

# **FOREIGN LANGUAGE ANXIETY OF YOUNG LEARNERS IN EFL AND CLIL APPROACHES**

Final dissertation

Alba VIÑAS ARUMÍ

Tutors: Anna Maria Vallbona González and Mireia Canals Botines

Double Degree in Early Childhood and Primary Education (majoring in English), Fifth Year

Faculty of Education, Translation and Humanities

University of Vic – Central University of Catalonia

Vic, May 2021

## Abstract

Anxiety is an emotional state that plays an important role when learning a foreign language (FL). This study aimed to analyse the foreign language anxiety (FLA) of primary school learners in two different educational approaches to teach English (English as a Foreign Language (EFL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL)), and to discover the perceptions of active EFL and CLIL teachers on the topic. Quantitative and qualitative data was collected from a questionnaire done to 120 upper cycle students of two different schools, each one applying one of both approaches. More qualitative data was also obtained from an interview to the EFL and CLIL teachers of each centre. The results of the study are presented in this article.

**Key words:** Foreign language anxiety, educational approach, EFL, CLIL, primary school learners.

## Resum

L'ansietat és un estat emocional que juga un paper important en l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Aquest estudi tenia l'objectiu d'analitzar l'ansietat per la llengua estrangera dels alumnes de primària en dos enfocaments educatius diferents per ensenyar anglès (Anglès com a llengua estrangera i Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE)), i descobrir les percepcions de mestres actius d'Anglès i AICLE sobre el tema. Es van recollir dades quantitatives i qualitatives a partir d'un qüestionari fet a 120 alumnes de cicle superior de dues escoles diferents, cadascuna de les quals aplicava un dels dos enfocaments. També es van obtenir més dades qualitatives d'una entrevista als mestres d'Anglès i AICLE de cada centre. Els resultats de l'estudi es presenten en aquest article.

**Paraules clau:** Ansietat per la llengua estrangera, enfocament educatiu, Anglès com a llengua estrangera, AICLE, alumnes de primària.

## Resumen

La ansiedad es un estado emocional que desempeña un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este estudio tenía el objetivo de analizar la ansiedad por las lenguas extranjeras de los alumnos de primaria en dos enfoques educativos diferentes para enseñar inglés (Inglés como lengua extranjera y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)), y descubrir las percepciones de maestros activos de Inglés y AICLE sobre el tema. Se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos a partir de un cuestionario realizado a 120 alumnos de ciclo superior de dos escuelas diferentes, cada una de las cuales aplicaba uno de los dos enfoques. También se obtuvieron más datos cualitativos de una entrevista a los maestros de Inglés y AICLE de cada centro. Los resultados del estudio se presentan en este artículo.

**Palabras clave:** Ansiedad por la lengua extranjera, enfoque educativo, Inglés como lengua extranjera, AICLE, alumnos de primaria.

## 1. Introduction

Learning a foreign language (FL) is a process that can be influenced by multiple factors, among which anxiety has an important role (Javid, 2014). This concept is defined as an emotional state experienced by an individual who feels tension, apprehension, nervousness and worry, all associated with an activation of the autonomic nervous system (Spielberger, 1966), and it is called foreign language anxiety (FLA) when it emerges only in the FL specific context (Horwitz et al., 1986). This construct is known to affect the learner and its performance in the FL class as well as its FL achievement. Therefore, it should be considered to ensure the success of this learning process (Chan & Wu, 2004).

Even though its great pedagogical importance, there is lack of research on the FLA topic to what regards to young learners (Aydin et al., 2018). So, this study wants to focus on this gap of knowledge, paying special attention to the influence of the educational approach. Thus, the study aims to analyse the FLA of primary school learners in two different educational approaches to teach English (English as a Foreign Language (EFL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL)), and to discover the perceptions of active EFL and CLIL teachers on the topic. Accordingly, it attempts to give answer to the following research questions:

1. To what extent do children experience FLA in EFL and CLIL classes?
2. What are the teachers' beliefs towards FLA in students learning English in EFL and CLIL classes?

The present research consists of a case study, carried out in two different schools of Osona where these two English teaching approaches were applied. The study was conducted in upper cycle, and the instruments used were a questionnaire for children, to collect quantitative and qualitative data about their FLA, and a semi-structured interview for the English teachers, to get qualitative information about their teaching practice and awareness on the topic.

## **2. Theoretical framework**

### **2.1. Foreign language anxiety**

Anxiety is a concept defined as an emotional state experienced by an individual who feels tension, apprehension, nervousness and worry, all associated with an activation of the autonomic nervous system (Spielberger, 1966). There exist three subcategories for this concept: trait, state and situation-specific (Javid, 2014). Trait anxiety is related to the personality, as it refers to the individual's permanent predisposition to be anxious or have a certain level of anxiety (Scovel, 1978; Wilt et al., 2011); state anxiety is the temporary apprehension for a particular event or moment in time; and situation-specific anxiety is experienced in a well-defined situation, due to particular sources (Chan & Wu, 2004; Scovel, 1978).

According to Horwitz et al. (1986), FLA belongs to the category of situation-specific anxiety, because it is only aroused in the FL learning specific situation. In fact, they define it as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 128). Similarly, Gardner and MacIntyre (1993) refer to the FLA as the “apprehension that is experienced when a situation requires using a foreign language in which the user is not fully proficient” (as cited in Qaddomi, 2013, p. 1573). Horwitz et al. (1986) present and define three components that contribute to FLA, in other words, three forms in which FLA can appear:

1. Communication Apprehension (CA), the “type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people” (p. 127). It mostly focuses on the oral communication, so in the FL class can be manifested with difficulty to speak in front of others and to listen and understand a spoken message.
2. Test Anxiety (TA), the type of performance anxiety deriving from a fear of failure in evaluative situations. Students who suffer it feel that anything less than a perfect test performance is a failure and are alarmed about the consequences of inadequate performance, so they put unrealistic demands on themselves (Horwitz et al., 1986;

Sarason, 1984, as cited in Chan & Wu, 2004, p. 293). This usually leads into going blank, forgetting information and making mistakes in evaluations even though there is a previous preparation (Salim et al., 2017). Horwitz et al. (1986) mention that oral tests can cause both TA and CA at the same time.

3. Fear of Negative Evaluation (FNE), the “apprehension about others’ evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively” (p. 128). It is not limited to test-taking situations, but it can appear in any social context. In the FL class, students may be afraid of the teacher’s negative evaluation and of being judged and criticized by their peers.

Moreover, other authors (Javid, 2014; Salim et al., 2017) introduced the Fear of Language Class (FLC), another FLA component which refers to the apprehension feeling occurring not because of any specific activity but when taking part in the FL class.

## **2.2. The effects of foreign language anxiety in learning**

It is known that FLA can play a crucial role when learning a FL (Chan & Wu, 2004). Thus, many researchers tried to quantify the effects of this anxiety on the FL learning, or to study the relationship between both concepts (Capan & Simsek, 2012; Horwitz et al., 1986). Although some consider its facilitating nature, that is, they see FLA as something that “motivates learners to adopt an approach attitude and is willing to confront the new learning task” (Chan & Wu, 2004, p. 290); many others define it as a debilitating aspect, so something that “motivates learners to assume an avoidance attitude and therefore tends to escape from the learning task” (Chan & Wu, 2004, p. 290), and state that in most cases has a negative effect on the learners’ performance in the FL (MacIntyre & Gardner, 1991). Related to this, although FLA can interfere in all language acquisition stages (input, processing and output), the main focus of research is on its effect on the performance at output stage, as it is considered the main indicator of learning (Chan & Wu, 2004).

