Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Psicología
Escuela Profesional de Psicología

Adaptación de la escala de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana

TESIS

Para optar el Título Profesional de Psicólogo

AUTOR

Cecil Malcolm GLAFFO STEELE

ASESOR

Mg. Luis Miguel ESCURRA MAYAUTE

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Glaffo, C. (2026). *Adaptación de la escala de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Escuela Profesional de Psicología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Cecil Malcolm Glaffo Steele
Tipo de documento de identidad	Carné de extranjería emitido en Perú
Número de documento de identidad	000771158
URL de ORCID	**https://orcid.org/0009-0003-7880-0155**
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Luis Miguel Escurra Mayaute
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08034362
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3015-9659
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Lupe Célica García Ampudia
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08323635
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Juan Carlos Escudero Nolasco
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	41432984
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	José Raúl Lévano Muchotrigo

Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	21873852
Datos de investigación	
Línea de investigación	B.5.1.1 Elaboración, adaptación y estandarización de instrumentos de evaluación psicológica.
Grupo de investigación	No Aplica
Agencia de financiamiento	Sin Financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.057454893220116, Longitud: -77.08030527606988
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2024 – 2025
URL de disciplinas OCDE	Psicología, Psicología https://purl.org/perepo/ocde/ford#5.01.02

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, **DECANA DE AMÉRICA)**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Escuela Profesional de Psicología
Calle Germán Amézaga N.° 375, Lima (Ciudad Universitaria)
Central Telefónica 6197000, anexo 3213

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Para optar el Título Profesional de Psicólogo

Siendo las 12:00 horas del día 21 de julio del año 2026, en el Miniauditorio del Pabellón de la Facultad de Psicología, se reunieron los miembros del Jurado de Tesis conformado por:

- Dra. Lupe Célica García Ampudia (Presidenta)
- Mg. José Raúl Lévano Muchotrigo (Miembro)
- Mg. Juan Carlos Escudero Nolasco (Miembro)
- Mg. Luis Miguel Escurra Mayaute (Asesor)

Con el objetivo de llevar a cabo la sustentación oral y pública de la Tesis presentada por el bachiller **Cecil Malcolm Glaffo Steele**, para optar el Título Profesional de Psicólogo.

Título de la Tesis:
«ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ANSIEDAD ANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (FLCAS) EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE IDIOMAS DE LIMA METROPOLITANA»

Concluida la exposición, los miembros del jurado formularon las preguntas correspondientes, las cuales fueron absueltas por el sustentante.

Acto seguido, el Jurado procedió a la deliberación y votación, obteniendo la siguiente calificación:

Nota : ...Dieciocho..... (..18..).

Calificativo : ...Aprobado con mención honrosa

En consecuencia, el jurado acuerda recomendar que se otorgue el Título Profesional de Psicólogo a **Cecil Malcolm Glaffo Steele**.

Siendo las ..13.30.. horas, se dio por concluido el acto académico de sustentación.

Se extiende la presente Acta como constancia de titulación por la modalidad de Presentación y Sustentación de Tesis, a los 21 días del mes de julio del año 2026.

DRA. LUPE CÉLICA GARCÍA AMPUDIA
PRESIDENTA

MG. JOSÉ RAÚL LÉVANO MUCHOTRIGO
MIEMBRO

MG. JUAN CARLOS ESCUDERO NOLASCO
MIEMBRO

MG. LUIS MIGUEL ESCURRA MAYAUTE
ASESOR

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1
CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, **Luis Miguel Escurra Mayaute**, en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen de la EPP N.° 000065-2025-EPPSI-FPSI/UNMSM de la tesis, cuyo título es "**ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ANSIEDAD ANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (FCLAS) EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE IDIOMAS DE LIMA METROPOLITANA**", presentado por el bachiller **Cecil Malcolm Glaffo Steele** para optar el Título Profesional de **Psicólogo**,

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 11.00 % de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del Título Profesional de **Psicólogo.**

Lima, 6 de julio del 2026

Firma del Asesor: _____

Nombres y Apellidos del asesor: Luis Miguel Escurra Mayaute

DNI: 08034362

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia que me motivo a seguir y seguir aun cuando parecía imposible.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION 1
CAPÍTULO 1 5
1.1 Formulación Del Problema 5
1.2 Objetivos 7
1.3 Justificación e Importancia 7
CAPÍTULO 2 9
MARCO TEÓRICO 9
2.1 Investigaciones antecedentes 9
2.1.1 Antecedentes Internacionales 9
2.1.2 Antecedentes Nacionales 11
2.2 Bases teóricas 12
2.2.1 Adaptación de pruebas psicométricas. 12
2.2.2 Evidencias de validez y estimación de los test psicológicos. 13
2.2.3 Confiabilidad (Fiabilidad). 13
2.2.4 Evidencias de validez 14
2.2.5 Ansiedad 16
2.2.6 Ansiedad en el aprendizaje 19
2.2.7 Ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeros 20
2.2.8 Ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras - FLCAS 22
2.3 Definición de términos básicos 23
CAPÍTULO 3 25
MÉTODO 25
3.1. Tipo y nivel de investigación 25
3.2. Diseño de investigación 26
3.3. Variables 26
3.4. Población y muestra de estudio 26
3.5. Instrumento de recolección de datos 27
3.6 Consideraciones legales y éticas 28
3.7 Procedimiento de Adaptación del Instrumento 28
3.7.1 Traducción del instrumento. 28
3.7.2 Evidencias de validez de contenido. 28

3.7.3 Aplicación piloto 30
3.7.4 Análisis factorial exploratorio y confirmatorio 31
3.7.5 Confiabilidad 32
CAPÍTULO 4 34
RESULTADOS 34
4. Procesamiento y análisis de datos 34
4.1 Validez de contenido por Juicio de Expertos 35
4.2 Análisis descriptivo de los ítems. 39
4.3 Análisis de la discriminación y confiabilidad de los ítems. 40
4.4 Análisis de evidencias de la estructura interna. 42
4.5 Estimación de la confiabilidad, alfa de Cronbach y omega de McDonald. 54
4.6 Análisis comparativos según variables sociodemográficas. 56
4.7 Elaboración de baremos. 60
CAPÍTULO 5 62
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN 62
Limitaciones 67
CAPÍTULO 6 68
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 68
6.1 Conclusiones 68
6.2 Recomendaciones 70
Referencias y anexos 73
6 Anexo 1: Consentimiento Informado 79
7 Anexo 2: Escala FLCAS revisada 80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Valoración de las evidencias de validez de contenido por criterio de jueces a través de la V de Aiken 36

Tabla 2 Modificaciones a los ítems de la FLCAS después del análisis de los jurados 37

Tabla 3 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS). 39

Tabla 4 Estadísticos de fiabilidad de la escala FLCAS con el modelo original de Horwitz40

Tabla 5 Estadísticos de fiabilidad por ítem del modelo Original de Horwitz 41

Tabla 6 Pruebas de esfericidad del modelo original de Horwitz et al. 44

Tabla 7 Análisis factorial exploratorio del FLCAS con rotación Oblimin..... 45

Tabla 8 Medidas de idoneidad del muestro KMO de la FLCAS con el modelo de Horwitz. 47

Tabla 9 Análisis factorial exploratorio de los ítems restantes del FLCAS..... 50

Tabla 10 Medidas de ajuste del FLCAS antes y después de la depuración de ítems 51

Tabla 11 Medidas de Idoneidad del muestreo de KMO de los Ítems seleccionados del FLCAS..... 52

Tabla 13 Estadísticos de fiabilidad de la escala FLCAS con los ítems restantes..... 54

Tabla 14 Estadísticos de fiabilidad por ítem de la escala FLCAS con los ítems seleccionados..... 55

Tabla 15 57

Tabla 16 Prueba de U de Mann Whitney para la comparación de muestras de la población evaluada..... 58

Tabla 17 Estadísticos descriptivos según nivel de inglés de la FLCAS revisada..... 59

Tabla 18 Análisis no paramétrico de Kruskal - Wallis en función del nivel de inglés 60

Tabla 19 Baremos de la Escala de Ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas extranjeras revisada (FLCAS RV) 61

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfica de Sedimentación de los ítems restantes de la FLCAS 51

Figura 2 Diagrama de Flujo de los Ítems restantes de la FLCAS 53

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo realizar la adaptación de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana, validando sus propiedades psicométricas. La investigación es de tipo aplicada y descriptiva. Participaron 158 estudiantes, de los cuales 105 fueron mujeres y 53 hombres; 50 cursaban el nivel básico, 77 el nivel intermedio y 31 el nivel avanzado. La escala original de Horwitz et al. (1986) fue sometida a un proceso de adaptación que incluyó la revisión de versiones previas en español y otras adaptaciones, así como la evaluación por un panel de ocho jueces expertos para determinar la validez de contenido y precisión lingüístico-cultural. Posteriormente, se aplicó a una muestra piloto para el análisis de confiabilidad y validez factorial.

Los resultados evidencian que la versión final de la FLCAS, compuesta por 25 ítems, presenta una alta confiabilidad (α = .951; Ω = .951) y una estructura unidimensional que explica el 75 % de la varianza de los datos. Se identificaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, estableciéndose baremos específicos según sexo. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de inglés. Se concluye que la versión adaptada de la FLCAS es un instrumento válido y confiable para medir la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos educativos peruanos.

Palabras clave: adaptación, ansiedad, aprendizaje de lenguas extranjeras, propiedades psicométricas, FLCAS.

ABSTRACT

The present study aims to adapt the *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) for students of a language center in Metropolitan Lima and to validate its psychometric properties. This research is applied and descriptive in nature. The sample consisted of 158 students, including 106 women and 53 men; 50 at the basic level, 77 at the intermediate level, and 31 at the advanced level. The original scale by Horwitz et al. (1986) underwent an adaptation process that included the review of previous Spanish and other adaptations, as well as expert judgment by eight specialists to assess content validity and linguistic-cultural accuracy. Subsequently, it was administered to a pilot sample for reliability and factorial validity analysis.

The results showed that the final version of the FLCAS, consisting of 25 items, demonstrated high reliability ($\alpha = .951$; $\Omega = .951$) and a unidimensional structure explaining 75 % of the variance. Significant differences between male and female students were found, leading to the development of sex-specific norms. No statistically significant differences were observed across English proficiency levels. It is concluded that the adapted version of the FLCAS is a valid and reliable instrument for measuring foreign language learning anxiety in Peruvian educational contexts.

Keywords: adaptation, anxiety, foreign language learning, psychometric properties, FLCAS.

INTRODUCCION

En el contexto de la evaluación psicológica y educativa, la adaptación de instrumentos psicométricos constituye un proceso fundamental para garantizar que las pruebas utilizadas en una población específica evalúen de manera válida y confiable el constructo que pretenden medir. La aplicación de instrumentos desarrollados en contextos culturales y lingüísticos distintos requiere considerar aspectos semánticos, conceptuales y métricos que aseguren la equivalencia entre la versión original y la versión adaptada. En este sentido, la adaptación de pruebas no puede reducirse únicamente a una traducción literal, sino que implica procedimientos metodológicos orientados a preservar la validez y confiabilidad del instrumento en el nuevo contexto sociocultural.

Uno de los constructos que ha despertado un creciente interés en el ámbito educativo es la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Diversas investigaciones han señalado que esta forma específica de ansiedad puede afectar significativamente el desempeño académico, la participación en clase, la motivación y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma. Debido a ello, contar con instrumentos adecuados para su evaluación resulta fundamental tanto para la investigación científica como para el desarrollo de estrategias educativas orientadas a disminuir su impacto.

Uno de los instrumentos más utilizados a nivel internacional para evaluar este constructo es la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Esta escala fue diseñada específicamente para medir la ansiedad experimentada por los estudiantes en el aula de lenguas extranjeras y ha sido ampliamente empleada en investigaciones realizadas en distintos países y contextos educativos. Sin embargo, pese a su amplio uso internacional, en el contexto peruano no se cuenta actualmente con una versión

adaptada y validada que considere las particularidades lingüísticas y culturales del castellano hablado en el país. Si bien existen estudios que han empleado versiones previas en español, e incluso investigaciones desarrolladas en el medio local, estas no siempre han sido sometidas a procesos rigurosos de adaptación lingüística y validación psicométrica en poblaciones peruanas.

La ausencia de instrumentos estandarizados limita tanto el desarrollo de investigaciones psicométricas como la posibilidad de identificar adecuadamente los factores emocionales que intervienen en el aprendizaje de idiomas. En consecuencia, surge la necesidad de adaptar instrumentos que permitan evaluar este fenómeno de manera precisa y culturalmente pertinente en estudiantes peruanos.

En el contexto actual de globalización, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha consolidado como una competencia fundamental para la inserción académica, profesional y social. El dominio de un segundo idioma permite el acceso a información científica, tecnológica y cultural producida a nivel internacional, además de facilitar la comunicación intercultural en un mundo cada vez más interconectado. En particular, el idioma inglés se ha posicionado como lengua principal en ámbitos como la ciencia, la tecnología, el comercio y la educación superior, lo que ha incrementado la demanda de su aprendizaje en diversos sistemas educativos.

En el Perú, el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente el inglés, ha adquirido una relevancia creciente en las últimas décadas. En el ámbito de la educación superior, el conocimiento de un segundo idioma constituye un requisito obligatorio para la obtención de grados académicos y títulos profesionales en numerosas universidades e institutos. Asimismo, la proliferación de centros de idiomas evidencia la necesidad percibida por estudiantes y profesionales de desarrollar competencias lingüísticas que les permitan responder a las exigencias académicas y laborales contemporáneas. No obstante, el aprendizaje de una lengua

extranjera no depende únicamente de factores cognitivos o pedagógicos, sino que también se ve influido de manera significativa por variables emocionales.

Entre estas variables, la ansiedad ha sido identificada como uno de los factores afectivos más relevantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva psicológica, la ansiedad puede entenderse como una respuesta adaptativa de supervivencia ante la percepción de una amenaza, caracterizada por activación fisiológica, cognitiva y conductual. En el contexto educativo, esta respuesta puede activarse cuando el estudiante percibe que su desempeño académico será evaluado y que los errores cometidos pueden tener consecuencias negativas, como calificaciones desfavorables, exposición pública o juicios sociales.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la ansiedad adquiere características particulares, ya que el estudiante se enfrenta a situaciones que implican el uso de habilidades comunicativas en un idioma que aún no domina plenamente. Actividades frecuentes en el aula, como participar oralmente, responder preguntas, rendir exámenes o interactuar con el docente y los compañeros, pueden ser percibidas como altamente amenazantes. Como consecuencia, niveles elevados de ansiedad pueden interferir con procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, tales como la atención, la memoria de trabajo y la organización de la información, generando fenómenos comúnmente descritos por los estudiantes como “quedarse en blanco” al hablar o no poder expresar ideas que sí comprenden de manera interna.

Diversos estudios han señalado que la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras se asocia con bajo rendimiento académico, evitación de la participación en clase, disminución de la motivación y actitudes negativas hacia el aprendizaje del idioma. Estas dificultades no solo afectan el desempeño inmediato del estudiante, sino que también pueden consolidar patrones de evitación que limitan su progreso a largo plazo.

Ante esta necesidad, la presente investigación tiene como objetivo adaptar la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana, evaluando sus propiedades psicométricas. A través de un proceso sistemático que incluye la revisión de adaptaciones previas, el juicio de expertos, la aplicación piloto y el análisis factorial y de confiabilidad, se busca aportar un instrumento válido y fiable que permita evaluar la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras en el contexto peruano.

