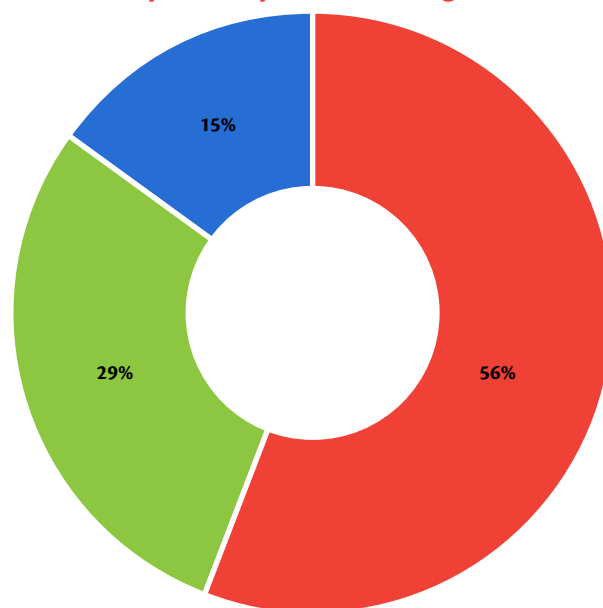
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 15. Ítem 16: Me preocupo por la clase de inglés incluso cuando estoy bien preparado/a para la misma



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 16. Ítem 30: Me siento angustiado/a por el número de reglas que tienes que aprender para hablar inglés



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Actitud negativa hacia el aprendizaje

Acerca de esta subescala (tabla 6), los resultados coinciden con lo señalado anteriormente en la escala de aprensión comunicativa, en lo referente a la tendencia del alumnado a compararse con sus compañeros (ítem 7, gráfica 17 e ítem 23, gráfica 18).

Lo anterior puede interpretarse como un proceso de autoevaluación constante pero de tipo relativo: el aprendiz evalúa su competencia lingüística en comparación con sus pares. Esta actitud indica miedo de los estudiantes a ser juzgados por falta de conocimiento. La comparación social refuerza el temor a la evaluación negativa, lo cual incide negativamente en su autoestima (Ortega, 2021).

En otro orden de ideas, los alumnos padecen mayor nerviosismo ante la anticipación de ser cuestionados por el profesor que cuando se les solicita participar (ítem 20, gráfica 19) o responder a una pregunta en particular (ítem 33, gráfica 20). Una posible interpretación es que la ansiedad anticipatoria es más intensa dada la incertidumbre que esta implica, en comparación con una situación concreta en la que se solicita al estudiante participar.

Por último, los alumnos temen la retroalimentación negativa tanto de los docentes como de sus compañeros, puesto que la participación en clase implica un reto lingüístico y social (ítem 13, gráfica 21), al sentirse expuestos a un juicio externo (Morena *et al.*, 2011).

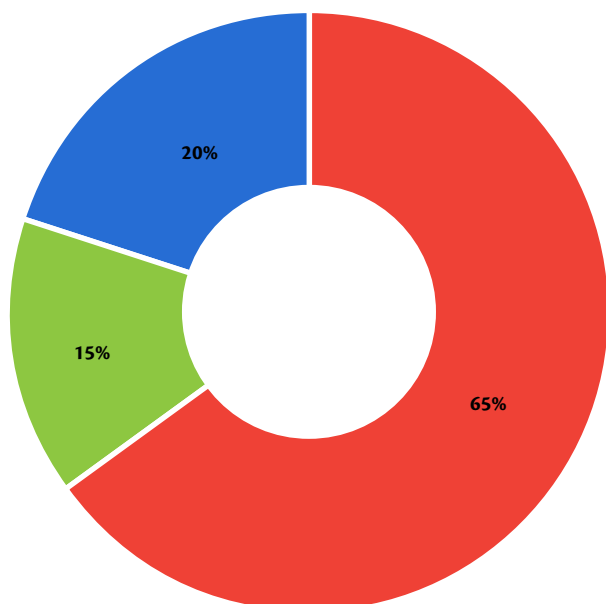
Tabla 6. Actitud negativa hacia el aprendizaje