On the first place, FLA can be identified by physiological symptoms such as tenseness, trembling, sweaty palms, nervous stomachs and accelerated pulse rates (Horwitz et al., 1986; Saito & Samimy, 1996). Anxious students in the FL class can also experience psychological

effects like difficulty concentrating and discriminating sounds and messages in the FL, inability to reproduce the intonation and rhythm of the target language (TL), “freezing up” in tests and when called on to perform in class, forgetting words or phrases just learnt and refusing to speak (Horwitz et al., 1986; Young, 1991).

FLA can also influence the behavioural responses of the learner. As said before, a common reaction of anxious learners is the avoidance, which can refer to missing classes, not participating in the lessons (unwilling to answer questions or to take part in activities), postponing homework and even not studying for exams, all to not take the risk of being wrong using the FL and so to alleviate their anxiety and discomfort in the class (Chan & Wu, 2004; Horwitz et al., 1986). On the other hand, Horwitz et al. (1986) also mention that FLA can lead to overstudying in some cases, like with learners who worry about making errors and try to compensate it studying more.

The learners’ ability to communicate can also be affected by the FLA, hindering the individual to learn new words or structures in the input stage, preventing to process the received input, and blocking the students to speak although they have the correct answer at the tip of their tongue. Thus, anxious students may produce minimal output (Salim et al., 2017).

Therefore, considering that FLA may have all these effects on the students’ FL learning, it can lead to affect their FL achievement or proficiency as well. High levels of anxiety are generally related to low levels of academic achievement (Alshahrani & Alshahrani, 2015) in terms of all the language skills (speaking, listening, reading and writing) (Horwitz et al., 1986; Kim & Park, 2006, as cited in Yim, 2014, p. 344); although some scholars reported a positive effect of anxiety on the learning achievement (Scovel, 1978), or did not find any relationship between both concepts (Kleinmann, 1977, as cited in Javid, 2014, p. 182).

### **2.3. Background variables in foreign language anxiety**

Examination of previous studies shows that the presence of students’ anxiety in the FL context can be influenced by some background variables (Yim, 2014).

There are different findings regarding the effect that gender can have on the FLA of students. Some researchers (Capan & Simsek, 2012; Na, 2007) reported that male students had higher FLA scores than females whereas others presented inverse results (Abu-Rabia, 2004; De Smet et al., 2018) or reported no relationship between gender and FLA level (Kym, 2004). The same happened with age or grade level, as while some observed its effect on anxiety (Javid, 2014; De Smet et al., 2018), others did not find any relationship with it (Capan & Simsek, 2012).

The participation in extra English lessons outside the school, and so the hours students dedicate to the TL, was also found to influence the FLA of the students, lowering it (Chan & Wu, 2004).

Another variable generally considered to have a lowering effect on the FLA level of students is the FL proficiency or performance (MacIntyre & Gardner, 1991; Thompson & Sylvén, 2015), although some studies also suggest that more proficiency means more awareness of the FL, which can increase the individual's FLA (Kitano, 2001). It must be said that there is a two-way relationship between FLA and FL performance, as the performance can not only be the cause but also the effect of the FLA appearance, that is, performance can influence anxiety, and anxiety can influence performance (MacIntyre, 1995). Similarly, the self-perception of proficiency or the self-confidence in the FL can also play a role in the FLA. As Horwitz (2001) state, a negative perception of the own FL communication abilities (when the individual feels that their abilities are insufficient to cover the needs of the class) may be the cause of higher levels of anxiety in students. Otherwise, more confidence in the FL leads to lower FLA levels, as it helps the individual to not feel so threatened and vulnerable in the FL context (Salim et al., 2017).

The attitude of people surrounding children towards their FL learning can also affect their FLA. Parents' participation in their FL learning in terms of support and encouragement can motivate children to study, while expectations and pressure can cause them anxiety (Chan & Wu, 2004). Peers' behaviour can also increase FLA levels, especially in those students who suffer FNE and feel that their classmates may laugh at them (Capan & Simsek, 2012).

Finally, and related to the previous variable, Capan and Simsek (2012) stated that the teacher's attitude can also be a source of FLA, especially when it regards to the evaluations and corrections, as they observed that a negative attitude of the teacher when correcting learners' mistakes in the FL increased their FLA level. Related to this, the teaching methodology or the educational approach used is also known to be related to the FLA of students somehow (De Smet et al., 2018).

#### **2.4. Foreign language anxiety in CLIL and EFL teaching approaches**

CLIL is a widespread learning and teaching approach in which a FL is used to teach a non-language subject (Georgiou, 2012). It differs from the traditional EFL approach in its dual focus on language and content (Thompson & Sylvén, 2015). That is, while in EFL the focus is on the language itself, CLIL aims to acquire subject knowledge and competences as well as FL competences, giving equal importance to both (Georgiou, 2012).

The anxiety that participants in both educational contexts (CLIL and EFL) experiment has been studied and compared for few researchers. Regarding Thompson & Sylvén (2015), it seems that the level of FLA should lower when the focus is on communicating content rather than the language form, so lower in the CLIL context than in any non-CLIL approach. This statement was confirmed by Arnaiz (2016), De Smet et al. (2018) and Thompson and Sylvén (2015) in their studies carried out at primary, secondary and undergraduate education. Related to this, Muñoz (2002) referred to CLIL as "a relatively anxiety-free environment" (p. 36). Otherwise, Capan and Simsek (2012) evidenced that studying school subjects in a language in which the student is not proficient can aggravate his or her anxiety. Therefore, as De Smet et al. (2018) argued, the results of the studies on the anxiety between CLIL and non-CLIL contexts are not conclusive.

#### **2.5. Teachers' strategies to deal with foreign language anxiety**

As FLA can have a detrimental effect in the students' FL learning process, teachers should apply pedagogical strategies and teaching methodologies which help reduce the FLA levels of pupils and so maximize their learning possibilities (Javid, 2014).



On the first place, teachers must be aware of the existence of FLA and its effects on learners, only thus they will be able to recognize it and deal with it in the FL class (Horwitz et al., 1986). However, Chan and Wu (2004) argued that teachers' awareness of this construct is not sufficient, as the majority who participated in their study had never heard the concept before and were not conscious of their students' anxiety in learning English. According to Horwitz et al. (1986), after realizing of the FLA presence in some of their students, teachers can help them to cope with it or can try to create a less threatening learning context.

Regarding the first option, they proposed different techniques which may reduce the FLA such as making relaxation exercises and giving advice on effective TL learning strategies. Furthermore, Salim et al. (2017) mentioned that learners should be reminded that being anxious is normal when learning a new language and it can even be positive if it is well-controlled.

Concerning the second option, different teaching measures are mentioned to help to reduce the stress of the FL learning context. First, Salim et al. (2017) argue that teachers should give students time before speaking and welcome their mistakes in the TL. In fact, Aydin et al. (2018) state that errors should be seen as something natural in the learning process, and their corrections should be tactfully and adapted to the linguistic and cognitive level of students. Secondly, teachers should encourage students to participate actively in class, offering them help if needed, so that they are more confident to do it. Related to this, taking into account the pupils' interests in the teaching topic can also benefit them, as it can increase their learning motivation and so their participation in the class (Javid, 2014). In the third place, and concerning the teaching programs, as Aydin et al. (2018) found that "grammar-based language teaching and examinations are the strong reasons of FLA among children" (p. 237), they defended that introducing interactional activities (songs, games and drama activities) in the lessons, instead of only doing grammar explanations, could help to build a less intimidating environment, as well as replacing the traditional written and oral tests with other assessment tools (projects, portfolios, the homework or even the performance in class). Lastly, a positive attitude of the teacher and a good relationship between the students and with the teacher may also improve the classroom climate and reduce the learners' anxiety (Javid, 2014; Samimy & Radin, 1994).