De este modo, el estudio no solo contribuye al fortalecimiento de la evaluación psicológica en el ámbito educativo, sino que también ofrece una herramienta útil para docentes, instituciones y profesionales interesados en comprender y abordar los factores emocionales que influyen en el aprendizaje de idiomas, favoreciendo así procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos y sensibles a las necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación Del Problema

En la actualidad, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad académica, profesional y social. El dominio de un segundo idioma permite acceder a información científica, tecnológica y cultural producida a nivel internacional, además de facilitar la comunicación en contextos cada vez más globalizados (Chávez-Zambano et al., 2017). En el caso del idioma inglés, su enseñanza se ha expandido considerablemente en instituciones educativas, universidades y centros especializados, convirtiéndose en una competencia ampliamente demandada.

No obstante, el aprendizaje de una lengua extranjera implica una serie de dificultades particulares que pueden generar respuestas emocionales negativas en los estudiantes. Diversas investigaciones han señalado que el aprendizaje de un idioma distinto a la lengua materna suele asociarse con elevados niveles de ansiedad, independientemente de la lengua estudiada (Djafri & Wimbarti, 2018; Park, 2014; Salehi & Marefat, 2014). Esto ocurre debido a que el estudiante debe enfrentarse a sonidos, estructuras gramaticales y formas de comunicación diferentes a las utilizadas en su vida cotidiana, en un contexto donde además su desempeño es constantemente evaluado (Sparks & Ganschow, 1993).

En el aula de lenguas extranjeras, situaciones como participar oralmente, responder preguntas, cometer errores frente a los compañeros o rendir evaluaciones pueden ser percibidas como amenazantes, generando ansiedad que interfiere con procesos cognitivos importantes para el aprendizaje. Estudios previos han asociado esta ansiedad con dificultades en el rendimiento

académico, evitación de la participación y menor motivación hacia el aprendizaje del idioma (Awan et al., 2010; Du, 2019a; Licet, 2012a; Park, 2014).

En el contexto peruano, donde la enseñanza de una lengua extranjera se encuentra presente en colegios, universidades y centros de idiomas (Arce-Villalobos et al., 2017), también se observan estudiantes que presentan mayores dificultades para desenvolverse en cursos de idiomas en comparación con otras áreas académicas (Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre & Gardner, 1994). Estas dificultades podrían estar relacionadas con la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, constructo que involucra reacciones emocionales asociadas al habla, escucha y aprendizaje de un segundo idioma.

Sin embargo, pese a la relevancia de esta variable, en el Perú no se cuenta actualmente con instrumentos adaptados y validados que permitan evaluar de manera adecuada la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras en población local. Si bien existen versiones internacionales y adaptaciones en otros contextos hispanohablantes, resulta necesario evaluar sus propiedades psicométricas en estudiantes peruanos, considerando las diferencias lingüísticas, culturales y educativas propias del contexto.

Uno de los instrumentos más utilizados internacionalmente para evaluar este constructo es la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). No obstante, la utilización de instrumentos psicológicos desarrollados en otros contextos requiere procesos de adaptación lingüística y validación psicométrica que permitan garantizar la validez y confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en la población objetivo.

En función de lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la adaptación de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general:

Adaptar y evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos

a) Evaluar las evidencias de validez relacionadas con el contenido de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).
b) Analizar la discriminación de los ítems de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).
c) Evaluar las evidencias de validez relacionadas con la estructura interna de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).
d) Analizar las evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).
e) Elaborar baremos de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS) en estudiantes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

1.3 Justificación e Importancia

La presente investigación posee relevancia teórica, metodológica y práctica. Desde el punto de vista teórico, contribuirá al desarrollo del estudio de la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas

extranjeras en el contexto peruano, permitiendo ampliar el conocimiento existente sobre esta variable y favorecer futuras investigaciones relacionadas con factores emocionales implicados en el aprendizaje de idiomas.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación permitirá contar con una versión adaptada de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS) con evidencias de validez y confiabilidad para su utilización en población peruana. La adaptación de este instrumento facilitará la evaluación adecuada de la ansiedad en contextos de aprendizaje de idiomas, considerando las particularidades lingüísticas y culturales del medio local.

Asimismo, la investigación posee relevancia práctica debido a que los resultados obtenidos podrán contribuir al diseño de estrategias educativas, programas de intervención y metodologías de enseñanza orientadas a disminuir los efectos negativos de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Contar con un instrumento válido y confiable permitirá identificar estudiantes con elevados niveles de ansiedad y desarrollar acciones preventivas o de apoyo dentro de instituciones educativas y centros especializados en la enseñanza de idiomas.

Finalmente, esta investigación contribuirá al fortalecimiento de la evaluación psicológica en el ámbito educativo peruano, promoviendo el uso de instrumentos psicométricamente adecuados para la comprensión de variables emocionales relacionadas con el aprendizaje.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Investigaciones antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Dentro de la literatura internacional, la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), ha sido ampliamente utilizada para evaluar la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos contextos culturales y lingüísticos. Debido a su amplio uso, diversas investigaciones se han centrado en adaptar y analizar las propiedades psicométricas del instrumento en diferentes poblaciones.

Una de las primeras adaptaciones relevantes al idioma español fue realizada por Pérez Paredes y Martinez-Sánchez (2000) quienes conservaron la estructura original de 33 ítems y reportaron adecuados indicadores de validez y confiabilidad. Esta adaptación constituye uno de los principales referentes hispanohablantes para investigaciones posteriores relacionadas con la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Posteriormente, se desarrollaron nuevas adaptaciones en distintos idiomas y contextos culturales. Al-Saraj (2014), realizó una adaptación al árabe, introduciendo modificaciones en 15 ítems con el propósito de adecuar el contenido a las características lingüísticas y culturales de la población evaluada, manteniendo el número original de reactivos. Asimismo, Jarie et al. (2019), desarrollaron una adaptación al francés, identificando una estructura de cuatro factores en lugar de los

tres propuestos originalmente por Horwitz et al. (1986). Entre los factores encontrados destacaron “Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras”, “Comodidad en el uso del inglés dentro y fuera del aula” y “Actitudes y autopercepciones negativas”.

Por su parte, Du (2019) realizó una adaptación al chino, obteniendo una versión reducida de 22 ítems tras eliminar reactivos que no presentaban cargas factoriales adecuadas. Los resultados evidenciaron adecuados indicadores psicométricos y sugirieron diferencias estructurales asociadas al contexto cultural de aplicación.

De manera similar, Paneerselvam y Yamat, (2021) llevaron a cabo una prueba piloto de la versión adaptada de la FLCAS, con el objetivo de examinar su validez y confiabilidad. El instrumento obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .861 en sus 33 ítems, lo que evidenció una adecuada consistencia interna. Además, los autores resaltaron la importancia de la validez facial durante el proceso de adaptación, especialmente en estudiantes con bajo dominio del idioma inglés.

Además de los estudios centrados en la adaptación del instrumento, diversas investigaciones han empleado la FLCAS para estudiar la ansiedad en contextos de aprendizaje de idiomas. Djafri & Wimbarti (2018) por ejemplo, evaluaron la ansiedad ante el aprendizaje de distintos idiomas extranjeros —inglés, francés, japonés, coreano y árabe— en estudiantes universitarios de Indonesia, encontrando que los idiomas no derivados del latín generaban mayores niveles de ansiedad. Asimismo, observaron que las percepciones de los estudiantes sobre sus docentes influían significativamente en el nivel de ansiedad experimentado en clase.

De igual manera, Dewaele & MacIntyre (2014), investigaron la relación entre el disfrute del aprendizaje de lenguas extranjeras y la ansiedad, encontrando que ambas

variables se relacionaban de forma inversamente proporcional. Los estudiantes destacaron especialmente la importancia de las habilidades pedagógicas y emocionales de los docentes para disminuir la ansiedad dentro del aula.

Por otro lado, Zheng y Cheng (2018) identificaron que los estudiantes con ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras no siempre reconocen explícitamente sus síntomas ansiosos, señalando además que la comprensión de estas experiencias emocionales favorece tanto el aprendizaje como las estrategias de enseñanza. Finalmente, Melchor-Couto, (2017) observó que los entornos virtuales y el anonimato contribuían a disminuir los niveles de ansiedad durante el aprendizaje de idiomas extranjeros.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el contexto peruano, las investigaciones relacionadas con la adaptación y validación de la FLCAS aún son limitadas. Uno de los principales antecedentes corresponde al estudio realizado por Quispe Sanca (2024), cuyo objetivo fue evaluar las propiedades psicométricas de una versión en español de la escala en una muestra de 818 estudiantes de educación secundaria de instituciones públicas del sur del Perú.

Mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, el autor propuso un modelo de cuatro factores que explicó el 32 % de la varianza total, obteniendo adecuados índices de ajuste (CFI = .969; RMSEA = .045) y niveles aceptables de confiabilidad ($\alpha > .70$ en todos los factores). Asimismo, se encontró evidencia de validez convergente, divergente e invarianza por género, lo que sugiere que la escala presenta un funcionamiento equivalente tanto en hombres como en mujeres.

Pese a estos hallazgos, las investigaciones nacionales sobre ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras continúan siendo escasas, especialmente en estudiantes de centros de idiomas y poblaciones distintas a escolares de educación secundaria. En consecuencia, resulta pertinente continuar evaluando las propiedades psicométricas de la FLCAS en diferentes contextos educativos del país.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Adaptación de pruebas psicométricas.

La adaptación de un instrumento o prueba psicológica no es simplemente una traducción, es necesario que se lleve a cabo una serie de pasos en búsqueda de tener un instrumento válido y confiable para una población diferente a la establecida en la prueba original. Esto es debido a que hay que tener en cuenta diversas variables, la cultura, el momento histórico, entre otras, así mismo, una traducción directa no necesariamente transmite la idea original del ítem (Gómez, 2018).

Van de Vijer, (1997) estableció tres niveles de adaptación de pruebas psicológicas, el primero de ellos corresponde a la aplicación, de manera directa, la traducción del contenido de la prueba de su idioma original al deseado, este nivel es el más utilizado al momento de adaptar un instrumento, aunque esto no indica que la adaptación sea fiable. El segundo nivel es la adaptación en sí, en este paso, también se hace una traducción, pero se le agrega una transformación, adicción o sustracción de ítems de la escala original, ya que, como hemos dicho antes, una traducción directa no indica que sea adecuado para la cultura o el contexto de la población. El último nivel es el de ensamble, que puede llegar a suceder cuando el proceso de transformación en la adaptación genera tantos cambios que prácticamente se transforma en un nuevo instrumento, esto puede ocurrir cuando los ítems

originales del instrumento son evidentemente inadecuados para representar el constructo a medir.

2.2.2 Evidencias de validez y estimación de los test psicológicos.

En todo proceso de construcción o adaptación de un instrumento psicométrico surge una interrogante central: ¿cómo asegurar que la prueba realmente evalúa el constructo que se propone medir? Asimismo, resulta pertinente cuestionarse si el instrumento mantiene la calidad psicométrica de su versión original y si sus resultados son consistentes y precisos. Para responder a estas preguntas, la psicometría ofrece dos pilares fundamentales: la validez y la confiabilidad.

2.2.3 Confiabilidad (Fiabilidad).

Comencemos con la confiabilidad, o fiabilidad es aquel constructo que nace de la teoría clásica de los test, sus autores, a través de la influencia que tenían las ciencias clásicas (Medicina, Física, Química…) crearon 4 exigencias que debían cumplir los test o cualquier instrumento de medición: Primero, las inferencias realizadas sobre los atributos deben ser observables para que sean válidas, segundo, se debe seguir el protocolo de aplicación del instrumento y debe darse mantenimiento al mismo, tercero, debe tener en cuenta el rango de aplicabilidad y por último, la medición debe ser fiable o replicable (Abad et al., 2011). Aparece entonces, la noción de que la prueba para que sea confiable debe poderse replicar en diferentes situaciones y que dé resultados parecidos, pero los constructos psicológicos no comparten las mismas características que otros de las ciencias clásicas, como la temperatura, la presión, entre otros, y a este problema se enfrentó Spearman a inicios del siglo XX (Spearman, 1904, 1907, 1913), el cual planteó su modelo matemático sencillo y práctico, al cual se le denomina como teoría clásica de los test, basada en la determinación

del error en las puntuaciones reales de los participantes en una prueba y así medir de la manera más cercana posible los constructos psicológicos.

La fiabilidad entonces empezó a tener una expresión numérica, expresada mediante la correlación de dos formas paralelas de las puntuaciones de una aplicación, y de aquí nace el índice de confiabilidad que diseñó Spearman que mientras más se acerque al 1, más confiable es (Abad et al., 2011). Esta no es la única manera en al cual se puede medir la confiabilidad, con el avance de los años empezaron a surgir más modelos, como el modelo de Spearman-brown y se empezó a entender la fiabilidad como la estabilidad en el tiempo del instrumento y sus medida, surgieron también nuevos estadísticos y más evidencias confiabilidad como fue el coeficiente de Cronbach para medir la consistencia interna de los test y qué tanto las puntuaciones de las personas se deben a los ítems aplicados y apretura a poder medir más de una cosa en el mismo instrumento, estadísticos que hasta el día de hoy se aplican.

Como hemos observado, la fiabilidad responde a la interrogante de ¿podrá el instrumento adaptado medir lo mismo que el instrumento original? ya que nos deja pruebas y estadísticos para poder tener evidencia de su estabilidad en el tiempo y a continuación explicaremos las características de la validez.

2.2.4 Evidencias de validez

La validez, por su parte, funciona diferente, según Mikulic (2007), la validez se refiere a lo que mide una prueba, y lo que mide no puede expresarse en general, como es la fiabilidad, sino que debe expresarse en el uso particular del instrumento, por otra parte Prieto & Delgado (2010) la definen como el grado en que las interpretaciones hechas con las puntuaciones del instrumento estén justificadas científicamente. En un principio para evaluar la validez solo se hacía estudio del contenido de la prueba, pero como menciona

Mikulic, también se evalúan las capacidades de predicción que pueda tener el instrumento y actualmente existe una tendencia hacia la orientación científica del instrumento y otra basada en la verificación psicológica mediante evidencias empíricas y experimentales.

Según Kane (2006) la validación implica el uso de dos argumentos, el interpretativo y el de validez. Debe iniciarse siempre con el argumento interpretativo, que es aquel que dicta cómo se usaran las puntuaciones de la prueba y el segundo, el argumento de validez, evalúa el argumento interpretativo, debido a que es posible que existan interpretaciones válidas e invalidas, por ejemplo, los resultados de un test ansiedad escolar puede ser útil en la identificación de dificultades de aprendizaje, pero no será útil para identificar patologías, junto con este supuesto nacen diferentes maneras que han existido para evaluar y medir la validez de un constructo.