Ítems	PT	FR AC.	FR DES.
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de inglés.	759	0.36	0.49
7. Pienso que a otros/as compañeros/as se les da mejor los idiomas que a mí.	995	0.65	0.15
13. Me da vergüenza participar voluntariamente en las clases de inglés.	843	0.48	0.40
15. Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	880	0.49	0.33
20. Se me acelera el corazón cuando el profesor me solicita que participe en la clase de inglés.	800	0.40	0.46
23. Siempre tengo la sensación de que los demás compañeros/as hablan inglés mejor que yo.	926	0.53	0.25
25. El ritmo de la clase de inglés es tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	730	0.30	0.55
31. Temo que los otros compañeros/as se rían de mí cuando hablo en inglés.	872	0.21	0.41
33. Me pongo nervioso/a cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	895	0.53	0.28

Nota: PT: puntuación total. FR AC.: frecuencia relativa de respuestas de totalmente de acuerdo. FR DES.: frecuencia relativa de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

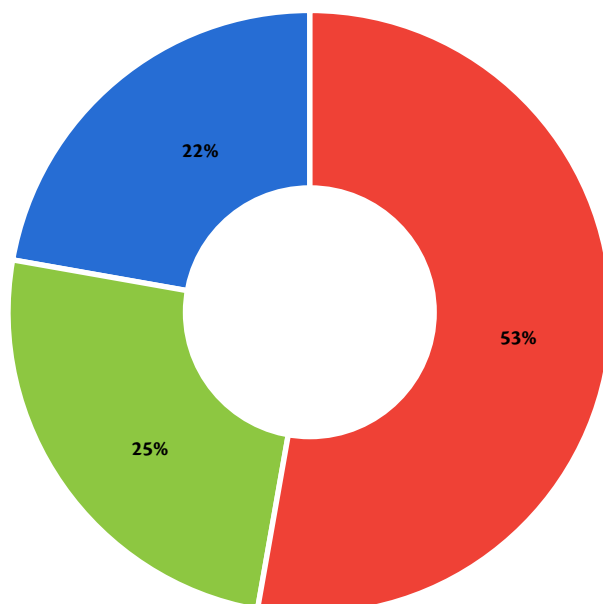


Gráfica 17. Ítem 7: Pienso que a otros/as compañeros/as se les da mejor los idiomas que a mí



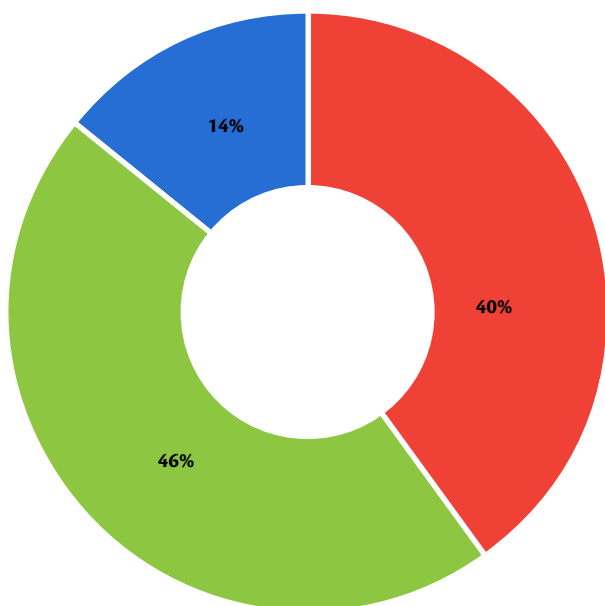
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 18. Ítem 23: Siempre tengo la sensación de que los demás compañeros/as hablan inglés mejor que yo



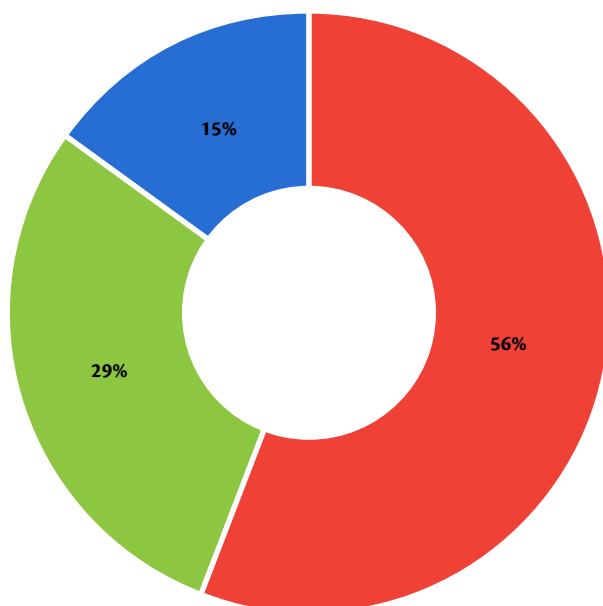
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 19. Ítem 20: Se me acelera el corazón cuando el profesor me solicita que participe en la clase de inglés