### **3. Study**

#### **3.1. Context and participants**

This study was carried out in two different schools with different English teaching approaches, both located in the Osona area of central Catalonia. The sample consisted of 120 primary education students of 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, to whom a questionnaire was done. From the total sample, 81 students attended the school where English was taught through the EFL approach, while the other 39 were from the school where CLIL was implemented, besides EFL. Moreover, an interview was done to the English teacher of each school. To maintain their anonymity, they are named “teacher A” (the one from the school of the EFL approach) and “teacher B” (the one from the school with both EFL and CLIL) in the results section. Both teachers have Catalan as their first language, so they have the mother tongue in common with most students in the schools, and have a degree in primary education with a specialization in English. Teacher A teaches English (EFL) in middle and upper cycles of primary education, whereas teacher B teaches English (EFL) and Science (CLIL) in upper cycle.

#### **3.2. Methodology**

##### *Paradigm and method*

The current study is carried out under the interpretive paradigm, which is based on understanding and interpreting a social phenomenon in their context (Kivunja & Kuyini, 2017). Any research done under the interpretive outlook is subjective, as the way we perceive reality is always affected by our senses, worldviews and backgrounds (Rehman & Alharthi, 2016). Regarding the method, it consists of a case study, defined by Stake (1995) as “the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (p. xi). Similarly, Yin (2003) defines this method as a strategy to understand contemporary and complex social phenomena within real-life contexts in which the investigator has little control.

## *Instruments*

To carry out this study, a questionnaire was administered to the students participating in it (see Appendices 1 and 2). It consisted of a reduced, adapted and translated-into-Catalan version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), developed by Horwitz et al. (1986) to explore and measure the individuals' anxiety in a FL classroom context (Salim et al., 2017). Although the original FLCAS was used for adult learners (Aydin et al., 2018), in this study was simplified to be more comprehensible for children. The resulting questionnaire consisted of 22 items related to the factors causing anxiety: FLC (from 1 to 8), CA (from 9 to 12), FNE (from 13 to 18) and TA (from 19 to 22). For each item, students had three possible answers with different scores, that they had to choose and mark with a cross according to their thoughts and perceptions: "No" (1 point), "I don't know" (2 points) or "Yes" (3 points). This made it able to collect quantitative data, but some qualitative questions were also added below some items to obtain more information. Students attending the EFL approach had to answer the questionnaire thinking about their English classes, whereas CLIL students had to answer it thinking about their Science classes. In addition, students answered the questionnaire anonymously, but some personal information were asked to them at the beginning (gender, age, grade, participation in English extracurricular lessons and self-perception of English level).

Moreover, a semi-structured interview of eighteen questions was done to the teachers of both approaches (see Appendices 3 and 4), to obtain qualitative data about four topics: personal information, teaching methodology, knowledge and personal opinions about FLA, awareness of the FLA in their classes and how they deal with it.

## **4. Results**

### **4.1. Analysis of results**

All the students' answers in the questionnaire items were written in one table, to analyse it and find out percentages, means and common answers, and to create tables and graphics with the most relevant information. As the questionnaire included 22 items with a 3-graded score each, its total score ranged from 22 to 66. According to these values, the students' FLA levels

were classified into three, as presented in Table 1. As the items of the questionnaire were sorted by FLA components, Table 1 also shows the levels for each FLA component.

**Table 1.** Ranks of values of FLA levels

	<b>FLC</b>	<b>CA</b>	<b>FNE</b>	<b>TA</b>	<b>Total FLA</b>
<b>Low</b>	8,00 - 13,33	4,00 - 6,67	6,00 - 10,00	4,00 - 6,67	22,00 - 36,67
<b>Moderate</b>	13,34 - 18,66	6,68 - 9,34	10,01 - 14,00	6,68 - 9,34	36,68 - 51,34
<b>High</b>	18,67 - 24,00	9,35 -12,00	14,01 - 18,00	9,35 -12,00	51,35 - 66,00

*Note.* This table shows the ranks of values of each level (low, moderate and high), for the total FLA and for its components (FLC, CA, FNE and TA).

Regarding the interviews, as the questions were already organized on topics, the analysis consisted in selecting the most relevant information of each topic, and comparing the answers of both teachers, to find similarities and differences.

## **4.2. Results from the interviews**

The teachers' ideas and perceptions on the FLA topic were obtained from the interview (see Appendices 3 and 4) and grouped in four different topics, related to the parts of the instrument.

### *Teaching methodology*

Regarding the organization of the EFL sessions, teacher A explained that he always does a warm-up activity such as a game or a presentation of the session at the beginning, and a calm down game, song or video at the end. About the type of activities, both teachers try to include activities to work the four language skills (speaking, listening, reading and writing) in their EFL sessions. However, teacher B said that it is more difficult to include activities to work on all the language skills in the Science (CLIL) sessions, as she focuses more on the content and the cooperative work when planning the activities, and this leads to lack of English speaking sometimes. Teacher B also mentioned that she tries to plan sessions with varied activities, considering all the students' learning styles or multiple intelligences.

About the evaluation, teacher A does oral and written exams to assess the language skills of students, while teacher B combines oral and written exams with other assessment techniques

such as online questionnaires, interactive and self-assessing worksheets and even activities done in the class. Both teachers mentioned that they also foster the students' self-assessment or co-assessment using checklists or rubrics, especially when doing oral activities. Focusing on the exams, they both make them at the end of the lessons (in EFL) or the projects (in CLIL), and in case of failing it, they give students the opportunity to repeat some activity, explaining it again to them, and helping them if they need it, always with the aim to help them to pass the subject. Related to this, teacher B said "l'objectiu no és que el nen suspengui, aprovi o tregui un excel·lent a l'examen, sinó que aprengui" (*the aim is not that the child fails, passes or gets an excellent in the exam, but that he learns*).

#### *Knowledge and personal opinions about FLA*

Both teachers were conscious of the existence of anxiety in the learning process but have ever heard of the concept of anxiety in specific FL learning situations. After explaining them this concept, both coincided in the idea that FLA can affect the learning of the student who suffers it, and teacher A specified that it hinders it. Both also thought that this type of anxiety is not isolated but related to the personality of the students, that is, children who feel anxious in classes that are taught in English might feel the same in the other subjects.

About the influence of the background variables, teachers thought this type of anxiety was mainly related to the proficiency and self-confidence with the FL. Generally, they believed that the more competent and confident students were, the less FLA they had. Considering this, they defended that participating in English extracurricular classes and dedicating more hours to the language could lessen the FLA level. Also, they argued that FLA might raise with age, as they thought the older students were, the more aware of their difficulties. Otherwise, teacher B also commented the opposite idea, as she stated that with age students learn strategies to overcome their anxiety and gain self-confidence. However, they both reported no influence of gender on FLA.

Regarding the attitude of people surrounding students, teacher B mentioned that teachers can unconsciously cause anxiety to children with their performance, but teacher A commented that they can also help to reduce it. They both agreed in the idea that classmates' behaviour is really important, as children can become anxious if their classmates laugh at them. Finally,

teachers A and B mentioned that parents' support and encouragement motivate children and help them to gain confidence, but teacher A added that too much demand can rise the FLA.

Finally, about the educational approach, teacher A believed that CLIL may cause more FLA to students until they get used to it. However, teacher B explained that as Science (CLIL) sessions are well prepared in terms of supports and activities to work cooperatively, many students prefer Science (CLIL) than English (EFL) subject, even if they struggle to learn the FL.

#### *Awareness of FLA*

The teachers of both educational approaches agreed in the idea that most of their students may have a low level of FLA. Teacher B stated that their students' FLA was manifested in all the components but specifically in CA and FNE, and teacher A reiterated this idea. Related to this, they both mentioned speaking as one of the two main activities in which students were more anxious. The other activity was listening for teacher A, and reading for teacher B.