Han existido varias maneras para medir la validez, ya que han variado con el tiempo y su utilidad, uno de ellos es la validez a través del contenido y según (Abad et al., 2011) no solo es la evaluación de los ítems que componen el test, sino también la evaluación de sus instrucciones de aplicación, así como sus rúbricas de corrección y puntuación. Una de las maneras para evaluar la validez de un test es a partir de su consistencia interna, para saber si los ítems están relacionados entre sí, aquí evaluamos la dimensionalidad de los ítems, y se hace uso de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, para medir la relación entre cada ítem con el dominio, el cual debe de tener una base sólida para guiar los resultados (Abad et al., 2011). El siguiente método es el de evidencias basadas en la relación con otras variables, el cual, como dice el nombre, se basa en estudiar si las relaciones entre las puntuaciones del test y otras variables relacionadas, un ejemplo sería que un test que mida ansiedad, debería correlacionar positivamente con rasgos neuróticos de la personalidad y correlacionar negativamente con estabilidad emocional, las variables

externas pueden ser otras medidas del mismo constructo pero hechas con diferentes pruebas, medidas de constructos diferentes pero que usan el mismo modelo teórico o alguna variable que pretendamos predecir con el instrumento (Abad et al., 2011).

Culminando con los métodos, encontramos que la validez puede ser medida basadas en los procesos de respuesta al ítem que nos habla de analizar los procesos por los que pasa el individuo para llegar a su respuesta en un test, este método requiere de modelos explicativos que hagan referencia de dichos procesos a evaluar (Borsboom et al., 2004). Como hemos visto, existen varios métodos para evaluar la validez de un constructo desde distintas perspectivas y es seguro decir que no serán las únicas, como lo expresan (Prieto & Delgado, 2010) los métodos se irán actualizando y remodelando en cuanto más se avance con la investigación científica

2.2.5 Ansiedad

Una considerable cantidad de literatura científica ha sido publicada en torno a la definición y el estudio de la ansiedad, es así que existen distintos modelos teóricos sobre la misma y cada investigador puede tener su propio punto de vista sobre cómo investigar la ansiedad y definirla (Sierra et al., 2003; C. D. Spielberger, 1972). Asimismo, han existido diferentes intentos de unificar y sistematizar la información, uno de los más resaltantes fue realizado por Spielberger en 1972 con su libro sobre tendencias y teorías en la investigación de la ansiedad, aparte de él ha habido más investigadores que han organizado y tratado de centrar toda la investigación en diferenciarla de otros constructos y definirla (Delgado Caururo, 2017; Reyes-Ticas, 2005; Sierra et al., 2003), del mismo modo, haremos una revisión de su literatura y otros autores, para entender y describir a la ansiedad, su concepto y sus orígenes.

Uno de los obstáculos que encontramos al momento de definir ansiedad es su cercanía con distintos conceptos, como el miedo, la angustia y el estrés (Sierra et al., 2003). Observamos como la ansiedad y el miedo fueron conceptos que se mezclaban desde la década de los 60 e inicios de los 70, a excepción de algunos autores que ya realizaban la diferenciación entre miedo, y ansiedad (C. D. Spielberger, 1972). Esto quizá a que las reacciones asociadas con el miedo también se puede observar en la ansiedad, pero como explica (Bechrra-García et al., 2007), diferenciamos el miedo a partir del contexto, es decir, si el peligro está presente y además, próximo, el conjunto de respuestas y sensaciones que experimenta la persona se pueden denominar como miedo, en el caso de la ansiedad observamos que las respuestas fisiológicas pueden ser parecidas, lo que causaba su confusión, pero las respuestas comportamentales, pueden ser diferentes según la cercanía del estímulo amenazador. El modelo de Beck afirma esta idea, presentando a la ansiedad como una manera que tiene el ser humano de afrontar el peligro, a través de la percepción y subsecuente valoración del peligro, que a veces sobrecarga el peligro y e infravalora los recursos de la persona para confrontarlo, esta disonancia entre peligro y recursos es la que genera la sensación de ansiedad (Sanz, 1993).

Así entendemos que la ansiedad surge a partir de la evaluación de una amenaza próxima y la percepción de escasos recursos para afrontarla, pero ¿qué pasa cuando evaluamos una amenaza que en realidad no está allí, pero aun así nos causa ansiedad, o cuando los sentimientos de ansiedad perduran a pesar de que el estímulo ya no está presente? la respuesta es, que puede volverse patológica, como lo explica el DSM-V la ansiedad patológica se divide es diferentes trastornos, a partir de la duración del estado ansioso y diversos síntomas fisiológicos y cognitivos que pueda presentar la persona (American Psychiatric Association, 2013). Aun así, debemos recordar que la ansiedad es una respuesta adaptativa, desarrollada para potenciar nuestra supervivencia (Sierra et al., 2003;

Williams & Hill, 2012) y nos centraremos en ella como respuesta adaptativa para esta investigación.

Spielberger y colaboradores (1982) separaron la ansiedad no patológica en dos aspectos, ansiedad de rasgo y ansiedad de estado. La primera se conceptualiza como un "estado o condición transitoria del cuerpo humano, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo, así mismo Puede variar en el tiempo y la intensidad" (R. D. Spielberger et al., 1982) y la ansiedad rasgo como la propensión ansiosa que tienen las personas para percibir las situaciones como amenazantes y a elevar su ansiedad estado. Por ejemplo, una persona con un rasgo ansioso predominante es más propenso a sentir más ansiedad ante un examen de ingles que otro estudiante que no tiene como rasgo predominante la ansiedad.

En este sentido, los modelos teóricos de la ansiedad permiten comprender cómo una evaluación subjetiva de amenaza y la percepción limitada de recursos personales pueden activarse en diversos contextos, incluyendo el académico. Aprender una nueva lengua implica exponerse a situaciones evaluativas frecuentes, interactuar en un idioma no dominado y enfrentar posibles errores ante docentes o compañeros. Estas condiciones pueden ser percibidas como amenazas sociales y cognitivas, especialmente si el estudiante interpreta su desempeño como insuficiente o teme ser evaluado negativamente. De esta manera, los mecanismos generales de la ansiedad descritos por autores como Spielberger o Beck se manifiestan en el aula de lenguas extranjeras, generando respuestas de ansiedad estado en estudiantes con o sin altos niveles de ansiedad rasgo. Esta relación teórica

justifica la pertinencia de estudiar la ansiedad dentro de este contexto específico, dando lugar a constructos como la *Foreign Language Classroom Anxiety* (Horwitz et al., 1986).

2.2.6 Ansiedad en el aprendizaje

Podemos definir al aprendizaje como el proceso o acción que nos conduce a un cambio para llegar a hacer algo que anteriormente no podíamos (Echeverría, 2017) y según Dekeyser (2008), puede ser incidental, cuando ocurre de manera no intencional, o intencional, cuando el individuo dirige voluntariamente sus recursos cognitivos para alcanzar un objetivo específico. Es en este último el que se estudia más y es donde surgen los diferentes problemas de motivación, interés y ansiedad.

Diversas investigaciones han resaltado que la ansiedad puede influir de forma positiva o negativa, dependiendo de factores como la complejidad de la tarea y la percepción de los recursos del estudiante (Bertoglia, 2005). Cuando el nivel de exigencia supera la confianza en las propias capacidades, la ansiedad puede interferir con la atención, la memoria de trabajo y la ejecución, dificultando la adquisición de conocimientos. Esto último se relaciona con la definición de ansiedad que planteamos anteriormente, que nos habla de la ansiedad como una respuesta ante la anticipación de un peligro, en este caso, la tarea o evaluación, y la sensación de no contar con los recursos suficientes para poder sobrellevar esta situación (Sanz, 1993).

Tomando la dificultad de la tarea y la aptitud percibida del estudiante para lograrla, la mayoría de las investigaciones sobre ansiedad en el aprendizaje se centran en estudiar la ansiedad ante la prueba o el test, ya que cumple con estos dos criterios (Berrios, 2017; Casari, L. Anglada. J, & Daher, 2014; Furlan et al., 2015).

2.2.7 Ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje de idiomas representa un tipo particular de aprendizaje intencional, pues implica no solo adquirir reglas lingüísticas y estructuras gramaticales, sino también exponerse a la comunicación oral en un entorno social. A diferencia de la adquisición temprana del lenguaje, que ocurre de forma natural, el aprendizaje de una lengua extranjera en etapas posteriores requiere un esfuerzo consciente y puede generar una mayor sensación de vulnerabilidad y evaluación social (López-Ornat, 2011; Mansilla, 2021)

Al hablar de idiomas, se hace referencia a expresiones diversas del lenguaje. Sin embargo, llega un momento en el que este proceso deja de ser innato en sentido estricto, lo cual se relaciona con un fenómeno biológico denominado poda neuronal. La poda neuronal o sináptica elimina conexiones en desuso para fortalecer aquellas más relevantes, de modo que las vías resulten más eficientes al momento de generar sinapsis y recuperar información (Mansilla, 2021). Aquí es donde nace la diferencia de cómo alguien puede hablar un idioma de manera "fluida", usando correctamente los fonemas de ese idioma en específico, y que puede conocer el idioma pero no hablarlo correctamente debido a que el proceso de "adquisición tardía" se basa más en la comprensión de construcciones lingüísticas complejas más que nuevas combinaciones fonémicas (López-Ornat, 2011).

En este punto se explica la diferencia entre quienes logran hablar un idioma de manera fluida —utilizando adecuadamente los fonemas específicos de esa lengua— y quienes, a pesar de conocer el idioma, no logran producirlo con precisión fonética. El factor determinante es la edad: diversos autores señalan que el límite se ubica alrededor de los 12 o 13 años (Mansilla, 2021; Papalia et al., 2012). Este límite etario constituye un referente fundamental para la presente investigación, ya que, a partir de dicho momento,

lo que antes se denominaba adquisición del lenguaje o del idioma pasa a considerarse un proceso intencional de aprendizaje.

Anteriormente mencionamos como el aprendizaje puede generar una mayor sensación de vulnerabilidad y evaluación social. Y es esta exposición frecuente a situaciones evaluativas, como hablar frente a otros, cometer errores o ser corregido, puede activar respuestas de ansiedad, especialmente en personas con rasgos ansiosos o baja autoconfianza. Horwitz et al., en 1986 definieron este fenómeno como *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA), o ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Caracterizado por autopercepciones, creencias y sentimientos negativos que interfieren con la comunicación y el desempeño. Los componentes centrales de esta ansiedad son la aprehensión comunicativa, la ansiedad ante la prueba y el miedo a la evaluación negativa.

Ellos crearon un instrumento para medir este tipo de ansiedad, en base a otros tres instrumentos de la época, el Reporte personal de aprehensión a la comunicación de (McCroskey, 1970), la escala del miedo ante la evaluación negativa de (Watson & Friend, 1969), y el test de ansiedad ante el test de Sarason (1978), en búsqueda de tener una manera de medir estas sensaciones, percepciones y sentimientos que surgen en el estudiante cuando está en un aula de lenguas extranjeras.

Este tipo de ansiedad puede llegar a ser muy intrusiva en el aprendizaje, tanto que hasta las mejores técnicas pedagógicas pueden fallar y puede dejar al material mejor preparado como si fuera ineficiente e inadecuado (Arnold & Douglas, 1999). Ha sido descrito por MacIntyre en 1999 como el predictor más relevante del éxito o fracaso del aprendizaje de lenguas extranjeras. La razón, según Gregersen (2003), es que el estudiante que presenta ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras ve cada corrección como un fracaso, sintiéndose constantemente evaluado y observado, a diferencia del estudiante que no

presenta esta ansiedad. Según Dewaele & MacIntyre (2014), pueden existir distintas fuentes que generen la ansiedad ante el lenguaje extranjero, como pueden ser las correcciones duras del error por parte profesor al estudiante, la preocupación sobre la propia presentación, la incompatibilidad entre profesor y alumno, la competitividad entre pares, el perfeccionismo que presente el estudiante, rasgos de ansiedad en la personalidad del estudiante, existiendo además otros factores asociados.

2.2.8 Ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras - FLCAS

La presente investigación se sustenta en el modelo teórico propuesto por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), quienes conceptualizan la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras como un constructo específico compuesto por tres dimensiones principales: la aprehensión comunicativa, el temor ante la evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes. Este modelo plantea que dichas respuestas emocionales surgen dentro del contexto de aprendizaje de idiomas y afectan directamente el desempeño académico y comunicativo del estudiante.

Horwitz et al. (1986) conceptualizaron la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras como un conjunto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos ansiosos relacionados específicamente con las actividades desarrolladas dentro del aula de idiomas. A partir de esta conceptualización, los autores desarrollaron la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), instrumento diseñado para evaluar este tipo específico de ansiedad en estudiantes de lenguas extranjeras.

La propuesta teórica original de Horwitz et al. (1986) plantea tres componentes principales asociados a esta forma de ansiedad: la aprehensión comunicativa, el temor ante la evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes o pruebas.

Aprehensión comunicativa: La aprehensión comunicativa es entendida como una expresión de nerviosismo caracterizada por el miedo o ansiedad que experimenta una persona al comunicarse con otros individuos, ya sea de manera interpersonal o frente a grupos más amplios. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, este componente suele manifestarse especialmente en actividades orales, participación en clase e interacciones espontáneas en el idioma meta.

Temor ante la evaluación negativa: El temor ante la evaluación negativa es definido como la preocupación y aprensión frente a las evaluaciones que otras personas puedan realizar sobre uno mismo, así como la expectativa de recibir críticas o valoraciones desfavorables. En el aula de lenguas extranjeras, este temor puede generar evitación de la participación y preocupación excesiva por cometer errores frente a compañeros y docentes.

Ansiedad ante el test: Horwitz et al. (1986) definen la ansiedad ante los exámenes como una forma de ansiedad relacionada con el rendimiento académico y el miedo al fracaso. Este componente se presenta especialmente en situaciones de evaluación formal, donde el estudiante percibe presión por demostrar un adecuado dominio de la lengua extranjera.

.

2.3 Definición de términos básicos

- Ansiedad: Respuesta biológica ante la evaluación de una amenaza próxima, que genera pensamientos, sensaciones y conductas acorde a la amenaza percibida.
- Ansiedad Ante El Aprendizaje De Lenguajes Extranjeros: sensaciones, pensamientos y conductas que surgen en las clases de aprendizajes de lenguajes extranjeros.
- Aprehensión a la comunicación: Bloqueo de la comunicación causado por la necesidad o por la anticipación de una interacción con otros.

- Temor a la evaluación negativa: aprehensión ante la anticipación de una evaluación negativa por los pares.
- Ansiedad ante el test: la tendencia que tiene el estudiante a alarmarse por las consecuencias negativas que puede traer el salir mal en una evaluación.
- Adaptación psicométrica: Proceso mediante el cual un instrumento psicológico es modificado lingüística, cultural y métricamente para garantizar su adecuada aplicación en una población diferente a aquella para la cual fue originalmente desarrollado.
- Validez: Grado en que las interpretaciones realizadas a partir de las puntuaciones de un instrumento se encuentran respaldadas por evidencia teórica y empírica.
- Confiabilidad: Nivel de consistencia, estabilidad y precisión de las puntuaciones obtenidas mediante un instrumento de evaluación psicológica.
- Consistencia interna: Evidencia de confiabilidad que evalúa el grado de relación existente entre los ítems que conforman una misma prueba o dimensión.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación se refiere, según Palella y Martins, (2012b) a la clase de estudio que se quiere realizar; está orientado hacia la finalidad general de la investigación y la manera en la cual se recogerán los datos. La presente investigación corresponde al tipo de investigación aplicada, pues tiene como objetivo generar conocimientos con aplicación directa y a mediano plazo en la sociedad (Lozada, 2014).

En cuanto al nivel de investigación, se enmarca en el nivel descriptivo, ya que busca describir, analizar y registrar el funcionamiento de la variable "ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras". Asimismo, al tratarse de un proceso de adaptación de un instrumento psicológico, se siguieron las directrices propuestas por (Muñiz et al., 2013) para garantizar la rigurosidad metodológica.