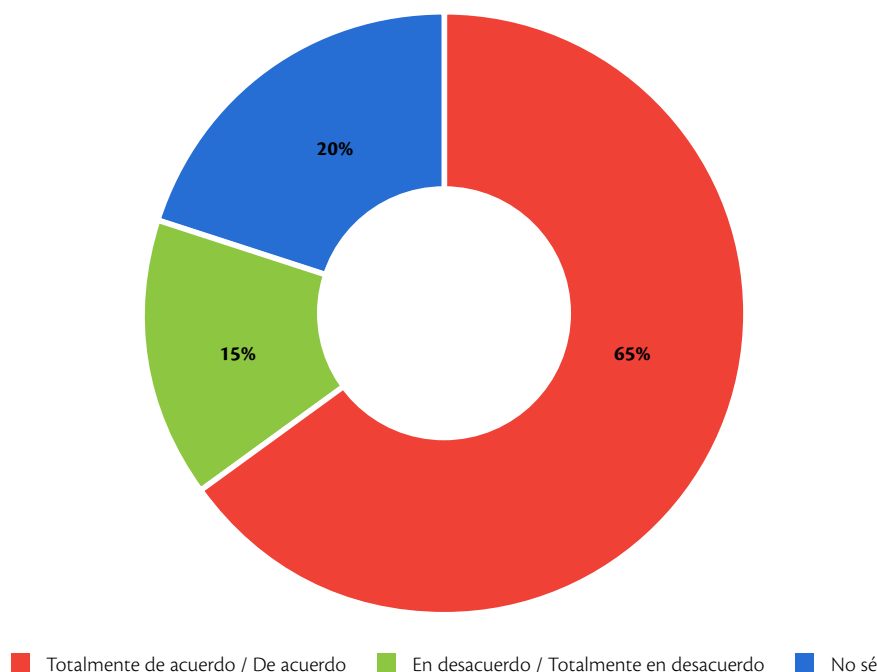
■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 20. Ítem 33: Me pongo nervioso/a cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano



■ Totalmente de acuerdo / De acuerdo
■ En desacuerdo / Totalmente en desacuerdo
■ No sé

Gráfica 21. Ítem 13: Me da vergüenza participar voluntariamente en las clases de inglés



Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala FLCAS ponen de manifiesto que los estudiantes que forman parte de la muestra de esta investigación presentan un grado alto de ansiedad idiomática, globalmente hablando, de acuerdo con los parámetros de evaluación sugeridos por Riquelme-Mella *et al.* (2015). Empero, más allá de esta caracterización general, un análisis detallado de los resultados constata que este constructo afectivo se manifiesta de forma diferenciada en indicadores específicos, especialmente aquellos que se relacionan con la aprensión comunicativa, la evaluación y la percepción del juicio de los pares. Por ello, el nivel general de ansiedad es alto, amén de persistir tensiones significativas que inciden en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los principales aportes de este estudio es hacer patente que la ansiedad idiomática no debe interpretarse únicamente a partir de sus niveles

generales, sino también desde las formas específicas en las que se manifiesta. En otras palabras, si bien la ansiedad alcanza niveles elevados en términos amplios, se debe prestar atención a las formas específicas en las que esta puede afectar la participación, la autopercepción y la seguridad del estudiante.

Este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas relevantes por dos razones. La primera es el rol significativo que la afectividad tiene en el aula de idiomas de la educación superior y que es imperativo que el docente tome en cuenta este elemento a la hora de construir su planeación y poner en práctica sus estrategias didácticas a fin de generar un contacto positivo y motivante con la lengua extranjera. En este sentido, el hecho de que los estudiantes presenten disposición hacia el aprendizaje, pero simultáneamente experimenten ansiedad, demuestra que el docente no puede limitar su intervención al ámbito cognitivo y debe incluir también el socioafectivo.