To recognize an anxious student, both teachers considered essential to know the children and to observe their attitude in the class. Teacher A explained that anxious students usually make questions to anticipate what will happen in the class and do not want to speak or to be the first to do it. He even added that some of these students do not attend the class the day of an exam. Teacher B said that knows that a student feels anxiety when he moves a lot, misbehaves, asks a lot or blocks in an exam.

#### *Dealing with FLA*

The teachers affirmed that they consider the students' anxiety and adapt their teaching to it. In fact, teacher A explained that he gives anxious students less activities than the rest, does not make them be the first ones to speak when doing oral presentations, and does not force them to do oral presentations in front of the whole class but gives them the chance to do it to him alone. Teacher B said that she adapts the exams to these students (with less text and some support words, and reading them the questions aloud before doing it) and tries to be

calm and not force them to hurry. Moreover, both teachers mentioned that they try to give these students the attention and help they need, attending them individually if possible.

Regarding their opinion about their teaching methodology, teacher A thought that anticipating to children what they have to do in the class, giving them time to prepare their oral presentations, repeating the key vocabulary and talking slowly and articulating are strategies that he used that may prevent the students to develop FLA. Teacher B also mentioned some of her strategies that might reduce their students' FLA such as ensuring that all of them learn and pass the exams, motivating them, building a close relationship with them and fostering the teamwork. On the other hand, she also said that some things she does may increase their FLA, such as scolding children when they are misbehaving and using exams as assessment tools.

### **4.3. Results from the questionnaires**

The FLA of the sample was assessed from the results of the questionnaire (see Appendices 1 and 2). Two main topics arose from the data collected.

#### *Levels, variables and components*

Considering some background variables (see Table 2), there was not observed any huge difference between male and female FLA scores, as both genders had similar percentages of FLA in all the levels (high, moderate and low). The same happened with grade, as no relevant difference was reported between 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders. Otherwise, it was observed that most of the students who participated in English extracurricular lessons had a low FLA (59%), whereas the biggest percentage of students who did not attend these classes outside the school, had a high FLA (41%). Similarly, it was found that the majority of students with a good perception of their English level had a low level of FLA (54%), while the ones with a negative perception of their competence mainly had a high FLA (52%). There were also 39 students who did not have a clear perception of their English level, so they could not be grouped in any of both groups.

**Table 2.** Level of students' FLA considering different background variables

		<b>High FLA</b>	<b>Moderate FLA</b>	<b>Low FLA</b>
<b>Gender</b>	<b>Male</b>	23% (17)	41% (30)	36% (26)
	<b>Female</b>	38% (18)	34% (16)	28% (13)
<b>Grade</b>	<b>5th</b>	32% (20)	41% (26)	27% (17)
	<b>6th</b>	26% (15)	35% (20)	39% (22)
<b>Extra lessons</b>	<b>Participation</b>	3% (1)	38% (14)	59% (22)
	<b>Non-participation</b>	41% (34)	39% (32)	20% (17)
<b>Self-perception</b>	<b>Good</b>	10% (5)	37% (19)	54% (28)
	<b>Bad</b>	52% (15)	45% (13)	3% (1)
	<b>Doubts</b>	38% (15)	36% (14)	26% (10)

*Note.* This table groups and classifies all the students of the sample regarding their background variables (gender, grade, participation in English extracurricular lessons and self-perception of proficiency in the FL) and their level of FLA. The percentages of students in each variable sum 100%, but they have been rounded to avoid decimals.

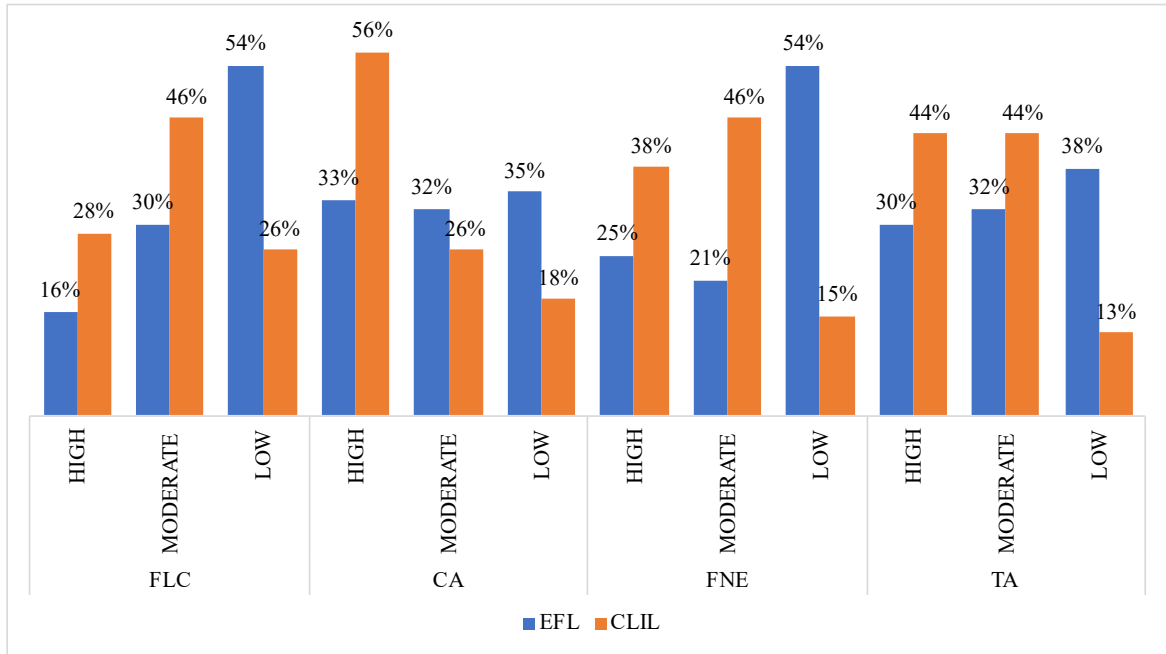
About the educational approach, in EFL most students were found to experience a low level of anxiety, whereas in CLIL most suffered a high level (see Table 3). Moreover, CA and TA were the components of FLA experienced by more students, as they had the biggest percentages of the high level in both approaches (see Figure 1).

**Table 3.** Level of students' FLA in EFL and CLIL educational approaches.

	<b>High FLA</b>	<b>Moderate FLA</b>	<b>Low FLA</b>
<b>EFL</b>	21% (17)	38% (31)	41% (33)
<b>CLIL</b>	46% (18)	38% (15)	15% (6)

*Note.* This table groups and classifies all the students of the sample regarding the educational approach they attend (EFL or CLIL) and their level of FLA. The percentages of students in each approach sum 100%, but they have been rounded to avoid decimals.





**Figure 1.** Percentages of EFL and CLIL students for each level of the FLA components.

### *Common factors and evidence of FLA*

The items with the highest means offered information of the main factors provoking anxiety to students and some evidence of it. The items and their corresponding mean result are presented in Table 4 of Appendix 5.

Considering the whole sample, the items with the highest average mean were 17 and 20, both with a mean of 2,33 (see Appendix 5). These results are, in part, consistent with the ones shown in Figure 1, as item 20 refers to the TA. However, as item 17 refers to the underestimation of oneself in front of the others, and so it is related to the FNE component, it can be said that students are also worried about the evaluation of others.