Estas directrices, elaboradas por la Comisión Internacional de Tests (ITC), establecen que la adaptación de instrumentos psicométricos no debe entenderse únicamente como una simple traducción lingüística, sino como un proceso que debe integrar aspectos culturales, conceptuales, lingüísticos y métricos, abordados desde perspectivas analítico-racionales y empíricas. De esta manera, se busca asegurar que el instrumento mantenga su validez y confiabilidad en el nuevo contexto sociocultural, respetando los estándares internacionales en evaluación psicológica.

3.2. Diseño de investigación

El diseño de una investigación se refiere la estructura que integra los elementos de un estudio, de modo que sean creíbles, libres de sesgo y generalizables (Ato et al., 2013). Esta investigación sigue un diseño de investigación instrumental (Ato et al., 2013), ya que busca analizar las propiedades psicométricas de la escala de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjera.

3.3. Variables

La variable principal de investigación corresponde a las propiedades psicométricas de la versión adaptada de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).

La FLCAS evalúa sensaciones de tensión y aprehensión asociadas a los contextos de aprendizaje, habla y escucha de una segunda lengua (MacIntyre & Gardner, 1994). El instrumento se encuentra conformado por los factores de aprehensión comunicativa, temor a la evaluación negativa y ansiedad ante el test.

La variable controlada será la población, conformada por estudiantes de inglés de nivel básico, intermedio y avanzado de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

3.4. Población y muestra de estudio

La población estuvo conformada por estudiantes activos de inglés de nivel básico, intermedio y avanzado de un centro de idiomas ubicado en Lima Metropolitana. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por disponibilidad, dado que se accedió a las aulas con autorización de la coordinación académica.

La muestra final estuvo integrada por 158 estudiantes, de los cuales 105 fueron mujeres y 53 hombres, con edades comprendidas entre 14 y 48 años.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculado y activo en el centro de idiomas en cualquiera de los niveles mencionados y (b) aceptar participar voluntariamente en la investigación. Como criterios de exclusión, no se incluyeron a estudiantes menores de 13 años por no encontrarse dentro de la etapa evolutiva que implica un aprendizaje intencional del idioma, ni a estudiantes que no se encontraban presentes el día de la aplicación o que no desearon participar.

La recolección de datos se realizó de forma grupal en las aulas durante el horario regular de clases. Se explicó el objetivo del estudio, se obtuvo el consentimiento informado y se entregó el cuestionario a los participantes. La evaluación se aplicó en una sola sesión.

3.5. Instrumento de recolección de datos

Se utilizó una versión adaptada de la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (FLCAS) desarrollada por Horwitz y colaboradores en 1986, junto con un breve cuestionario demográfico diseñado para recopilar información sobre el nivel de instrucción en inglés, la edad y el centro de estudios.

La escala FLCAS fue elaborada tomando como base tres instrumentos previos: el *Personal Report of Communication Apprehension* (McCroskey, 1970) la *Fear of Negative Evaluation Scale* (Watson & Friend, 1969) y el *Test Anxiety Scale* (Sarason, 1978). La versión original consta de 33 ítems con un formato tipo Likert de cinco puntos, que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Horwitz et al. (1986) reportaron una alta confiabilidad ($\alpha = .93$) y estabilidad test–retest de .83. Estudios posteriores confirmaron estos resultados (Aida, 1994b), reportando una confiabilidad

de .94 y validez test–retest de .80. La escala ha sido traducida al español (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000a), al francés (Jarie et al., 2019a) y al chino (Du, 2019a)

La aplicación se realizó en una sola sesión grupal dentro del aula, previa obtención del consentimiento informado, garantizando el carácter voluntario y anónimo de la participación.

3.6 Consideraciones legales y éticas

Para garantizar el uso ético del instrumento, se solicitó formalmente la autorización a los autores de la primera versión en español (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000) a través de la plataforma ResearchGate. Los autores brindaron su consentimiento para el uso académico de la escala, así como una copia digital de su investigación original, lo que permitió utilizar esta versión como base para el proceso de adaptación al contexto peruano. Este procedimiento asegura el respeto a los derechos de autor y la fidelidad al contenido original del instrumento.

3.7 Procedimiento de Adaptación del Instrumento

3.7.1 Traducción del instrumento.

Los ítems fueron traducidos al español tomando como base tanto la versión original en inglés como las traducciones previas. Posteriormente, se realizaron ajustes léxicos y sintácticos para garantizar la comprensión en el contexto peruano. Por ejemplo, se reemplazó la frase “clase de inglés” por “clases de un idioma extranjero”, con el objetivo de ampliar la aplicabilidad a diferentes lenguas, además de la revisión por parte de una licenciada en traducción de idiomas de modo que se cumpla con los estándares mencionados por Muñiz et al., (2013).

3.7.2 Evidencias de validez de contenido.

La validez de contenido hace referencia al grado en que los ítems de un instrumento constituyen un muestreo adecuado y representativo del dominio del constructo que se desea medir, en

función de las conductas, actitudes o experiencias relevantes asociadas a este (Urrutia Egaña et al., 2014). Este tipo de validez resulta fundamental, ya que contribuye a garantizar que las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones obtenidas reflejen efectivamente el constructo teórico que se pretende evaluar.

En el presente estudio, una de las principales evidencias de validez de contenido se obtuvo mediante el juicio de expertos. Este procedimiento se define como la valoración informada realizada por personas con formación y experiencia en el área de estudio, reconocidas como expertos cualificados, quienes emiten juicios fundamentados sobre la adecuación, pertinencia y claridad de los ítems del instrumento (Urrutia Egaña et al., 2014) .A través de este proceso fue posible identificar aspectos semánticos, conceptuales y culturales que requerían ajustes, fortaleciendo así la calidad del instrumento adaptado.

La versión traducida de la escala fue evaluada por un grupo multidisciplinario de jueces expertos conformado por un docente de inglés básico, una licenciada en traducción, un magíster en Psicología Educativa, dos especialistas en psicometría y dos psicólogas especializadas en ansiedad, una desde el ámbito clínico y otra desde el ámbito educativo.

La participación de especialistas de distintas áreas permitió evaluar el instrumento desde diferentes perspectivas complementarias. La especialista en traducción se enfocó principalmente en verificar la equivalencia semántica y la conservación del significado original de los ítems durante el proceso de adaptación lingüística. Por su parte, el docente de inglés evaluó la pertinencia y comprensión de los ítems dentro de un contexto real de enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, los profesionales de psicología y psicometría centraron su evaluación en la coherencia teórica de los reactivos, la adecuada representación del constructo y la pertinencia psicométrica del instrumento.

Los jueces evaluaron cada ítem considerando tres criterios: claridad, coherencia y relevancia, utilizando una escala de 1 a 4 puntos. Posteriormente, se calculó el coeficiente V de Aiken para determinar el grado de acuerdo entre los expertos. A partir de los resultados obtenidos y de las observaciones cualitativas realizadas por los jueces, se efectuaron modificaciones en aquellos ítems que presentaron puntuaciones bajas o dificultades de interpretación, incluyendo la identificación y revisión de ítems inversos.

- Claridad: Hace referencia a la sintaxis del ítem y de si precisión semántica.
- Coherencia: Hace referencia a la relación lógica que tiene el ítem con la variable medida
- Relevancia: hace referencia a la esencialidad del ítem para la prueba en general.

3.7.3 Aplicación piloto

La aplicación piloto constituye una etapa clave en el desarrollo y adaptación de instrumentos psicológicos, ya que permite obtener una muestra preliminar de datos suficiente para analizar, evaluar y corregir posibles deficiencias del instrumento antes de su aplicación definitiva. Este proceso facilita la verificación de la claridad y comprensión de los ítems, la estimación del tiempo de aplicación y la observación del comportamiento inicial de los índices psicométricos (Muñiz et al., 2013)

Asimismo, la aplicación piloto contribuye a detectar posibles dificultades semánticas o culturales en la población objetivo, lo que resulta especialmente relevante en estudios de adaptación de pruebas, donde no basta con una traducción literal, sino que se requiere asegurar la equivalencia conceptual, lingüística y métrica del instrumento (Muñiz et al., 2013)

Para obtener los datos se contactó con los directivos de un centro de idiomas de Lima metropolitana para la aplicación en presencial. La duración de la aplicación fue de un día, visitando las 6 aulas existentes en ese momento. A cada aula se le explicó el objetivo del estudio

y se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes. Entregando la versión modificada con un consentimiento informado impreso.

3.7.4 Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

El análisis factorial es una técnica estadística de interdependencia cuyo propósito es identificar la estructura subyacente de un conjunto de variables observadas a partir de las relaciones de correlación existentes entre ellas. En términos generales, esta técnica permite agrupar variables altamente correlacionadas con el fin de explicar un fenómeno psicológico de manera más parsimoniosa y precisa (Martínez & Sepúlveda, 2012).

Existen dos enfoques principales del análisis factorial: el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). El AFE se utiliza cuando no se asume una estructura factorial previa o cuando se busca identificar la organización latente de un constructo en una población específica. Por su parte, el AFC tiene como objetivo contrastar empíricamente un modelo factorial previamente definido, evaluando su grado de ajuste a los datos observados en función de supuestos teóricos establecidos (Antonio Pérez-Gil et al., 2000).

En la presente investigación, la evaluación de la estructura interna del instrumento se realizó mediante análisis factorial exploratorio (AFE), debido a que este procedimiento permite identificar la organización factorial emergente de los ítems a partir de los datos empíricos obtenidos en la muestra evaluada.

El análisis se desarrolló en dos etapas. En una primera etapa, se examinó la estructura factorial inicial considerando la totalidad de los ítems de la escala. Posteriormente, tras identificar reactivos que no presentaban cargas factoriales adecuadas o mostraban problemas de representación factorial, se procedió a su depuración y se realizó un segundo análisis factorial exploratorio con el propósito de evaluar la estabilidad y coherencia de la estructura resultante.

La decisión de emplear únicamente análisis factorial exploratorio respondió al carácter instrumental inicial del estudio y al tamaño de la muestra disponible (n = 158), priorizando así la obtención de una solución factorial interpretable y consistente con las características de la población evaluada.

3.7.5 Confiabilidad

La confiabilidad, también denominada fiabilidad, se refiere al grado de consistencia o estabilidad de las puntuaciones obtenidas por un instrumento de medición cuando el proceso de evaluación se repite en condiciones similares. En este sentido, un instrumento confiable presenta una baja proporción de error de medición, lo que incrementa la precisión de los resultados obtenidos (Quero-Virla, 2010).

Uno de los índices más utilizados para estimar la consistencia interna es el coeficiente Alfa de Cronbach, propuesto originalmente en 1951. Este coeficiente constituye una generalización de las fórmulas KR-20 y KR-21 desarrolladas por Kuder y Richardson, y resulta especialmente adecuado para instrumentos con escalas tipo Likert o de opciones múltiples, al estimar la correlación promedio entre los ítems que conforman la prueba (Quero Virla, 1997)

Adicionalmente, en este estudio se empleó el coeficiente Omega de McDonald, propuesto en 1999 y también conocido como el rho de Jöreskog. A diferencia del alfa de Cronbach, este estadístico se basa en las cargas factoriales de los ítems, lo que permite una estimación más precisa de la confiabilidad, especialmente cuando no se cumple el supuesto de tau-equivalencia. Según diversos autores, el coeficiente omega refleja de manera más adecuada el "verdadero" nivel de fiabilidad del instrumento, al no depender directamente del número de ítems (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017)

En la presente investigación se optó por utilizar ambos coeficientes con el fin de fortalecer las evidencias de confiabilidad del instrumento adaptado.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4. Procesamiento y análisis de datos

En el presente capítulo se exponen de manera ordenada los resultados obtenidos durante el proceso de adaptación y evaluación psicométrica de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a la adaptación lingüística y a las evidencias de validez de contenido del instrumento, incluyendo las modificaciones realizadas a los ítems a partir del juicio de expertos y la revisión de la calidad de la traducción. Dichos cambios se muestran de forma sistematizada en tablas, con el objetivo de evidenciar los ajustes efectuados en función de los criterios de claridad, coherencia y relevancia.

Posteriormente, se reportan los análisis descriptivos de los ítems y las evidencias de confiabilidad inicial de la escala, estimadas mediante los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. A continuación, se presentan los resultados del análisis de la estructura interna del instrumento. En esta etapa, se evaluó inicialmente la adecuación de la estructura teórica propuesta por Horwitz et al. (1986) y, seguidamente, se realizó un análisis factorial exploratorio con el fin de identificar la estructura factorial que emerge en la población estudiada.

Tras la depuración del instrumento y la eliminación de los ítems que no presentaron cargas factoriales adecuadas, se repitieron los análisis de consistencia interna y se realizó un segundo análisis factorial exploratorio con la versión depurada de la escala, con el propósito de evaluar la estabilidad y coherencia de la estructura factorial obtenida.

Finalmente, se presentan los resultados del análisis comparativo según sexo y nivel de instrucción en el idioma, utilizando pruebas no paramétricas. A partir de estos análisis, se identificaron diferencias significativas en función del sexo, mas no según el nivel de inglés, lo que permitió la elaboración de baremos diferenciados por sexo.

4.1 Validez de contenido por Juicio de Expertos

Se entregó a los jueces un documento que contenía los ítems de la prueba, además de la explicación de cada categoría, así como la definición de cada puntaje, la definición de la variable y de sus dimensiones, los participantes debían puntuar cada ítem y también tenían la posibilidad de dejar una observación extra para cada ítem si es que lo considerasen necesario. Estos datos fueron analizados y se calculó el promedio para cada ítem en base a los 8 jueces participantes de la evaluación, tal como se aprecia en la tabla 1. A partir de este resultado y de las observaciones de los jueces se realizaron varias modificaciones a la redacción de los ítems así como la consideración de ítems que no eran valorados como inversos, ahora se consideran como tal. Uno de ellos fue cambiar la frase de “clase de inglés” por “clases de un idioma extranjero” para poder apelar a diferentes idiomas. En la tabla 2 se señalan los cambios realizados a todos los ítems con menor puntaje.