En segundo término, se resalta el hecho de que la aprensión comunicativa afecte tanto la parte oral como la auditiva del uso de la lengua extranjera durante las conversaciones (Ismail *et al.*, 2022). Dado que el objetivo de aprender otro idioma es lograr comunicarse mediante él, en el aula es imprescindible tener en mente esta situación para disminuir los efectos negativos que tiene en la seguridad y la autoestima del aprendiz. Además, los resultados muestran que la aprensión se activa por la anticipación y la comparación con los pares, lo que incrementa la carga emocional asociada al uso del idioma.

En concordancia con lo anterior, los datos revelan que los estudiantes tienen preocupaciones específicas respecto de las consecuencias de la evaluación, la comparación con sus pares y el temor al juicio en situaciones de interacción con la lengua meta. Por lo tanto, la ansiedad idiomática es un fenómeno que se vincula al mismo tiempo con el desempeño individual y con las dinámicas sociales que se dan en el aula. Aunado a lo anterior, se observa que aunque la ansiedad ante los exámenes tiene un menor peso relativo, no está del todo ausente, puesto que se manifiesta en la preocupación por el rendimiento académico. Considerando esto, resulta relevante comprender tales procesos para, posteriormente, diseñar estrategias orientadas a disminuir la ansiedad y favorecer la participación del alumnado.

Experimentar ansiedad al interactuar con un tema desconocido o un contenido novedoso es parte del proceso de aprendizaje, algo que no debe ni puede eliminarse. Con todo, los docentes son capaces disminuir las consecuencias negativas que la presencia de esta problemática provoca en los estudiantes, concretamente cuando alcanza niveles elevados (Ismail *et al.*, 2022). En este sentido, los hallazgos de esta investigación refuerzan la importancia de analizar la ansiedad idiomática desde enfoques situados, como el de la formación docente (Morena

et al., 2011; Ortega, 2021; García y Rodríguez, 2024). La identificación de manifestaciones específicas de ansiedad en estudiantes normalistas permite comprender mejor este fenómeno, así como informar el diseño de estrategias pedagógicas para considerar el componente socioafectivo del aprendizaje del inglés en la educación superior.

El primer paso es reconocer si esta problemática es experimentada por los estudiantes y en qué grado, para lo cual instrumentos como el utilizado en este estudio pueden ser de gran utilidad. Una vez que el docente determina esta ocurrencia en el aula, puede diseñar y poner en práctica estrategias socioafectivas a modo de originar un acompañamiento cercano con el aprendiz y así crear un clima emocional positivo (Gómez *et al.*, 2023; Romero y Santana, 2021). Esto ayudará a disminuir la intensidad de la ansiedad idiomática experimentada por los estudiantes, lo que favorecerá que tomen mayores riesgos en el uso del lenguaje, se centren menos en la posible retroalimentación negativa de sus compañeros y disminuyan las preocupaciones autodespectivas que obstaculizan su esfuerzo cognitivo (Ismail *et al.*, 2022).

Como futuras líneas de investigación, se considera oportuno complementar la aplicación de la escala FLCAS con una entrevista semiestructurada o grupo de enfoque para explorar a detalle las situaciones que propician o no la ansiedad idiomática en los estudiantes normalistas. Lo anterior seguiría la recomendación de Castillo (2002) acerca de considerar la opinión de los estudiantes que experimentan ansiedad en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera para profundizar en la comprensión de esta variable. A su vez, analizar si son otros los factores afectivos que inciden en el aprendizaje del inglés de los futuros docentes, tales como la motivación o la actitud hacia la lengua extranjera. ■