Distinguishing between the EFL and CLIL sample, the highest mean of both approaches still corresponded to the TA, as it was item 19 for EFL students (mean = 2,26) and again item 20 for CLIL students (mean = 2,67) (see Appendix 5). Considering the answers of all the sample in the qualitative questions of items 19 and 20, many students said they more nervous in written than oral exams (see Table 5 of Appendix 6), and some common reasons of their

worry about failing were that they did not want to repeat the school year or their parents to scold or punish them. In relation to this idea, the students' pressure was also analysed in question 22, as this item focused on discovering if they felt pressured to prepare for their English or Science classes, and who was the responsible. However, most of the students who stated feeling pressured blamed themselves and not their family (see Table 6 of Appendix 6).

Regarding the respondents' FLC, EFL students reported the highest mean for item 4 (mean = 2,05) while CLIL students for item 6 (mean = 2,56); and the item with the highest mean of the CA block was the 9 for both EFL and CLIL students (mean = 2,19 for EFL and 2,44 for CLIL) (see Appendix 5). Paying attention to it, most students who marked "yes" at item 9 also marked "yes" at 10 (see Table 7 of Appendix 6), so preparation is not something that make students feel less anxious in the English class.

Finally, regarding the students' FNE, the highest mean corresponded to item 17 for EFL approach (mean = 2,23) and to item 14 for CLIL approach (mean = 2,56) (see Appendix 5). Specifically, the whole sample answers in the qualitative question of item 14 showed that students were mostly afraid of making mistakes when doing oral activities in English. Similarly, most of them answered question 16 saying that they were shy when speaking English in front of their classmates because they were worried about making mistakes and the others laughing at them. However, their answers at qualitative question 2 showed that most of them felt even more nervous when doing exams than oral activities.

To end up, some more information was obtained from the answers to qualitative questions 1 and 3. It was found that the main reason why they were more nervous or insecure in the English or Science class than in the rest of the subjects was because they found the language difficult, but also because they were afraid of making mistakes, they disliked the subject and thought that their peers were better at English than them. Otherwise, the ones that said they were not nervous in these subjects were mostly because they find it easy and thought they had a good level of English, as well as because they liked the class. In addition, a bigger percentage of students that did CLIL in addition to EFL, stated that they felt more nervous at the Science class than at the English class (see Table 8 of Appendix 6).

## 5. Discussion

In this section, the most relevant results of the study are discussed in relation to the literature review and research questions of the study.

On the first place, although both teachers considered that most of their students suffered a low FLA level, this was only for the ones attending the EFL approach. Otherwise, most CLIL students had high FLA, so this agreed with the idea of teacher A that this approach may cause more FLA when students are not used to it, but disagreed with Thompson & Sylvén's (2015) statement that the anxiety should lower when the focus is on communicating content than the language form. Moreover, still in contrast to this statement as well as to what teacher B believed, students participating in the CLIL program felt more nervous at Science than English subject.

The teachers' opinions about the FLA components which students experienced the most and the activities in which they felt more anxious, coincided in part with the reality. Teachers mentioned that students mostly suffered CA and FNE, and this was confirmed with students' answers in the questionnaire, but they did not make special reference to the TA component, which was also found to be suffered by many students of both approaches. Teachers were also conscious of the students' anxiety in speaking activities, which was confirmed as most students recognized being afraid of making mistakes in this type of activities. However, teachers omitted the exams, that were the activities in which students felt nervous the most, also found by Aydin et al. (2018) in their study, and highlighted listening and reading activities instead, which was not mentioned by students.

Regarding the role of the background variables, the ones found to influence the students' FLA did not differ a lot from the ones teachers mentioned in the interview. On the first place, results agree with teachers' opinions, as well as with Horwitz (2001) and Salim et al. (2017), to what regards to the self-perception and self-confidence, as it was found that students with a bad perception of their FL level had a higher FLA, and that some reasons why students were nervous in the English or Science classes were related to the lack of confidence (they were afraid of being mistaken and thought their peers were better at the language than them). According to MacIntyre and Gardner (1991) and Thompson and Sylvén (2015), teachers also

mentioned the lowering effect of FL proficiency, but this could not be analysed in depth, as any item of the questionnaire referred to this concept. Secondly, results confirmed Chan and Wu's (2004) claim that participating in extra English lessons and dedicating more hours to the language reduced the FLA, which was also said by teachers in the interview. In the third place, teachers agreed again with Chan and Wu (2004), in the opinion of the role of parents, which can motivate children to study the FL with their support and encouragement, but cause them anxiety with their pressure. This was verified with the results of the questionnaire, because although few students blamed their parents to put pressure on them to prepare for the English or Science classes, many attributed their worry about failing to them (as they were afraid of being scolded or punished by them). Still regarding the role of people surrounding children, teachers mentioned Capan and Simsek's (2012) idea of the influence of the educator and the classmates on the FLA. However, only the peer's behaviour was found to affect students, as many said that they were afraid of the others laughing at them when speaking in English. Lastly, although teachers agreed with Javid (2014) and De Smet et al. (2018) on the idea that age can affect anxiety, results of the questionnaires confirmed again Capan and Simsek's (2012) study, as no relationship was found. Similarly, teachers' beliefs and results of the questionnaires coincided with Kym (2004), as there was any relation reported between gender and FLA level.

Focusing on the teachers' perceptions, the results of the study were similar to Chan and Wu's (2004), as they were not completely conscious of their students' FLA levels and origins and had never heard about FLA as a situation-specific type of anxiety, in fact, they considered it trait anxiety. However, after introducing them the concept, both agreed with Chan and Wu (2004) again, considering that FLA has a crucial role in the FL learning, also mentioning some psychological and behavioural responses that this construct can have on students (refusing to speak, "freezing up" in tests and missing classes), therefore evidencing their agreement with MacIntyre and Gardner (1991) about the FLA debilitating effect. Despite this, neither teacher mentioned the difficulty to concentrate that anxious students suffered, while it resulted being a common feeling of the EFL sample, as the questionnaire item of the FLC block with the highest mean for EFL students referred to this effect, also mentioned by Horwitz et al. (1986). So, teachers recognized some FLA effects but forgot others, thus confirming Chan and Wu's (2004) claim that teachers' FLA awareness is not sufficient.

Horwitz et al. (1986) exposed the importance of teachers' awareness of FLA and its effects on learners to recognize it and deal with it in the class. Although not having total knowledge of it, the teachers of the study were found to apply Horwitz et al.'s (1986) second option to deal with it, that is, to create a less threatening environment for the students they considered anxious, using different teaching strategies, some also mentioned by some researchers. While teacher A agreed with Salim et al. (2017) giving students time before speaking, teacher B coincided with Javid (2014) and Samimy and Radin (1994) fostering teamwork to build a good relationship between students and ensuring a good relationship with the teacher. Furthermore, teacher A agreed with Aydin et al. (2018) with the idea to avoid only doing grammar explanations in the English lessons and to introduce interactional activities instead (songs and games), and teacher B also agreed with them on the fact of replacing the traditional written and oral tests with other assessment tools (online questionnaires, interactive worksheets and activities in class). Finally, they both mentioned that they help students who struggle in the English classes and suffer anxiety in exams and activities to ensure that all pass, as Javid (2014) stated.

## **6. Conclusions**

This study aimed to analyse the FLA of primary school learners in two different educational approaches to teach English (EFL and CLIL), and to discover the perceptions of active teachers of both approaches on the topic. The results obtained from the instruments, specifically designed for this research, made it able to achieve both objectives and to give an answer to the research questions.

Regarding the question "To what extent do children experience FLA in EFL and CLIL classes?", results revealed that there were students with all the FLA levels in both approaches, but in EFL predominated the students with a low level, whereas in CLIL the biggest percentage of students corresponded to the high level and affirmed being more nervous at Science than English. So, in general, the CLIL program made students feel more anxious than the traditional EFL classes. The rest of the findings were quite similar for both approaches. It was discovered that the FLA components that students suffered the most were CA, TA and FNE, and related to this they felt anxious specially in speaking activities and

exams. In addition, some variables were found to influence their FLA, reducing (attendance to English extracurricular lessons and good self-perception of the FL competence) or increasing it (parents' pressure and peers' mocking attitude).