Tabla 1

Valoración de las evidencias de validez de contenido por criterio de jueces a través de la V de Aiken

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
1	.90	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00
3	.95	1.00	.95
4	1.00	.90	.86
5	.95	.76	.90
6	1.00	1.00	.90
7	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00
9	.95	1.00	1.00
10	.95	.90	1.00
11	.95	.81	.90
12	.86	.90	1.00
13	1.00	1.00	1.00
14	.86	.86	.95
15	.86	.90	.95
16	.90	.90	1.00
17	1.00	1.00	1.00
18	1.00	.95	.95
19	1.00	.95	1.00
20	1.00	1.00	1.00
21	1.00	1.00	.95
22	.86	.95	.95
23	.95	1.00	1.00
24	1.00	.95	.95
25	.86	.90	.95
26	1.00	1.00	1.00
27	1.00	1.00	1.00
28	1.00	1.00	.95
29	.95	1.00	1.00
30	.81	.76	.86
31	.95	.95	1.00
32	.76	.76	.71
33	1.00	1.00	.90

Tabla 2

Modificaciones a los ítems de la FLCAS después del análisis de los jurados

ITEM	DECIA	AHORA DICE
3	Me pongo a temblar cuando me preguntan algo en clases de inglés	Me pongo nervioso cuando sé que me preguntarán algo en la clase de idiomas
4	Siento miedo cuando no entiendo lo que el profesor explica	Siento miedo cuando no entiendo lo que el profesor explica en el idioma extranjero.
5	No me molestaría dejar de asistir a mis clases de inglés	No me molestaría para nada llevar más clases de idiomas extranjeros.
7	Siempre siento que los demás son mejores estudiantes de inglés que yo.	Siempre pienso que los demás estudiantes son mejores que yo en idiomas.
9	Entro en pánico cuando tengo que hablar en la clase de inglés sin haberme preparado antes	Siento mucho temor cuando tengo que hablar en la clase de idiomas sin haberme preparado antes.
10	Me preocupan las consecuencias de fallar un examen de inglés	Me preocupan las consecuencias de reprobar el curso de idioma extranjero
11	No comprendo por qué algunas personas se preocupan tanto cuando participan en la clase de inglés (inverso)	No comprendo por qué algunas personas se alteran tanto por las clases de idiomas.
13	Me avergüenza ser voluntario para responder preguntas en mi clase de inglés	Me avergüenza ofrecerme como voluntario para responder preguntas en mi clase de idiomas.
14	No me sentiría nervioso si tengo que hablar en inglés con un extranjero (inverso)	No me sentiría nervioso al hablar el idioma extranjero con hablantes nativos.
15	Me siento inquieto cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo	Me frustro cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo.
16	Aunque me prepare para la clase de inglés me sigo sintiendo preocupado.	Aunque me prepare para la clase de idiomas, me sigo sintiendo ansioso.
19	Me dan miedo las correcciones que me pueda hacer el profesor	Me da miedo que el profesor de idiomas siempre esté listo para corregir cada error que cometo.
20	Mi corazón se acelera cuando el profesor llama mi nombre para intervenir	Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando me preguntarán algo en clase de idiomas
22	No me siento preocupado al momento de prepararme bien para mi clase de inglés.	No me siento presionado por prepararme bien para la clase de idiomas. (inverso)

Tabla 2 (Continuación)

ITEM	DECIA	AHORA DICE
23	Siento que todos mis compañeros hablan mejor el inglés que yo	Siempre pienso que los demás estudiantes hablan el idioma extranjero mejor que yo
24	Me preocupo mucho cuando tengo que hablar inglés frente a otros estudiantes	Me siento muy inseguro al hablar el idioma extranjero frente a otros estudiantes.
25	Las clases de inglés avanzan muy rápido y me da miedo quedarme atrás	La clase de idiomas avanza tan rápido que me preocupa atrasarme.
27	Cuando hablo en la clase de inglés, no puedo evitar sentirme confundido y nervioso	Me siento nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de idiomas
30	Me abruman todas las reglas gramáticas que tiene el inglés	Me siento abrumado/a por la cantidad de reglas que se deben aprender para hablar un idioma extranjero.
31	Me preocupa que otros se rían de mi cuando hablo en inglés	Me preocupa que los demás estudiantes se rían de mí cuando hable en el idioma extranjero.
32	Me sentiría más cómodo entre hablantes nativos del inglés.	Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del idioma extranjero.
33	Me siento nervioso cuando el profesor me hace preguntas para las cuales no me preparé.	Me siento nervioso cuando el profesor me hace preguntas para las cuales no estudié.

4.2 Análisis descriptivo de los ítems.

Se realizó el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS), considerando la estructura original propuesta por Horwitz et al. (1986), compuesta por 33 ítems. Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el software libre Jamovi versión 2.6.44. Los resultados evidenciaron que las puntuaciones totales presentaban una distribución cercana a la normalidad, observándose valores adecuados de asimetría (−0.369) y curtosis (−0.101).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLCAS).

	TOTAL
Media	98.1
Error est. media	1.75
Mediana	101
Moda	105
Desviación estándar	22.0
Varianza	484
Mínimo	42
Máximo	144
Asimetría	-.369
Error est. asimetría	.193
Curtosis	-.101
Error est. curtosis	.384
W de Shapiro-Wilk	.983
Valor p de Shapiro-Wilk	.051

4.3 Análisis de la discriminación y confiabilidad de los ítems.

En cuanto a la discriminación y correlación ítem-test, los valores del modelo original de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras fluctuaron entre 0.168 y 0.757. Estos resultados indican que algunos ítems presentan niveles bajos de discriminación, mientras que otros muestran una adecuada relación con la puntuación total de la escala.

No obstante, los análisis de consistencia interna evidenciaron adecuados niveles de confiabilidad para el instrumento en su conjunto. Como se observa en la Tabla 4, tanto el coeficiente alfa de Cronbach (α = .941) como el coeficiente omega de McDonald (ω = .941) alcanzaron valores considerados excelentes, lo que indica una alta consistencia interna entre los ítems de la escala.

Tabla 4

Estadísticos de fiabilidad de la escala FLCAS con el modelo original de Horwitz

	Media	**DE**	**Alfa de Cronbach**	**ω de McDonald**
Escala	2.97	0.667	.941	.941

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad por ítem del modelo Original de Horwitz

			Si se descarta el elemento	
	Media	**Correlación del elemento con otros**	**Alfa de Cronbach**	**ω de McDonald**
ITEM1a1	3.32	.757	.937	.938
ITEM2_b3	2.89	.662	.938	.939
ITEM3_c1	2.66	.402	.940	.941
ITEM4_a4	2.99	.552	.939	.940
ITEM5_b2	3.11	.168	.943	.943
ITEM6_c5	3.68	.496	.940	.940
ITEM7_a7	2.76	.542	.939	.940
ITEM8_b6	2.89	.610	.939	.939
ITEM9_a5	3.20	.172	.943	.943
ITEM10_b14	2.74	.686	.938	.938
ITEM11_a6	3.17	.653	.938	.939
ITEM12_a14	2.87	.204	.942	.943
ITEM13_b7	3.15	.697	.938	.938
ITEM14_a3	3.13	.725	.937	.938
ITEM15_c3	3.95	.529	.939	.940
INV16_b13	2.45	.478	.940	.940
ITEM17_a9	3.09	.600	.939	.939
INV18_b4	2.09	.196	.942	.943
ITEM19_b9	2.40	.582	.939	.939
ITEM20_c4	2.65	.373	.941	.941
ITEM21_a10	2.88	.646	.938	.939
ITEM22_b5	3.45	.404	.941	.941
ITEM23_b10	2.93	.685	.938	.938

Tabla 5 (continuación)

			Si se descarta el elemento	
	Media	**Correlación del elemento con otros**	**Alfa de Cronbach**	**ω de McDonald**
ITEM24_a13	3.30	.725	.937	.938
ITEM25_b1	3.01	.744	.937	.938
ITEM26_a11	2.67	.729	.937	.938
ITEM27_c2	3.45	.632	.938	.939
ITEM28_a12	2.80	.742	.937	.938
ITEM29_b8	2.52	.468	.940	.941
ITEM30_b11	2.98	.635	.938	.939
ITEM31_a2	2.94	.168	.942	.943
ITEM32_b12	3.01	.599	.939	.939
ITEM33_a8	2.92	.728	.937	.938

Nota: ítems con terminación _a hacen referencia a "aprehensión comunicativa", _b hacen referencia a "temor a la evaluación negativa y _c hacen referencia a "ansiedad ante el test"

4.4 Análisis de evidencias de la estructura interna.

En primer lugar, se examinó la estructura interna de la FLCAS en la muestra evaluada mediante análisis factorial exploratorio (AFE), con el objetivo de identificar la organización subyacente de los ítems en el contexto de estudio. Si bien la escala original propuesta por Horwitz et al. (1986) plantea una estructura de tres factores (aprehensión comunicativa, temor ante la evaluación negativa y ansiedad ante los exámenes), no se realizó un análisis factorial confirmatorio debido al tamaño muestral disponible (n = 158), el cual no permitía dividir la muestra en subgrupos independientes para efectuar ambos procedimientos de manera separada.

En este sentido, se optó por un enfoque exploratorio, considerado pertinente en estudios de adaptación y validación inicial de instrumentos, especialmente cuando se busca evaluar la adecuación de una estructura factorial en una población distinta a la original.

El análisis factorial exploratorio se realizó utilizando una matriz de correlaciones de Pearson y el método de extracción de Máxima Verosimilitud (Maximum Likelihood), debido a que las puntuaciones del instrumento presentaron una distribución cercana a la normalidad, evidenciada mediante los valores de asimetría y curtosis obtenidos previamente. Asimismo, este método es ampliamente utilizado en estudios psicométricos por permitir estimar estructuras factoriales de manera eficiente cuando los datos presentan aproximación a una distribución normal.

Para la rotación factorial se empleó el método oblicuo Oblimin, debido a que se asumió la existencia de correlación entre los factores del constructo ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, considerando que sus dimensiones teóricas representan componentes psicológicos relacionados entre sí.

La determinación del número de factores se realizó mediante análisis paralelo. Los resultados evidenciaron la presencia de dos posibles factores subyacentes, así como ítems que no presentaban cargas factoriales significativas (menores a .40). En consecuencia, se eliminaron los ítems 9, 16, 18, 20, 29 y 30. Del mismo modo, tras revisar los índices de adecuación muestral KMO, los ítems 3, 5 y 12 presentaron valores bajos y fueron retirados del análisis estadístico (Tabla 7). Como resultado final, se obtuvo una versión del instrumento compuesta por 25 ítems.

Tabla 6

Pruebas de esfericidad del modelo original de Horwitz et al.

Prueba Para un Ajuste Exacto

χ^2	gl	p
845	492	<.001

Tabla 7

Análisis factorial exploratorio del FLCAS con rotación Oblimin

	Factor		
	1	**2**	**Unicidad**
ITEM13_b7	.784		.433
ITEM32_b12	.758		.517
ITEM14_a3	.748		.419
ITEM28_a12	.744		.389
ITEM33_a8	.738		.431
ITEM25_b1	.738		.406
ITEM11_a6	.731		.511
ITEM1_a1	.718		.384
ITEM2_b3	.715		.503
ITEM23_b10	.699		.483
ITEM17_a9	.695		.572
ITEM24_a13	.682		.464
ITEM8_b6	.672		.580
ITEM27_c2	.658		.573
ITEM30_b11	.650		.569
ITEM10_b14	.648		.500
ITEM26_a11	.616		.438
ITEM21_a10	.609		.558
ITEM15_c3	.607		.676
ITEM19_b9	.582		.624
ITEM6_c5	.564		.711
ITEM22_b5	.532		.766
ITEM4_a4	.471		.652
ITEM7_a7		.658	.433
ITEM3_c1		.570	.633
ITEM5_b2		.515	.775
ITEM12_a14		.477	.800

Tabla 7 (continuación)

	Factor		
	1	**2**	**Unicidad**
ITEM9_a5			.869
INV16_b13			.688
ITEM29_b8			.720
ITEM31_a2			.904
INV18_b4			.895
ITEM20_c4			.821

Nota. El método de extracción 'Máxima verosimilitud' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'. Los valores vacíos corresponden a pesos factoriales menores a 0.4.

Tabla 8

Medidas de idoneidad del muestro KMO de la FLCAS con el modelo de Horwitz.

	MSA
Global	.921
ITEM1_a1	.952
ITEM2_b3	.942
ITEM3_c1	.839
ITEM4_a4	.891
ITEM5_b2	.659
ITEM6_c5	.904
ITEM7_a7	.881
ITEM8_b6	.892
ITEM9_a5	.605
ITEM10_b14	.939
ITEM11_a6	.944
ITEM12_a14	.687
ITEM13_b7	.932
ITEM14_a3	.940
ITEM15_c3	.932
INV16_b13	.855
ITEM17_a9	.919
INV18_b4	.694
ITEM19_b9	.925
ITEM20_c4	.831
ITEM21_a10	.929
ITEM22_b5	.902
ITEM23_b10	.961
ITEM24_a13	.940
ITEM25_b1	.960
ITEM26_a11	.944
ITEM27_c2	.931

Tabla 8 (Continuación)

	MSA
ITEM28_a12	.965
ITEM29_b8	.881
ITEM30_b11	.948
ITEM31_a2	.701
ITEM32_b12	.938
ITEM33_a8	.968

Luego de esto, se procedió a realizar un segundo análisis factorial exploratorio con los 25 ítems restantes. Como se puede observar en la Tabla 9, el FLCAS presentó una estructura unidimensional, evidenciando correlación entre los ítems y explicando el 75 % de la varianza total de los datos. Este resultado sugiere que los reactivos del instrumento se agrupan de manera consistente en torno a un único factor general relacionado con la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al finalizar la depuración de los ítems, se obtuvo un instrumento confiable y con adecuadas medidas de bondad de ajuste (TLI = 0.945; SRMR = 0.0447; RMSEA = 0.0473; BIC = -933), como puede apreciarse en la comparación de medidas de ajuste presentada en la Tabla 11.

Si bien el análisis factorial exploratorio sugirió inicialmente la presencia de dos factores, uno de ellos estuvo conformado únicamente por cuatro ítems. La literatura psicométrica señala que los factores con un número reducido de ítems tienden a presentar menor estabilidad y dificultades en su interpretación teórica, especialmente cuando no representan un dominio claramente diferenciado del constructo evaluado. En este sentido, la solución bifactorial no ofrecía ventajas sustantivas frente a una estructura unidimensional más parsimoniosa.

Asimismo, considerando que uno de los propósitos centrales de la presente adaptación es disponer de un instrumento de fácil aplicación, corrección e interpretación en contextos educativos, se optó por conservar una estructura unidimensional conformada por 25 ítems. Esta decisión permite una evaluación global de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, facilita el cálculo de puntuaciones directas y percentiles, y reduce la complejidad del proceso de análisis para el evaluador.

Cabe señalar que una estructura multidimensional resulta más adecuada cuando los factores cuentan con un número equilibrado de ítems y representan dimensiones conceptualmente diferenciadas. En el caso del presente estudio, la inclusión de un segundo factor con escaso número de ítems hubiera implicado un diseño menos práctico y mayores dificultades para la elaboración de normas e instrucciones claras para el evaluado, sin aportar beneficios significativos a la validez del instrumento. Por ello, la solución unidimensional fue considerada la más adecuada desde un enfoque psicométrico y aplicado.