Referencias

- Acosta, Savier Fernando (2023), “Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales”, *Revista Latinoamericana Ogmios*, vol. 3, núm. 8, pp. 82-95, DOI: <<https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>>.
- Al-Shehri, Hamdan (2012), “Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua, y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen”, *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 16, DOI: <<https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.506>>.
- Alvarado, José Jesús y Arturo Guzmán (2009), *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*, Durango, Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Arán, Ana (2021), “Actitud y motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela normal rural”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 14, núm. 28, pp. 179-192, DOI: <<https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2820>>.
- Armendáriz, Carlos Alberto (2019), “Superando la ansiedad para lograr el aprendizaje de una segunda lengua”, *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 955-969, DOI: <<https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.442>>.
- Baltazar, Vianey, Irma Ramírez y Estefanya Retana (2024), “El idioma inglés y los factores que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje en México”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, núm. 1, pp. 11,400-11,421, DOI: <https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10452>.
- Belda-Medina, José (2020), “Mayores digitales plurilingües. El impacto del uso de la mensajería instantánea (IM) sobre la ansiedad idiomática en el aprendizaje del inglés”, en Christina Holgado-Sáez y Rocío Díaz-Bravo (eds.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en la era digital: investigación e innovación educativa*, Granada, Comares, pp. 143-157.
- Carmona, Ana Belén (2011), “Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: la actitud”, *Temas para la Educación*, núm. 16, pp. 1-7, <<https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>>.
- Castillo, José Francisco (2002), “La ansiedad en el proceso cognoscitivo al aprender inglés”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 35, pp. 54-82, <<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/805>>.
- Chávez-Zambano, Miriam, María Saltos-Vivas y Celia Saltos-Dueñas (2017), “La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior”, *Dominio de las Ciencias*, vol. 3, núm. 3, pp. 759-771, DOI: <<https://doi.org/10.23857/dc.v3i3%20mon.707>>.
- Crosby, Adam (2025), “Revisiting the Foreign Language Classroom Anxiety Scale”, *International Journal of English Language, Education and Literature Studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 29-34, DOI: <<https://doi.org/10.22161/ijeel.4.1.5>>.
- Fonseca, María del Carmen (2005), “El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas”, en Imelda Brady (coord.), *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*, Murcia, Servicio de Publicaciones UCAM, pp. 55-79.
- García, Marcela, Marta Rodríguez y Delfino Cruz (2024), “Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera: estudio de caso en estudiantes de una universidad pública en México”, *Educatconciencia*, vol. 32 núm. 5, DOI: <<https://doi.org/10.58299/edutec.v32i5.266>>.
- García, Marcela, María Georgina Ochoa y María del Carmen Hernández (2016), “Validación y confiabilidad del «Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)» en el idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicanos”, *Educatconciencia*, vol. 12, núm. 13, pp. 40-49, DOI: <<https://doi.org/10.58299/edu.v12i13.180>>.
- Gardner, Robert y Peter MacIntyre (1993), “A student’s contribution to second language learning. Part II: Affective variables”, *Language Teaching*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-11, DOI: <<https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>>.
- Gardner, Robert y Peter Macintyre (1991), “Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages”, *Language*



- Learning*, vol. 11, núm. 1, pp. 513-534, DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>>.
- Gómez, Juan Fernando, Jorge Emiro Restrepo y Claudio Díaz Larenas (2023), “Causas y efectos de la ansiedad en clase de inglés: factores cognitivos y afectivos”, *Revista Fuentes*, vol. 25, núm. 1, pp. 101-110, DOI: <<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22097>>.
- González, Karen Josefa (2020), “Influencia de los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de Oaxaca, México”, *Revista Boletín REDIPE*, vol. 9, núm. 7, pp. 150-164, DOI: <<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1027>>.
- Horwitz, Elaine (1986), “Preliminary evidence of the reliability and validity of a foreign language anxiety scale”, *TESOL Quarterly*, núm. 20, pp. 559-562, DOI: <<http://dx.doi.org/10.2307/3586302>>.
- Horwitz, Elaine y Dolly Young (1991), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Horwitz, Elaine, Michael Horwitz y Joann Cope (1986), “Foreign language classroom anxiety”, *The Modern Language Journal*, vol. 70, núm. 2, pp. 125-132, <<https://www.jstor.org/stable/327317>>.
- Ismail, Saidah, Haslinda Isa, Nik Nur Zakaria, Noor Hanim Rahmat, Nor Idris y Mohd Azhar Taib (2022), “Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) working title: What causes foreign language anxiety?”, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 12, núm. 8, pp. 1,359-1,372, DOI: <<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i8/14534>>.
- Krashen, Stephen (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, Stephen (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Nueva York, Pergamon.
- López, Rosberly (2018), “La ansiedad y el aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva de adolescentes”, *Wimblu*, vol. 13, núm. 1, pp. 63-77, DOI: <<https://doi.org/10.15517/wl.v13i1.33282>>.
- MacIntyre, Peter y Robert Gardner (1994), “The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”, *Language Learning*, vol. 44, pp. 283-305, DOI: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ493139>>.
- Morena, Marian de la, Adolfo Buró y M. P. Fernández-Martín (2011), “Análisis de las propiedades psicométricas de FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de secundaria”, *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1, DOI: <<https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v10i1.3846>>.
- Moreno Córdova, Leyla, Eleazar Morales Vázquez y Perla del Rocío Rojas León (2025), “La influencia de los factores emocionales en el aprendizaje de un segundo idioma”, *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, vol. 5, núm. 1, 3,381-3,391, DOI: <<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1055>>.
- Nava, María de los Ángeles (2021) “La cortesía desde un enfoque pragmático de la lengua en el desarrollo de la expresión oral en inglés en estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8, núm. 3, DOI: <<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2631>>.
- Ortega, Cristina (2021) “El modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera”, *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 28, pp. 38-52, DOI: <<https://doi.org/10.30827/reugra.v28.18162>>.
- Patiño, Andrés Felipe, Robert David Chañag, David Samir Ortega, Estefany Carolina Rodríguez y María Fernanda Peña (2024), “Ansiedad lingüística en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, *Informes Psicológicos*, vol. 24, núm. 2, pp. 149-162, DOI: <<https://doi.org/10.18566/infpsic.v24n2a09>>.
- Pedrosa, María Luisa y María Poveda Fernández (2013), “Ansiedad en L2 en un contexto de inmersión temprana”, *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, vol. 12, núm. 2, DOI: <<https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v12i2.3879>>.
- Quispe-Sanca, Ruth, Gissel Arteta-Sandoval, David Quispe-Sanca y Wilter Morales-García (2024), “Validation of a Spanish version of the Foreign