About the question "What are the teachers' beliefs towards FLA in students learning English in EFL and CLIL classes?", both were found to have similar perspectives and thoughts. They were not completely aware of the FLA concept neither of its presence, origins and effects in their classes. In fact, they both considered it an aspect related to the personality and not to the FL specific context, and believed most of their students experienced a low level, mainly evidenced on CA and FNE, and when doing speaking, listening and reading activities. Apart from the variables really found to influence the students' FLA levels, teachers also thought that the age, proficiency and educators' attitude could influence it. They also considered the role of the educational approach, one teacher (A) thought CLIL may increase the students FLA, whereas the other (B) defended the students' preference for Science before English. Furthermore, they both considered it a debilitating trait with some negative effects on learners' performance (refusing to speak, "freezing up" in tests and missing classes), although they ignored others, and so they tried to deal with it creating a less threatening environment for students who suffered it.

It was noted that teachers' beliefs on the FLA topic were not totally adjusted to the reality. Therefore, active teachers should receive more training on the topic, to raise their awareness of it and to learn strategies to reduce and even remove it.

Finally, considering the importance of the topic and the lack of information regarding young learners, more research should be aimed at this area. As results of the CLIL and EFL sample were not very different and revealing, a line for future research could be to study the FLA of pupils in teaching approaches different from EFL and CLIL, to discover the less threatening. Moreover, the strategies that students use to cope with it could also be an interesting topic to investigate further.

## 7. References

Abu-Rabia\*, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology, 24*(5), 711-721. <https://doi.org/10.1080/0144341042000263006>

Alshahrani, M. & Alshahrani, A. (2015). An investigation of anxiety among elementary school students towards foreign language learning. *Studies in Literature and Language, 11*(1), 29-40. <https://doi.org/10.3968/7180>

Arnaiz, P. (2016). Motivation and anxiety in CLIL and non-CLIL students: A study with future primary teachers. In M.I. Amor, J.L. Luengo & M. Martínez (Eds.), *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües* (pp. 97-101). Atrio.

Aydin, S., Harputlu, L., Çelik, Ş. S., Uştuk, Ö., & Güzel, S. (2018). A descriptive study on foreign language anxiety among children. *Hacettepe Üniversitesi: H.U. Journal of Education, 33*(1), 229-241. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028070>

Capan, S. A., & Simsek, H. (2012). General foreign language anxiety among EFL learners: A survey study. *Frontiers of Language and Teaching, 3*, 116-124. Academia. [https://www.academia.edu/2442139/General\\_Foreign\\_Language\\_Anxiety\\_among\\_EFL\\_Learners\\_A\\_Survey\\_Study](https://www.academia.edu/2442139/General_Foreign_Language_Anxiety_among_EFL_Learners_A_Survey_Study)

Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College, 17*(2), 287-320. Academia. [https://www.academia.edu/36232196/A\\_Study\\_of\\_Foreign\\_Language\\_Anxiety\\_of\\_EFL\\_Elementary\\_School\\_Students\\_in\\_Taipei\\_County](https://www.academia.edu/36232196/A_Study_of_Foreign_Language_Anxiety_of_EFL_Elementary_School_Students_in_Taipei_County)

De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(1), 47-71. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.3>

Georgiou, S. I. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal: An International Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 66(4), 495-504. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

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

Javid, C. Z. (2014). Measuring language anxiety in an EFL context. *Journal of Education and Practice*, 5(25), 180-193. International Knowledge Sharing Platform. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/15295>

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>

Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

Kym, I. (2004). English preference tendencies and English learning anxiety in primary school children. *English Teaching*, 59(3), 215-246. English Teaching. <http://journal.kate.or.kr/?p=1311>

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

Muñoz, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE – The European dimension: Action, trends and foresight potential* (pp. 35-36). UniCOM.



Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34. The Asian EFL Journal. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/a-study-of-high-school-students-english-learning-anxiety/>

Qaddomi, H. (2013). Investigating Al-Quds Open University Students' EFL Learning Anxiety. *An-Najah Univ. J. Res. (Humanities)*, 27(7), 1533-1562. An-Najah journals. <https://journals.najah.edu/article/946/>

Rehman, A. A., & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51-59. International Journal of Educational Investigations. [www.ijeionline.com](http://www.ijeionline.com)

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x>

Salim, W. I. W., Subramaniam, V., & Termizi, A. A. (2017). Foreign Language Anxiety (FLA) in English language classroom. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 3(1), 5-12. <https://doi.org/10.18178/IJLLL.2017.3.1.101>

Samimy, K. K., & Rardin, J. P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27(3), 379-390. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1994.tb01215.x>

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behaviour* (pp. 3-20). Academic Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Thompson, A., & Sylvén, L. (2015). "Does English make you nervous?": Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 1-23. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201512093950>

Wilt, J., Oehlberg, K., & Revelle, W. (2011). Anxiety in personality. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 987-993. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.11.014>

Yim, S. Y. (2014). An anxiety model for EFL young learners: A path analysis. *System*, 42, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.022>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

## 8. Appendices

### 8.1. Appendix 1: Questionnaire EFL

<b>Sexe:</b> <input type="checkbox"/> Nen / <input type="checkbox"/> Nena	<b>Edat:</b> _____ anys	<b>Curs:</b> _____
<b>Fas anglès fora de l'escola?</b> _____		
<b>Creus que tens un bon nivell d'anglès?</b> _____		

Respon aquest qüestionari pensant en la teva **classe d'anglès** a l'escola. Marca una creu a la casella corresponent segons com d'acord estiguis amb cada afirmació, i contesta les preguntes.

#### A la classe d'anglès...

- |  | No                       | No ho sé                 | Sí                       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Em sento nerviós/a i insegur/a quan sé que em toca aquesta assignatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### **Per què creus que et poses nerviós o que no t'hi poses?**

.....  
.....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Encara que estigui preparat/da per la classe (he fet els deures, he estudiat per l'examen...), em poso nerviós/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

#### **Si has respost que SÍ, en quins moments o en quin tipus d'activitats et poses més nerviós/a?**

.....  
.....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. Em sento més tens/a i nerviós/a a les classes en anglès que a les altres classes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

#### **Per què?**

.....  
.....

- |  | No                       | No ho sé                 | Sí                       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Durant la classe, penso en coses que no tenen res a veure amb la classe.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. A la classe, em poso tan nerviós/a que m'oblido de coses que sé.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sento que la classe va molt ràpid, i em preocupa quedar-me enrere.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Tremolo o sento el meu cor bategar quan sé que em preguntaran alguna cosa a classe.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. No vull fer classes en anglès.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Em sento nerviós/a i insegur/a quan he de parlar en anglès sense haver-m'ho preparat o practicat abans.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Encara que m'ho hagi preparat o practicat abans, em sento nerviós/a i insegur/a quan he de parlar en anglès. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. M'atabala la quantitat de normes que s'han d'aprendre per parlar anglès.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Em poso nerviós/a quan no entenc el que el mestre diu en anglès.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Em preocupo o m'enfado quan no entenc el que el mestre corregeix en anglès.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Em fa por cometre errors en anglès.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Si has respost que SÍ, en quin tipus d'activitats et fa més por cometre errors (activitats orals davant el mestre, orals davant els companys/es de classe, escrites, jocs...)?**

.....  
 .....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15. Em fa por que el mestre estigui pendent de corregir cada error que cometo en anglès. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Em fa vergonya parlar anglès davant els meus companys/es de classe.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Si has respost que SÍ, per què et fa vergonya?**

.....