Tabla 9

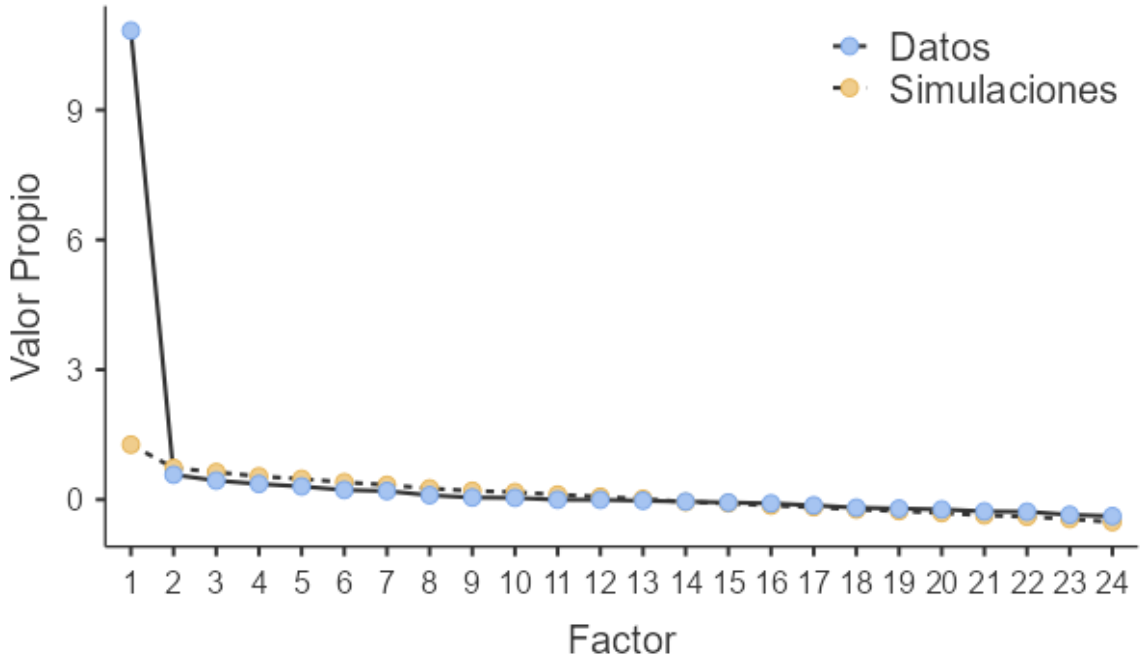
Análisis factorial exploratorio de los ítems restantes del FLCAS

	Factor	
	1	**Unicidad**
ITEM28_a12	.786	.383
ITEM1_a1	.781	.391
ITEM25_b1	.774	.401
ITEM14_a3	.766	.413
ITEM33_a8	.754	.432
ITEM13_b7	.742	.449
ITEM24_a13	.730	.467
ITEM26_a11	.722	.479
ITEM23_b10	.719	.482
ITEM10_b14	.701	.508
ITEM2_b3	.701	.508
ITEM11_a6	.688	.527
ITEM21_a10	.664	.559
ITEM32_b12	.660	.564
ITEM27_c2	.656	.569
ITEM30_b11	.654	.573
ITEM17_a9	.640	.591
ITEM8_b6	.638	.593
ITEM19_b9	.611	.626
ITEM4_a4	.572	.672
ITEM15_c3	.552	.695
ITEM6_c5	.530	.719
ITEM7_a7	.487	.763
ITEM22_b5	.445	.802

Nota. El método de extracción ‘Máxima verosimilitud’ se usó en combinación con una rotación ‘oblimin’

Figura 1

Gráfica de Sedimentación de los ítems restantes de la FLCAS



Fuente: Jamovi (2024)

Tabla 10

Medidas de ajuste del FLCAS antes y después de la depuración de ítems

Medidas de Ajuste del Modelo

		IC 90% del RMSEA				Prueba del Modelo		
	RMSEA	**Inferior**	**Superior**	**TLI**	**BIC**	**χ^2**	**gl**	**p**
FLCAS Sin depurar	0.0469	0.0376	0.0567	.909	-1717	627	463	<.001
FLCAS depurada	0.0473	0.0342	0.0601	.945	-933	343	252	<.001

Tabla 11

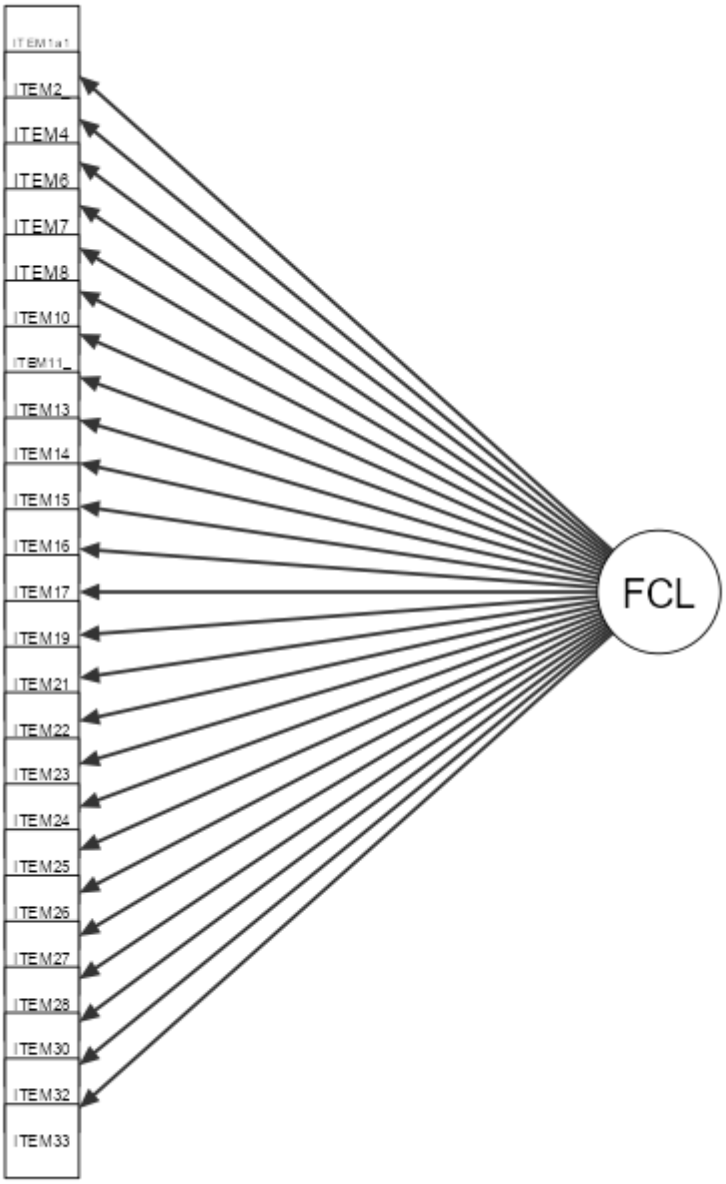
Medidas de Idoneidad del muestreo de KMO de los Ítems seleccionados del FLCAS

	MSA
Global	.947
ITEM1_a1	.959
ITEM2_b3	.953
ITEM4_a4	.907
ITEM6_c5	.935
ITEM7_a7	.904
ITEM8_b6	.892
ITEM10_b14	.950
ITEM11_a6	.952
ITEM13_b7	.939
ITEM14_a3	.951
ITEM15_c3	.950
ITEM17_a9	.925
ITEM19_b9	.921
ITEM21_a10	.935
ITEM22_b5	.898
ITEM23_b10	.969
ITEM24_a13	.964
ITEM25_b1	.964
ITEM26_a11	.967
ITEM27_c2	.945
ITEM28_a12	.974
ITEM30_b11	.952
ITEM32_b12	.947
ITEM33_a8	.976

Figura 2

Diagrama de Flujo de los Ítems restantes de la FLCAS

1. **Diagrama de Flujo**



Fuente: (Jamovi, 2024)

4.5 Estimación de la confiabilidad, alfa de Cronbach y omega de McDonald.

Pasada la depuración de ítems, se realizó un análisis de la confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach y el omega de McDonald, así como la confiabilidad si se eliminan ítems. Cómo se presenta en la tabla 13, los ítems retenidos explican la varianza de las puntuaciones de manera confiable (α: 0. 951; w: 0951) y como se ve en la tabla 14, no es necesario retirar ningún otro ítem ya que reduciría la confiabilidad de la escala.

Tabla 12

Estadísticos de fiabilidad de la escala FLCAS con los ítems restantes

	Media	**DE**	**Alfa de Cronbach**	**ω de McDonald**
FLCAS REVISADA	3.04	0.793	.951	.951

Tabla 13

Estadísticos de fiabilidad por ítem de la escala FLCAS con los ítems seleccionados

				Si se descarta el elemento	
	Media	**DE**	**Correlación del elemento con otros**	**Alfa de Cronbach**	**ω de McDonald**
ITEM1a1	3.32	1.129	.761	.947	.948
ITEM2_b3	2.89	1.165	.685	.948	.948
ITEM4_a4	2.99	1.194	.547	.950	.950
ITEM6_c5	3.68	0.979	.520	.950	.950
ITEM7_a7	2.76	0.974	.473	.950	.951
ITEM8_b6	2.89	1.203	.626	.949	.949
ITEM10_b14	2.74	1.248	.695	.948	.948
ITEM11_a6	3.17	1.185	.673	.948	.949
ITEM13_b7	3.15	1.268	.722	.948	.948
ITEM14_a3	3.13	1.302	.742	.948	.948
ITEM15_c3	3.95	1.133	.547	.950	.950
INV16_b13	2.45	.987	.449	.951	.951
ITEM17_a9	3.09	1.240	.621	.949	.949
ITEM19_b9	2.40	0.990	.589	.949	.950
ITEM21_a10	2.88	1.207	.653	.949	.949
ITEM22_b5	3.45	1.143	.435	.951	.951
ITEM23_b10	2.93	1.190	.700	.948	.948
ITEM24_a13	3.30	1.171	.717	.948	.948
ITEM25_b1	3.01	1.267	.750	.947	.948
ITEM26_a11	2.67	1.191	.707	.948	.948
ITEM27_c2	3.45	1.218	.635	.949	.949
ITEM28_a12	2.80	1.114	.760	.947	.948
ITEM30_b11	2.98	1.244	.642	.949	.949
ITEM32_b12	3.01	1.126	.635	.949	.949
ITEM33_a8	2.92	1.333	.737	.948	.948

4.6 Análisis comparativos según variables sociodemográficas.

Se realizó un análisis entre el sexo, el grado de inglés y los puntajes totales de la versión revisada del instrumento para estimar si había diferencias entre ellos y los niveles de ansiedad. Al principio se realizó una prueba de normalidad para elegir el estadístico a utilizar, como se observa en la tabla 15, los hombres tienen una distribución cercana a la normal (p de Shapiro-Wilk =0.344) pero las mujeres no (p de Shapiro-Wilk = 0.001), ante esto se procedió a usar la U de Mann-Whitney para realizar las comparaciones entre ambos. Al comparar las medias se evidenció que existe diferencias entre los puntajes de las mujeres y de los hombres (Gráfico 1) siendo los puntajes de las Mujeres más alto que el de los Hombres. En cuanto a las diferencias por nivel de instrucción de inglés (Básico, Intermedio y Avanzado) no encontraron diferencias significativas entre ellas.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la muestra separados según sexo de la FLCAS revisada

	SEXO	FLCAS RV
N	**Hombre**	53
	Mujer	105
Media	**Hombre**	66.6
	Mujer	77.1
Mediana	**Hombre**	71
	Mujer	79
Desviación estándar	**Hombre**	17.6
	Mujer	19.3
Varianza	**Hombre**	308
	Mujer	374
Asimetría	**Hombre**	-.0791
	Mujer	-.688
Error est. asimetría	**Hombre**	.327
	Mujer	.236
Curtosis	**Hombre**	-.466
	Mujer	.146
Error est. curtosis	**Hombre**	.644
	Mujer	.467
W de Shapiro-Wilk	**Hombre**	.975
	Mujer	.955
Valor p de Shapiro-Wilk	**Hombre**	.344
	Mujer	.001

Tabla 15

Prueba de U de Mann Whitney para la comparación de muestras de la población evaluada

		Estadístico	p	Diferencia de medias	Correlación biseriada de rangos Tamaño del Efecto
FLCAS REVISADA	**U de Mann-Whitney**	1843	<.001	-12.0	.338

En el Instrumento también se solicitó el nivel de inglés de los estudiantes para evaluar si existía alguna diferencia significativa entre el nivel de inglés y los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre ellos hubo 50 estudiantes de nivel básico, 77 de nivel intermedio y 31 de nivel avanzado.

Como se puede observar en la tabla 17 existe normalidad en cuanto al nivel avanzado ($p = 0.289$) y en básico ($p = 0.092$) mas no en intermedio ($p = 0.048$). Se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar los niveles de ansiedad en función del nivel de inglés (básico, intermedio y avanzado). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, $\chi^2(2) = 6.02$, $p = .049$, con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2 = 0.038$). Esto sugiere que el nivel de inglés influye, aunque de manera limitada, en los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, dado que la magnitud del efecto es reducida, se decidió no elaborar baremos diferenciados por nivel de inglés.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos según nivel de inglés de la FLCAS revisada

	NIVEL DE INGLES	FLCAS RV
N	**Avanzado**	31
	Intermedio	77
	Básico	50
Media	**Avanzado**	70.5
	Intermedio	77.5
	Básico	69.4
Mediana	**Avanzado**	73
	Intermedio	79
	Básico	73.0
Desviación estándar	**Avanzado**	20.6
	Intermedio	19.1
	Básico	18.1
Curtosis	**Avanzado**	-.963
	Intermedio	-.135
	Básico	-.0473
Error est. curtosis	**Avanzado**	.821
	Intermedio	.541
	Básico	.662
W de Shapiro-Wilk	**Avanzado**	.960
	Intermedio	.968
	Básico	.960
Valor p de Shapiro-Wilk	**Avanzado**	.289
	Intermedio	.048
	Básico	.092

Tabla 17

Análisis no paramétrico de Kruskal - Wallis en función del nivel de inglés

	χ^2	gl	p	ε^2
FLCAS RV	6.02	2	.049	.0383

4.7 Elaboración de baremos.

Considerando las diferencias encontradas según el sexo, se decidió elaborar baremos diferenciados por género, organizados en deciles y vinculados a los puntajes directos obtenidos por los participantes de los ítems retenidos de la adaptación. De esta forma, los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras se clasifican en tres rangos principales:

- **Ansiedad leve (PC 10–30):** corresponde a estudiantes que presentan niveles relativamente bajos de ansiedad. En este rango, la ansiedad no constituye un obstáculo significativo para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los rasgos ansiosos no son predominantes ni interfieren de manera considerable en el desempeño académico.
- **Ansiedad moderada (PC 40–60):** en este nivel, los estudiantes muestran rasgos de preocupación, nerviosismo o inseguridad vinculados a su aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos indicadores pueden comenzar a generar dificultades en el proceso de aprendizaje, influyendo tanto en el desempeño como en la confianza dentro del aula.
- **Ansiedad severa (PC 70–99):** este rango incluye a los estudiantes con altos niveles de ansiedad asociados al aprendizaje de lenguas extranjeras. La intensidad de estas respuestas emocionales puede afectar de manera significativa su experiencia educativa, generando dificultades notorias en la comprensión, participación y rendimiento académico.

Tabla 18

Baremos de la Escala de Ansiedad ante el aprendizaje de Lenguas extranjeras revisada (FLCAS RV)

	Percentil	Puntaje Directo	
		Mujeres	Hombres
Ansiedad Severa	90	101 a 125	81 a 125
	80	89 a 92	78 a 80
	70	85 a 88	75 a 77
Ansiedad <moderada	60	80 a 84	72 a 74
	50	74 a 79	62 a 71
	40	71 a 73	58 a 61
Ansiedad Leve	30	66 a 70	52 a 57
	20	46 a 65	43 a 51
	10	25 a 45	25 a 42

Estos baremos fueron colocados en la versión final del instrumento, así como instrucciones para que los mismos evaluados puedan generar sus propios resultados y tomar decisiones en base a los niveles de ansiedad mostrados (ANEXO 1). Igual fue agregado el siguiente mensaje al final de la evaluación:

- “Este cuestionario no sustituye una evaluación clínica. Si obtiene un puntaje que indique ansiedad moderada o severa, se sugiere buscar apoyo psicológico profesional”

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se encontró que el modelo de tres factores propuesto por Horwitz (1986) no se ajusta a la muestra evaluada en este trabajo. El modelo resultante presentó un solo factor conformado por 25 ítems, al cual se denominó “Ansiedad en el aprendizaje de idiomas extranjeros”, ya que los ítems retenidos aluden principalmente a sensaciones de nerviosismo o temor al momento de hablar o participar en clase (p. ej., ítem 1: Me pongo nervioso cuando sé que me preguntarán algo en la clase de idiomas; ítem 3: Me avergüenza ofrecerme como voluntario para responder preguntas en mi clase de idiomas; ítem 8: Aunque me prepare para la clase de idiomas, me sigo sintiendo ansioso).