- Language Classroom Anxiety Scale in Peruvian secondary education students”, *Frontiers in Education*, vol. 9, DOI: <<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394157>>.
- Rabadán, Mercedes y Alejandra Orgambidez (2018), “Ansiedad idiomática en español como lengua extranjera y rendimiento académico en la enseñanza superior”, *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 5 núm. 1, pp. 29-35, <<https://www.redalyc.org/pdf/6952/695276981004.pdf>>.
- Ramos-Leiva, Lucía, Marcela Quintana-Lara, Claudio Díaz-Larenas, Tania Tagle-Ochoa, M. Riquelme-Sanderson y Paola Alarcón-Hernández (2022), “La ansiedad hacia la evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de enseñanza media”, *Lenguas Modernas*, núm. 59, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9943874>>.
- Ramos, Marcela (2024), “Ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera: estudio de caso en estudiantes de una universidad pública en México”, *Educateconciencia*, vol. 32, núm. 5, DOI: <<https://doi.org/10.58299/edutec.v32i5.266>>.
- Rebollo, Jorge (2019), “Propuesta de enseñanza de inglés para escuelas normales”, *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 10, núm. 19, DOI: <<https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.543>>.
- Ríos, Jesús Alberto, Danis Abigail Quintero, María Guadalupe Saavedra, Lijer Mora, Marta Aguilar y Mariana Álvarez (2024), “Academic achievement as a determining factor in anxiety from learning a second language”, *Conducta Científica*, vol. 7, núm. 1, pp. 34-47, <<https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/conductacientifica/article/view/342>>.
- Romero, Martha y Emma Verónica Santana (2021), “La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua”, *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 32, pp. 168-180, <<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2269>>.
- Riquelme-Mella, Enrique, Edgardo Miranda-Zapata, Lisby Moncada-Retamal, Paola Muñoz-Yévenes y Carlos Valdés-Cruz (2015), “Validez factorial de la versión en español del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) en estudiantes chilenos de educación secundaria”, *Ansiedad y Estrés*, núm. 21, <<https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2015/anyes2015a13.pdf>>.
- Šifrar, Marjana y Ana Pavlič (2024), “Ansiedad y producción oral en estudiantes multilingües de secundaria y universitarios”, *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 11, núm. 1, pp. 83-100, DOI: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2343461>>.
- SEP (2022), *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2022*, <<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/qGBM9Lurh6-4437.pdf>>.
- Solórzano-Intriago, Gissela María y Liliana del Rocío Llor-Salmon (2023), “Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar habilidades productivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés”, *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, vol. 11, núm. 2. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S230801322023000200001yscript=sci_arttext&lng=en>.

Cómo citar este artículo:

Arán-Sánchez, Ana (2026), “Ansiedad idiomática en estudiantes normalistas del estado de Chihuahua”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XVII, núm. 49, pp. 62-83, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2026.49.2072>