- |   | No                       | No ho sé                 | Sí                       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| .....   |                          |                          |                          |
| 17. Penso que els meus companys/es de classe saben més anglès que jo.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Em fa por que els meus companys/es es riguin de mi quan parlo anglès. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Em poso nerviós/a quan faig exàmens en anglès.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Et poses més nerviós si l'examen és oral o escrit? Per què?**

.....  
 .....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20. Em preocupen les conseqüències de suspendre els exàmens o l'assignatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Si has respost que SÍ, per què et preocupa?**

.....  
 .....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. Com més estudio per l'examen, més confús/a em sento.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Sento pressió per preparar-me bé per la classe (fer els deures, estudiar per l'examen...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Si has respost que SÍ, qui et posa aquesta pressió?**

.....  
 .....

## 8.2. Appendix 2: Questionnaire CLIL

<b>Sexe:</b> <input type="checkbox"/> Nen / <input type="checkbox"/> Nena	<b>Edat:</b> _____anys	<b>Curs:</b> _____
<b>Fas anglès fora de l'escola?</b> _____		
<b>Creus que tens un bon nivell d'anglès?</b> _____		

Respon aquest qüestionari pensant en la teva **classe de science (ciències en anglès)** a l'escola. Marca una creu a la casella corresponent segons com d'acord estiguis amb cada afirmació, i contesta les preguntes.

### A la classe de science...

- |  | No                       | No ho sé                 | Sí                       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Em sento nerviós/a i insegur/a quan sé que em toca aquesta assignatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Per què creus que et poses nerviós o que no t'hi poses?**

.....  
 .....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Encara que estigui preparat/da per la classe (he fet els deures, he estudiat per l'examen...), em poso nerviós/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Si has respost que SÍ, en quins moments o en quin tipus d'activitats et poses més nerviós/a?**

.....  
 .....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. Em sento més tens/a i nerviós/a a les classes en anglès que a les altres classes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Per què?**

.....  
 .....

**Et sents més nerviós a la classe d'anglès o a la de science?**

.....

	No	No ho sé	Sí
.....			
4. Durant la classe, penso en coses que no tenen res a veure amb la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A la classe, em poso tan nerviós/a que m'oblido de coses que sé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sento que la classe va molt ràpid, i em preocupa quedar-me enrere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tremolo o sento el meu cor bategar quan sé que em preguntaran alguna cosa a classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. No vull fer classes en anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Em sento nerviós/a i insegur/a quan he de parlar en anglès sense haver-m'ho preparat o practicat abans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Encara que m'ho hagi preparat o practicat abans, em sento nerviós/a i insegur/a quan he de parlar en anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. M'atabala la quantitat de normes que s'han d'aprendre per parlar anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Em poso nerviós/a quan no entenc el que el mestre diu en anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Em preocupo o m'enfado quan no entenc el que el mestre corregeix en anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Em fa por cometre errors en anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Si has respost que SÍ, en quin tipus d'activitats et fa més por cometre errors (activitats orals davant el mestre, orals davant els companys/es de classe, escrites, jocs...)?**

.....  
 .....

15. Em fa por que el mestre estigui pendent de corregir cada error que cometo en anglès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Em fa vergonya parlar anglès davant els meus companys/es de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Si has respost que SÍ, per què et fa vergonya?**

- |   | No                       | No ho sé                 | Sí                       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| .....<br>.....  |                          |                          |                          |
| 17. Penso que els meus companys/es de classe saben més anglès que jo.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Em fa por que els meus companys/es es riguin de mi quan parlo anglès. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Em poso nerviós/a quan faig exàmens en anglès.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Et poses més nerviós si l'examen és oral o escrit? Per què?**

.....  
.....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20. Em preocupen les conseqüències de suspendre els exàmens o l'assignatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Si has respost que SÍ, per què et preocupa?**

.....  
.....

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. Com més estudió per l'examen, més confús/a em sento.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Sento pressió per preparar-me bé per la classe (fer els deures, estudiar per l'examen...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Si has respost que SÍ, qui et posa aquesta pressió?**

.....  
.....



### 8.3. Appendix 3: Interview without data

Persona entrevistada:

Aquesta entrevista pretén descobrir els teus coneixements i percepcions respecte a la presència de l'ansietat per la llengua estrangera (anglès) en els infants.

#### Informació personal

1. En quina llengua parles habitualment?
2. Quina és la teva formació en l'àmbit de llengua anglesa?
3. Quina és la teva experiència pel que fa a l'ensenyament de llengua anglesa?
4. Quines assignatures ensenyes a l'escola?

#### Planificació i organització de les sessions d'Anglès / Science

5. Què tens en compte a l'hora de programar i organitzar una sessió de les teves classes d'Anglès / Science, pel que fa al tipus d'activitats que plantejes?
6. Com avalues als teus alumnes?
  - 6.1. En cas que els facis exàmens, són orals o escrits? Per què?
  - 6.2. Cada quant han de fer examen els infants?
  - 6.3. Què passa si algun alumne suspèn un examen?

#### Ansietat per la llengua estrangera: coneixement i opinions personals

7. Has sentit mai a parlar de l'ansietat per la llengua estrangera? Què en penses?
8. Penses que l'ansietat per la llengua estrangera és un aspecte molt present entre els infants a les classes en anglès?

9. Creus que l'ansietat per la llengua estrangera pot afectar d'alguna manera en l'aprenentatge de l'infant? Com?
10. Consideres que l'ansietat per la llengua estrangera és un fet aïllat o que els infants que pateixen aquest tipus d'ansietat també es mostren ansiosos a la resta d'assignatures que no es fan en anglès?
11. A què creus que pot ser deguda l'ansietat per la llengua estrangera en els infants?
12. Dels següents ítems, quins consideres que poden afectar d'alguna manera a l'ansietat per la llengua estrangera dels infants? I com?

<b>Gènere de l'infant</b>	
<b>Edat de l'infant</b>	
<b>Participació en classes d'anglès extraescolars</b>	
<b>Hores de dedicació i estudi de l'assignatura en anglès</b>	
<b>Competència i domini de l'anglès</b>	
<b>Pròpia percepció de la competència i domini de l'anglès</b>	
<b>Confiança en un mateix</b>	
<b>Actitud dels pares respecte a l'aprenentatge de l'anglès (suport, estímul, expectatives, pressió)</b>	
<b>Actitud del mestre</b>	
<b>Actitud dels companys de classe</b>	

13. Penses que el mètode d'ensenyament utilitzat pot augmentar o reduir el nivell d'ansietat per la llengua estrangera en els infants?

13.1. En cas que sí, quins mètodes o estratègies d'ensenyament penses que poden reduir l'ansietat per la llengua estrangera dels alumnes?

**13.2. En relació amb aquesta idea, creus que els infants pateixen més ansietat en classes de CLIL o EFL?**

**Ansietat per la llengua estrangera: consciència**

**14. Pel que fa a les teves classes d'Anglès / *Science*, penses que els teus alumnes pateixen aquest tipus d'ansietat a un nivell baix, mitjà o alt? I de quin tipus d'ansietat penses que pateixen més (FLC, CA, TA, FNE)?**

**15. En quins moments o durant quin tipus d'activitats de les sessions d'Anglès / *Science* consideres que estan més ansiosos els teus alumnes?**

**16. Com reconeixes un alumne ansiós a les teves classes d'Anglès / *Science*?**

**Ansietat per la llengua estrangera: tractament**

**17. Tens present l'ansietat que poden patir alguns alumnes a la classe d'Anglès / *Science*, i l'efecte que pot tenir aquesta, a l'hora de tractar amb ells (manera de dirigir-t'hi, d'avaluar-los, de corregir-los-hi els errors, suport que se'ls dona, adaptació d'activitats, temps per a fer les activitats, quantitat de preguntes que se'ls hi fa davant els companys i companyes, etc.)?**

**18. Penses que hi ha alguna cosa de la teva estratègia d'ensenyament que pugui causar ansietat als infants? I al contrari, reduir-la? (ús o no del llibre de text, velocitat de parla, més o menys ús de recursos visuals, llengües utilitzades a la classe, més o menys ús de paraules comprensibles pels infants, quantitat i tipus de correccions, etc.).**

## 8.4. Appendix 4: Interviews with data

Persona entrevistada: Teacher A
---------------------------------

Aquesta entrevista pretén descobrir els teus coneixements i percepcions respecte a la presència de l'ansietat per la llengua estrangera (anglès) en els infants.