La obtención de una estructura unidimensional sugiere que, en la muestra evaluada, la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras se manifiesta como una experiencia global e integrada, más que como un conjunto de componentes diferenciados. Este hallazgo podría explicarse por el contexto educativo del centro de idiomas, donde las demandas comunicativas, evaluativas y sociales se presentan de manera simultánea dentro del aula, dificultando que los estudiantes discriminen entre distintos tipos de ansiedad. En este sentido, la ansiedad experimentada al hablar, ser evaluado o rendir exámenes podría vivenciarse como un único estado emocional generalizado, reforzando la pertinencia de un modelo unifactorial en este contexto.

En investigaciones previas también se ha observado que la estructura de tres factores original no mantiene estabilidad al aplicarse en distintos contextos culturales o lingüísticos (Aida, 1994; Al-Saraj, 2014; Du, 2019; Jarie et al., 2019). Estas discrepancias podrían explicarse tanto por las particularidades de cada población como por la limitada especificidad de los factores

“aprehensión comunicativa”, “temor ante la evaluación negativa” y “ansiedad ante el test”, los cuales, como señala Al-Saraj (2014), pueden ser evaluados con mayor precisión mediante constructos más específicos. Ello concuerda con lo expuesto por Mikulic (2007), quien advierte que durante un proceso de adaptación es esperable que ocurran modificaciones importantes en la estructura de un instrumento para garantizar que evalúe adecuadamente el constructo en la nueva población.

Un aspecto relevante es que los ítems eliminados fueron en su mayoría inversos. La literatura psicométrica ha advertido que este tipo de ítems suelen presentar dificultades, ya que pueden inducir confusión en los participantes y no necesariamente reflejar la ausencia del constructo (p. ej., la ausencia de ansiedad no siempre implica tranquilidad, sino que podría asociarse a indiferencia, desmotivación u otros factores). Además, algunos ítems eliminados incluían situaciones que no resultan plenamente representativas del contexto peruano, como la interacción frecuente con hablantes nativos fuera del aula o escenarios de alta inmersión lingüística. Estas situaciones, si bien son comunes en otros contextos educativos, no forman parte de la experiencia cotidiana de la mayoría de los estudiantes evaluados, lo que podría afectar la pertinencia cultural del instrumento. Este hallazgo refuerza la importancia de considerar el contexto sociocultural durante los procesos de adaptación, más allá de una traducción literal de los ítems originales. En este sentido, la decisión de retirar dichos ítems no responde únicamente a criterios estadísticos, sino también a consideraciones teóricas y culturales orientadas a preservar la validez de contenido y la claridad semántica del instrumento adaptado.

Un aspecto relevante es que los ítems eliminados fueron, en su mayoría, reactivos formulados en sentido inverso. Este hallazgo resulta consistente con la literatura psicométrica, que ha señalado diversas dificultades asociadas al uso de este tipo de ítems. Al respecto,Suárez-Álvarez et al. (2018) sostienen que la inclusión simultánea de ítems positivos e inversos dentro

de una misma escala puede deteriorar la fiabilidad de las puntuaciones, comprometer la unidimensionalidad del instrumento e introducir fuentes secundarias de varianza ajenas al constructo que se pretende medir. Asimismo, estos autores señalan que la presencia de ítems inversos puede modificar la distribución de las puntuaciones y generar diferencias respecto a versiones compuestas únicamente por reactivos redactados en una misma dirección.

De manera complementaria, Weijters & Baumgartner (2012) indican que los ítems inversos suelen presentar correlaciones ítem-total más bajas, reducir los índices de confiabilidad y mostrar cargas factoriales inferiores a las de los ítems formulados en sentido directo. Incluso, advierten que este tipo de reactivos puede distorsionar la estructura factorial de una escala, generando factores artificiales asociados al método de redacción más que al constructo evaluado. Algunos autores han llegado a cuestionar su utilización debido a estas limitaciones metodológicas.

En el presente estudio, la mayoría de los ítems eliminados correspondieron precisamente a reactivos inversos que no lograron integrarse adecuadamente a la estructura factorial obtenida. Por ello, los resultados encontrados parecen respaldar la evidencia previa que sugiere que este tipo de ítems puede afectar la consistencia interna y la representación factorial de los instrumentos, especialmente en procesos de adaptación psicométrica.

En este estudio, algunos de los ítems eliminados no parecían reflejar de manera clara la ausencia del constructo, ya que la ausencia de ansiedad no necesariamente implica tranquilidad, sino que podría relacionarse con indiferencia, desmotivación u otros factores psicológicos. Además, varios de estos reactivos incluían situaciones que no resultan plenamente representativas del contexto peruano, como la interacción frecuente con hablantes nativos fuera del aula o escenarios de alta inmersión lingüística. Estas situaciones, si bien son comunes en

otros contextos educativos, no forman parte de la experiencia cotidiana de la mayoría de los estudiantes evaluados, lo que podría afectar la pertinencia cultural del instrumento.

Este hallazgo refuerza la importancia de considerar el contexto sociocultural durante los procesos de adaptación, más allá de una traducción literal de los ítems originales. En este sentido, la decisión de retirar dichos reactivos no respondió únicamente a criterios estadísticos, sino también a consideraciones teóricas y culturales orientadas a preservar la validez de contenido y la claridad semántica del instrumento adaptado.

En cuanto a la confiabilidad, los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald fueron elevados ($\alpha = .951$; $\Omega = .951$), lo cual respalda que la escala presenta alta consistencia interna. Estos resultados coinciden con los hallados en otras adaptaciones del instrumento en diversos idiomas (Aida, 1994a; Du, 2019b; Jarie et al., 2019b; Licet, 2012b; Paneerselvam & Yamat, 2021; Park & French, 2013; Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000b), lo que refuerza la solidez del cuestionario en contextos de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Respecto a las diferencias por sexo, se observaron niveles significativamente mayores de ansiedad en mujeres que en hombres, en línea con lo señalado por Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018), quienes sostienen que las mujeres son más propensas a experimentar ansiedad en contextos académicos. Este hallazgo también coincide con los resultados de Quispe Sanca (2024), quien reportó diferencias significativas en función del sexo en su estudio. No obstante, el hallazgo de que los hombres reportan niveles bajos de ansiedad genera interrogantes adicionales. Durante la recolección de datos se identificó, por ejemplo, que un estudiante manifestó no participar porque "no sentía ansiedad", lo cual sugiere que la comprensión y reconocimiento del constructo puede estar influenciada por factores socioculturales y de sensibilización. Es posible que las mujeres identifiquen y reporten con mayor claridad sus experiencias ansiosas, mientras que los hombres tiendan a minimizar o

reinterpretar estos estados, ya sea por desconocimiento del concepto o por aspectos culturales vinculados a la expresión emocional.

Las diferencias encontradas según sexo podrían estar vinculadas no solo a una mayor presencia de ansiedad en mujeres, sino también a una mayor disposición a reconocer y reportar estados emocionales internos. Desde una perspectiva sociocultural, es posible que los hombres tiendan a minimizar o normalizar la ansiedad académica debido a normas sociales relacionadas con la expresión emocional, lo cual podría influir en la forma en que responden a los ítems del instrumento. Este aspecto resulta relevante para la interpretación de los resultados y para el uso del instrumento en contextos educativos, ya que sugiere que la ansiedad podría estar poco reportada en la población masculina.

La ausencia de diferencias significativas según el nivel de dominio del idioma sugiere que la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras no depende exclusivamente del nivel de competencia lingüística, sino que podría estar asociada a factores transversales, como las dinámicas de aula, las estrategias docentes o las experiencias previas de evaluación. Este resultado respalda la idea de que la ansiedad puede estar presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, independientemente del nivel alcanzado.

Estos hallazgos abren la posibilidad de que en futuras investigaciones se explore el grado de sensibilización y comprensión del constructo “ansiedad” en diferentes grupos, pues la interpretación de los ítems podría variar según la familiaridad que los estudiantes tengan con este término. Asimismo, se recomienda que próximos estudios profundicen en la relación entre ansiedad y nivel de dominio del idioma, dado que en este trabajo no se encontró información suficiente para establecer diferencias significativas según nivel de inglés.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la ausencia de una versión previamente estandarizada de la FLCAS para el castellano utilizado en el contexto peruano, situación que motivó el proceso de adaptación del instrumento. Asimismo, la limitada disponibilidad de investigaciones sobre ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos latinoamericanos dificulta la comparación directa de los resultados con estudios culturalmente próximos.

Adicionalmente, la muestra estuvo conformada por estudiantes de un solo centro de idiomas y se centró exclusivamente en el aprendizaje del idioma inglés, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o a la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

Por otra parte, debido al tamaño de la muestra disponible, no fue posible realizar análisis adicionales como la evaluación de la invarianza factorial entre grupos, procedimiento que habría permitido determinar si el instrumento mantiene la misma estructura y significado en diferentes subpoblaciones.

Asimismo, el estudio se centró principalmente en evidencias de validez relacionadas con el contenido y la estructura interna del instrumento, por lo que no se exploraron otras fuentes de evidencias de validez, como la relación con otras variables psicológicas o académicas asociadas a la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, no se evaluó la estabilidad temporal del instrumento mediante un análisis test–retest, lo cual limita las conclusiones sobre la consistencia de las puntuaciones a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

La presente investigación permitió adaptar y validar la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en un centro de idiomas de Lima Metropolitana, aportando evidencias sólidas de validez y confiabilidad que respaldan su uso en contextos similares. Los resultados mostraron una estructura unidimensional que explica un alto porcentaje de la varianza, con coeficientes de consistencia interna elevados (α y Ω = .951). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, observándose mayores niveles de ansiedad en mujeres, mientras que las diferencias por nivel de inglés no fueron concluyentes. Estos hallazgos sugieren que el instrumento es sensible a diferencias individuales y útil para la evaluación de la ansiedad lingüística en estudiantes peruanos.

Respecto a los objetivos específicos, se concluye lo siguiente:

a. Validez de contenido: La validez de contenido fue confirmada mediante el juicio de expertos, lo que garantizó la pertinencia cultural y conceptual de los ítems.

b. A partir de los análisis factoriales se identificaron y retiraron los ítems con bajo peso factorial o discriminativo, siendo estos en su mayoría inversos, mejorando la precisión del instrumento. Al analizar los ítems retirados se pudo observar que en su mayoría eran ítems opuestos, que tenían como objetivo identificar lo opuesto a la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos pudieron generar confusión semántica al

evaluado o debido al hecho de que los evaluados no conceptualizan la ausencia de ansiedad como un rasgo equivalente a confianza o relajación

c. Estructura interna. El análisis factorial exploratorio reveló una estructura unidimensional que explica el 75 % de la varianza, en contraste con la propuesta original de Horwitz (1986), que planteaba tres factores. De esta manera, la versión adaptada puede denominarse de forma más general como “Ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. Este hallazgo guarda coherencia con otras investigaciones, como la de Du (2019), donde también se redujo el número de ítems y se simplificó la estructura factorial, lo que sugiere que la dimensionalidad del constructo puede variar según el contexto cultural y educativo.

d. Confiabilidad. La escala adaptada mostró adecuados niveles de consistencia interna, con coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald de .951, lo que evidencia una alta fiabilidad del instrumento.

e. Diferencias según sexo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, observándose que las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad. Este resultado coincide con lo señalado por investigaciones previas (Djafri & Wimbarti, 2018; Dewaele & MacIntyre, 2014), en las que las variables personales y contextuales, incluyendo las percepciones hacia el aprendizaje y la interacción en clase, muestran impacto diferencial según el sexo.

f. Nivel de inglés. Si bien el análisis indicó diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de inglés (básico, intermedio y avanzado), el tamaño del efecto fue

pequeño ($\varepsilon^2 = 0.038$). Por tal motivo, se decidió no establecer baremos diferenciados por nivel de inglés.

En conclusión, la investigación aporta una versión adaptada y validada de la Escala de Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras para el contexto de Lima Metropolitana, con sólidas evidencias de validez y confiabilidad. Asimismo, se resalta que las diferencias más consistentes se encuentran en función del sexo, mientras que las diferencias por nivel de inglés requieren mayor investigación antes de establecer

6.2 Recomendaciones

Para futuras investigaciones:

a. Replicar el estudio en distintos centros de idiomas y con muestras más amplias, equilibradas por nivel de dominio, con el fin de analizar la estabilidad de la estructura factorial del instrumento en contextos educativos diversos y fortalecer su validez externa.
b. Evaluar su aplicación en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras (francés, italiano, quechua, entre otras), considerando las particularidades lingüísticas y culturales de cada idioma, a fin de identificar posibles variaciones en la manifestación de la ansiedad lingüística.
c. Incorporar estudios longitudinales que permitan analizar la estabilidad temporal del constructo, así como aplicar procedimientos como la invarianza factorial, con el objetivo de determinar si la escala mantiene su estructura en diferentes momentos y grupos.

d. Explorar la comprensión del constructo de ansiedad en grupos específicos, especialmente en población masculina, con el propósito de analizar posibles diferencias en la autoidentificación y reporte de la ansiedad, vinculadas a factores socioculturales.
e. Realizar estudios que incluyan análisis de validez convergente y discriminante, incorporando instrumentos relacionados (por ejemplo, ansiedad general, motivación académica o autoeficacia), a fin de fortalecer la evidencia de validez del instrumento.
f. Evaluar la pertinencia de establecer baremos diferenciados no solo por sexo, sino también por variables como edad, nivel educativo o experiencia previa con el idioma, lo que permitiría una interpretación más precisa de los resultados.
g. Analizar la relación entre la ansiedad y otras variables relevantes del aprendizaje de idiomas, como el rendimiento académico, la participación en clase y las estrategias de afrontamiento, para comprender mejor el impacto funcional de este constructo.

Para la práctica educativa:

1. Proporcionar a las instituciones de enseñanza de idiomas información sistematizada sobre la presencia y niveles de ansiedad en sus estudiantes, con el fin de diseñar programas de intervención basados en evidencia, orientados a la reducción de la ansiedad en el aula.

2. Capacitar a docentes en el reconocimiento de la ansiedad en el aula y en el uso de estrategias pedagógicas que promuevan un ambiente seguro, tales como el manejo adecuado del error, retroalimentación positiva y reducción del énfasis evaluativo negativo.

3. Incorporar actividades de sensibilización sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, promoviendo que los estudiantes reconozcan y gestionen sus emociones mediante estrategias de autorregulación emocional.

4. Fomentar metodologías activas (trabajo colaborativo, aprendizaje basado en tareas, role-play) que reduzcan la presión individual y favorezcan la participación progresiva del estudiante, disminuyendo la aprehensión comunicativa.

5. Utilizar el instrumento adaptado como una herramienta de detección temprana, permitiendo identificar estudiantes con altos niveles de ansiedad y derivarlos a intervenciones específicas dentro del contexto educativo.

6. Promover la integración de enfoques psicológicos en la enseñanza de idiomas, incorporando estrategias como técnicas de relajación, reestructuración cognitiva y exposición gradual al habla en público, para mitigar los efectos de la ansiedad.

Referencias y anexos

Abad, Olea, Ponsoda, & García. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Editorial Sintesis.

Aida, Y. (1994a). Examination of Horwitz , Horwitz , and Cope ' s Construct of Foreign Language Anxiety : The Case of Students of Japanese Authors (s): Yukie Aida Source : The Modern Language Journal , Vol . 78 , No . 2 (Summer , 1994), pp . 155-168 Published by : Wile. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155–168.

Aida, Y. (1994b). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155. https://doi.org/10.2307/329005

Al-Saraj, T. M. (2014). Revisiting the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS): The Anxiety of Female English Language Learners in Saudi Arabia. *L2 Journal*, *6*(1). https://doi.org/10.5070/l26121650

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*.

Antonio Pérez-Gil, J., Moscoso, S. C., & Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. In *Psicothema* (Vol. 12, Number 2).

Arce-Villalobos, L. R., Toro-Huamanchumo, C. J., Melgarejo-Castillo, A., & Taype-Rondan, A. (2017). Enseñanza de idiomas en escuelas de medicina humana de Perú. *Revista de La Facultad de Medicina*, *65*(4), 583–588. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.59416

Arnold, J., & Douglas, B. (1999). A map of the terrain. *The Vision of a Real Free Market Society*, 1–9. https://doi.org/10.4324/9781315390987-1

Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología Introducción Un marco conceptual para la investigación. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1038–1059.

Awan, R.-N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An Investigation Of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students Achievement. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *7*(11), 33–40. https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.249

Bechrra-García, A. M., Madalena, A. C., Estanislau, C., Rodríguez-Rico, J. L., Dias, H., Bassi, A., Chagas-Bloes, D. A., & Morato, S. (2007). Ansiedad y miedo: Su valor adaptativo y maladaptaciones. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, *39*(1), 75–81.

Berrios, Y. (2017). Ansiedad ante los exámenes y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Ferreñafe. *Repositorio Institucional - USS*, 106.

Bertoglia, L. (2005). *La ansiedad y su relación con el aprendizaje*. 13–18.

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & Van Heerden, J. (2004). The concept of validity. In *Psychological Review* (Vol. 111, Number 4). https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1061

Casari, L. Anglada. J, & Daher, C. (2014). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Pontificia Universidad Católica Argentina, Universidad del Aconcagua. *Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica Argentina, Universidad Del Aconcagua y CONICET CCT.*, *32*(2), 243–269.

Chávez-Zambano, M., Saltos-Vivas, M., & Saltos-Dueñas Celia. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de Las Ciencias*, *3*(3), 689–713. https://doi.org/10.23857/dc.v3i3

Dekeyser, R. (2008). Chapter 11. Implicit and Explicit Learning. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 311–348.

Delgado Caururo, A. (2017). *"Ansiedad Estado/Rasgo Y Miedo De Hablar En Público En Estudiantes De La Institución Idea-Perú – Huaraz 2017".* 75.

Dewaele, J.-M., & 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*(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Djafri, F., & Wimbarti, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *3*(1). https://doi.org/10.1186/s40862-018-0058-y

Du, X. (2019a). *The Revalidation of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale(FLCAS)*. *369*(Ichess), 626–631. https://doi.org/10.2991/ichess-19.2019.130

Du, X. (2019b). *The Revalidation of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale(FLCAS)*. *369*(Ichess), 626–631. https://doi.org/10.2991/ichess-19.2019.130

Echeverría, R. (2017). *Escritos sobre Aprendizaje* (Gránica SA).

Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D., & Sánchez, J. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios : Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología*, *2*(1), 37–53.

Gómez, H. (2018). *Adaptación psicométrica de la escala de intensidad afectiva de Larsen*.

Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, *36*(1), 25–32. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x

Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios/Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, *37*(1), 1. https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986a). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986b). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Jamovi. (2024). The jamovi project (Computer Software). In *Retrieved from https://www.jamovi.org* (Number (version 2.6)).

Jarie, L., Bordás, C. S., Merino, A., & Usán, P. (2019a). *Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística Foreign Language Classroom Anxiety Scale y su aplicación a estudiantes franceses : revisión del análisis de Horwitz , Howitz y Cope , Aida y Pérez y Martínez [fr] Val*. *34*(1), 207–225.

Jarie, L., Bordás, C. S., Merino, A., & Usán, P. (2019b). *Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística Foreign Language Classroom Anxiety Scale y su aplicación a estudiantes franceses : revisión del análisis de Horwitz , Howitz y Cope , Aida y Pérez y Martínez [fr] Val*. *34*(1), 207–225.

Kane, M. (2006). In praise of pluralism. A comment on borsboom. In *Psychometrika* (Vol. 71, Number 3, pp. 441–445). https://doi.org/10.1007/s11336-006-1491-2

Licet, E. (2012a). *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Universidad de Oriente.

Licet, E. (2012b). *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* [Universidad de Oriente]. http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/handle/123456789/2257

López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. In *Revista de investigación en Logopedia* (Vol. 1). http://revistalogopedia.uclm.es

Lozada, J. (2014). Inves tigación Aplicada : Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *Cienciaamérica*, *1*(3), 34–39.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, *44*(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Mansilla, E. (2021). EL ALUMNO ADOLESCENTE Y LA PODA SINÁPTICA. *Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, (67), 69–79. https://www.csif.es/contenido/comunidad-de-madrid/ensenanza/205631

Martínez, C. M., & Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *41*(1), 197–207. https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60077-9

McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, *37*(4). https://doi.org/10.1080/03637757009375677

Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, *29*(1), 99–119. https://doi.org/10.1017/S0958344016000185

Mikulic, I. M. (2007). Construcción y adaptación de pruebas psicológicas. *Buenos Aires, Argentina: Dpto de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 1–62.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. In *Psicothema* (Vol. 25, Number 2, pp. 151–157). https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24

Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. FEDUPEL.

Paneerselvam, A., & Yamat, H. (2021). Validity and Reliability Testing of the Adapted Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *11*(4). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i4/9027

Papalia, D., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano Duodécima edición* (M. Ortiz & J. Javier, Trans.; 12va edición). McGraw-Hill Companies.

Park, G. P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of english as a foreign language. *Psychological Reports*, *115*(1), 261–275. https://doi.org/10.2466/28.11.PR0.115c10z2

Park, G. P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, *41*(2), 462–471. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001

Pérez Paredes, P., & Martinez-Sánchez, Francisco. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (14), 337–352.

Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2000a). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. In *Revista Española de Lingüística Aplicada …* (Vol. 14, pp. 337–352).

Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2000b). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. In *Revista Española de Lingüística Aplicada …* (Vol. 14, pp. 337–352). http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871315%5Cnhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:A+Spanish+version+of+the+foreign+language+classroom+anxiety+scale:+revisiting+Aida's+factor+analysis#0

Prieto, G., & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez [Reliability and Validity]. *Papeles Del Psicólogo*, *31*(1), 67–74.

Quero Virla, M. (1997). *Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach*. *12*(2), 248–252.

Quispe Sanca, R. V. (2024). *Validación de una Versión Española de la Escala "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS) en Estudiantes Peruanos de Educación Secundaria*. Universidad Peruana Unión.

Reyes-Ticas, J. (2005). Trastornos de Ansiedad. Guía práctica para diagnóstico y tratamiento. In *Biblioteca virtual en salud. Honduras*.

Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(5), 931–940. https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940

Sanz, J. (1993). Distinguiendo ansiedad y depresión: Revisión de la hipótesis de la especificidad de contenido de Beck. *Anales de Psicología*, *9*(2), 133–170.

Sarason, I. G. (1978). UNPUBThe Test Anxiety Scale: Concept and Research. *Stress and Anxiety*, *4*.

Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Rev. Mal-Estar Subj*, 11–60. https://doi.org/10.5020/23590777.3.1.10

SPARKS, R., & GANSCHOW, L. (1993). Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Difficulties: Linking First and Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, *77*(3), 289–302. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01974.x

Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology*, *15*(1). https://doi.org/10.2307/1412159

Spearman, C. (1907). Demonstration of Formulae for True Measurement of Correlation. *The American Journal of Psychology*, *18*(2). https://doi.org/10.2307/1412408

Spearman, C. (1913). CORRELATIONS OF SUMS OR DIFFERENCES. *British Journal of Psychology, 1904-1920*, *5*(4). https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1913.tb00072.x

Spielberger, C. D. (1972). Current Trends in Theory and Research on Anxiety. *Anxiety*, 3–19. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-657401-2.50008-3

Spielberger, R. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1982). STAI Cuestionario de ANSIEDAD E stado-Rasgo. *IEEE Transactions on Communications*, *23*(7), 3–14. https://doi.org/10.1109/TCOM.1975.1092879

Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, *2*(30), 149–158. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33

Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Marina Gutiérrez Núñez, L., & Magdalena Mayorga Camus, L. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, *28*(3), 547–558. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=58143

Van de Vijer, G. (1997). Emergence et explication. *Intellectica. Revue de l'Association Pour La Recherche Cognitive*, *25*(2). https://doi.org/10.3406/intel.1997.1554

Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(1), 625–627. https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *33*(4). https://doi.org/10.1037/h0027806

Weijters, B., & Baumgartner, H. (2012). Misresponse to Reversed and Negated Items in Surveys: A Review. *Journal of Marketing Research*, *49*(5), 737–747. https://doi.org/10.1509/jmr.11.0368

Williams, J., & Hill, P. (2012). A Handbook for the Assessment of Children's Behaviours. In *A Handbook for the Assessment of Children's Behaviours*. https://doi.org/10.1002/9781119977452

Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, *8*(1). https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4

6 Anexo 1: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El objetivo del presente consentimiento informado es brindar al participante en el presente estudio información clara y concreta acerca de la naturaleza de éste y de su rol como participante.

La presente investigación es llevada a cabo por CECIL MALCOLM GLAFFO STEELE, Bachiller de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El propósito de este estudio es Realizar una adaptación del instrumento ANSIEDAD ANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (FLCLAS) para su uso en Perú.

La participación en el presente estudio es completamente voluntaria SI no desea formar parte es libre de regresar el cuestionario. Al acceder participar, se le pedirá responder dicho cuestionario, lo cual le tomará aproximadamente **10 minutos.** No se brindarán ningún tipo de resultados tras responder la encuesta. Los datos e información recogida no se utilizarán para otro objetivo fuera de los de este estudio y serán estrictamente confidenciales.

En caso tenga alguna consulta o duda acerca de este estudio a lo largo de su participación, puede hacerlas contactando a mi persona al teléfono 991 078 998 o al correo electrónico psic.cecilgs@gmail.com. Asimismo, es libre de retirarse de la investigación en cualquier momento sin ningún perjuicio de ninguna forma.

Agradezco de antemano su participación.

ESTOY CONFORME CON PARTICIPAR EN EL SIGUIENTE ESTUDIO

( ) SÍ ( ) NO



Cecil Malcolm Glaffo Steele CE:
000771158

7 Anexo 2: Escala FLCAS revisada

Escala de ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLCAS**)**

Adaptado por Glaffo (2025)

Nombre y apellido: _____ EDAD: _____
Idioma que estudia: _____ SEXO: (H) (M)
Grado del idioma: ( ) BÁSICO ( ) INTERMEDIO ( ) AVANZADO

Instrucciones:

- Este cuestionario tiene como finalidad registrar algunos de los sentimientos que experimenta al estudiar y comunicarse en un idioma extranjero.
- Su tarea consiste en **leer cada afirmación y marcar con una X** la alternativa que mejor refleje su grado de acuerdo o desacuerdo.

Ejemplo:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
e. Me gusta quedarme horas extra estudiando	X				

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Me pongo nervioso cuando sé que me preguntarán algo en la clase de idiomas.					
2	Siento miedo cuando no entiendo lo que el profesor explica en el idioma extranjero.					
3	Me avergüenza ofrecerme como voluntario para responder preguntas en mi clase de idiomas.					
4	Me siento nervioso cuando el profesor me hace preguntas para las cuales no estudié.					
5	Siempre pienso que los demás estudiantes son mejores que yo en idiomas.					
6	Me preocupa que los demás estudiantes se rían de mí cuando hable en el idioma extranjero.					
7	Me frustro cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo.					
8	Aunque me prepare para la clase de idiomas, me sigo sintiendo ansioso.					
9	Me pongo tan nervioso en la clase de inglés que se me olvidan cosas que sé.					
10	Me preocupan las consecuencias de reprobar el curso de idioma extranjero.					
11	Me siento muy seguro y relajado cuando voy a mis clases de idiomas.					
12	Siempre pienso que los demás estudiantes hablan el idioma extranjero mejor que yo.					
13	Cuanto más estudio para el examen de idiomas, más confundido me siento.					
14	Me siento muy inseguro al hablar el idioma extranjero frente a otros estudiantes.					
15	Durante las clases de inglés me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen que ver con la clase.					
		N=__x 1=	**N=__ x2=**	**N=__ x3=**	**N=__ x4=**	**N=__ x5=**
		TOTAL 1 = _____				

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
16	Me da miedo que el profesor de idiomas siempre esté listo para corregir cada error que cometo.					
17	Me siento abrumado/a por la cantidad de reglas que se deben aprender para hablar un idioma extranjero.					
18	Nunca me siento completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de idioma extranjero.					
19	Me siento más tenso y nervioso en la clase de idiomas que en otras clases.					
20	Siento mucho temor cuando tengo que hablar en la clase de idiomas sin haberme preparado antes.					
21	Me siento nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de idiomas.					
22	La clase de idiomas avanza tan rápido que me preocupa atrasarme.					
23	Me siento nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de idiomas.					
24	Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando me preguntarán algo en clase de idiomas.					
25	***Puedo hablar con confianza en la clase de idiomas.					
		N=__x 1=	**N=__ x2=**	**N=__ x3=**	**N=__ x4=**	**N=__ x5=**

TOTAL 2 = _____

TOTAL 1= ____ **TOTAL 2 = ____** **PD=_____**

Después de responder todos los ítems:

1. Cuente **cuántas X** puso en cada columna.
2. Multiplique ese número por el valor de la columna **(1, 2, 3, 4 o 5)** use la ayuda al final de la hoja**.**
3. ***Solo al puntaje obtenido en el ítem 25. Debe restarle 6 antes de sumar todo**. (ej: 6 – **1**)
4. **Sume** los resultados del Total 1 y Total 2. Ese será su **Puntaje Directo (PD).**
5. Ubique su puntaje en la tabla de **percentiles** para conocer su nivel de ansiedad.

	PERCENTIL	Puntaje Directo	
		MUJERES	HOMBRES
ANSIEDAD SEVERA	90	101 a 125	81 a 125
	80	89 a 92	78 a 80
	70	85 a 88	75 a 77
ANSIEDAD MODERADA	60	80 a 84	72 a 74
	50	74 a 79	62 a 71
	40	71 a 73	58 a 61
ANSIEDAD LEVE	30	66 a 70	52 a 57
	20	46 a 65	43 a 51
	10	25 a 45	25 a 42

Este cuestionario no sustituye una evaluación clínica. Si obtiene un puntaje que indique ansiedad **moderada o severa**, se sugiere buscar apoyo psicológico profesional.