### Informació personal

#### 1. En quina llengua parles habitualment?

La meua llengua habitual és el català. A la classe d'anglès sempre faig les explicacions en anglès, però si cal faig aclariments en català.

#### 2. Quina és la teua formació en l'àmbit de llengua anglesa?

Vaig fer magisteri amb especialitat de llengua anglesa, després vaig anar a l'Escola Oficial d'Idiomes i vaig fer fins a 5è, que equival a un nivell B2, llavors vaig fer unes formacions del departament, quan encara hi havia el Tripartit. També altres cursets i seminaris que hem fet des del Centre de Recursos Pedagògics d'Osona, a Vic.

#### 3. Quina és la teua experiència pel que fa a l'ensenyament de llengua anglesa?

Els primers 10 anys vaig estar fent de tutor i d'anglès, i ara ja deu fer uns 15 anys que només faig classes d'anglès. He fet anglès a tots els cursos.

#### 4. Quines assignatures ensenyes a l'escola?

Actualment faig les classes d'anglès a Cicle Mitjà i Cicle Superior d'Educació Primària, alguns reforços a altres assignatures i grups lectors. L'any passat, que no hi havia tot això de la Covid-19, fèiem tallers, i n'hi havia un d'anglès. Aquests tallers els fèiem un cop a la setmana, i duraven mig curs. Per fer-los, ajuntàvem els nens del cicle i fèiem 7 grups. Aquests grups estaven a un taller diferent cada setmana, i anaven rotant. Repetien els tallers dos cops.

## Planificació i organització de les sessions d'Anglès

### **5. Què tens en compte a l'hora de programar i organitzar una sessió de les teves classes d'Anglès / *Science*, pel que fa al tipus d'activitats que plantejes?**

Tinc en compte el nombre d'alumnes, els nivells que hi ha dins de cada classe, si hi ha infants que tenen Pla Individualitzat (per avaluar-los segons aquest), tenir en compte si hi ha nens que se'ls ha d'ajudar més... És a dir, generalment s'ha de tenir en compte els nens que tens.

A l'hora de programar i organitzar, jo sempre procuro fer una activitat de "warm up" al principi, una mica de presentació i un joc de presentació, i després explicar i fer l'activitat. Després, al final de la classe intento acabar amb un joc, una cançó o mirar un vídeo. A més, dins cada sessió procuro que hi hagi activitats per treballar les quatre habilitats: sempre miro que hi hagi comprensió oral, comprensió lectora, escriure i expressió oral. Sempre intento que a cada classe tots parlin una mica.

### **6. Com avalues als teus alumnes?**

Avaluo les quatre habilitats. A nivell oral, durant el trimestre fem diverses activitats d'expressió oral, i una la gravem. Després mirem el vídeo i s'avaluen ells amb una rúbrica d'autoavaluació, els avaluo jo, i a vegades els companys també. També hi ha una activitat de "reading" i una de "writing".

#### **6.1. En cas que els facis exàmens, són orals o escrits? Per què?**

Fem exàmens orals i escrits.

#### **6.2. Cada quant han de fer examen els infants?**

Procuro fer una prova cada vegada que acabem un tema o projecte, per tant, dos o tres cops al trimestre (un cop cada mes o cada mes i mig, depenent de la llargada del tema o projecte).

#### **6.3. Què passa si algun alumne suspèn un examen?**

Si suspèn algun alumne miro d'ajudar-lo i reforçar-lo. A vegades els hi dono l'oportunitat de tornar a fer l'activitat que els hi ha costat. Tot i així, normalment els nens que els costa molt ja solen tenir un PI, perquè aquí a l'escola tenim USEE des de fa temps i, per tant, sempre tenim una mica més de recolzament a aquest tipus d'alumnes. Així doncs, els alumnes que tenen un PI perquè van a la USEE ja no solen suspendre mai, perquè ja els hi adaptem el que poden aprendre amb el que fan. I els alumnes que no tenen PI, els hi donem una mica d'ajuda i procurem que durant el curs s'ho puguin anar traient. Per tant, pocs suspenen. Tot i així, en cas que algun suspengui, com que hi ha tres avaluacions, miro que entre les tres avaluacions hagi anat progressant i, normalment, al tenir tres oportunitats és difícil que suspenguin tota l'assignatura. A més, com que avaluem les quatre habilitats, potser poden tenir-ne una de suspesa, però una pot compensar una altra i la mitjana li pot quedar aprovada.

### **Ansietat per la llengua estrangera: coneixement i opinions personals**

#### **7. Has sentit mai a parlar de l'ansietat per la llengua estrangera? Què en penses?**

Sí, però no només en la llengua estrangera sinó en general, el fet que hi ha nens que tenen ansietat i que hi pateixen.

#### **8. Penses que l'ansietat per la llengua estrangera és un aspecte molt present entre els infants a les classes en anglès?**

No sé si és un aspecte molt present, però sé que a cada grup classe hi ha un o dos nens que són els que els costa més i que hi pateixen una mica, i que si han de parlar, et diuen que els hi fa vergonya fer-ho davant els altres companys i et demanen si t'ho poden dir en privat.

#### **9. Creus que l'ansietat per la llengua estrangera pot afectar d'alguna manera en l'aprenentatge de l'infant? Com?**

Sí, perjudica. Si els nens no estan relaxats, còmodes i tranquils, i estan neguitosos o nerviosos, això dificulta que puguin desenvolupar els seus aprenentatges i progressar.

**10. Consideres que l'ansietat per la llengua estrangera és un fet aïllat o que els infants que pateixen aquest tipus d'ansietat també es mostren ansiosos a la resta d'assignatures que no es fan en anglès?**

Jo diria que els que són una mica ansiosos ja ho són amb totes les àrees. Però sí que n'hi ha que potser ho són una mica més amb l'anglès si els hi costa, i potser amb matemàtiques o altres assignatures no. Però moltes vegades si són nens que pateixen amb l'anglès, parlant amb el tutor t'adones que amb altres assignatures també s'hi posa neguitós si no se'n surt. Però potser sí que hi ha algun alumne que només li passa a una assignatura concreta.

**11. A què creus que pot ser deguda l'ansietat per la llengua estrangera en els infants?**

Quan et poses a parlar amb anglès, si ells veuen que no t'entenen, es posen nerviosos. També quan no poden tenir el nivell que més o menys ha de tenir el grup, si són responsables hi pateixen. És a dir, jo diria que quan veuen que no poden seguir el nivell del grup és quan sorgeix l'ansietat. O potser també per altres temes, com problemes a casa o situacions familiars complicades, que després quan arriben aquí a l'escola ja estan malament, o també si hi ha problemes amb els companys, perquè llavors els preocupa aquell problema que han tingut i no estan tranquils. Per tant, potser no té només a veure amb l'ensenyament.

**12. Dels següents ítems, quins consideres que poden afectar d'alguna manera a l'ansietat per la llengua estrangera dels infants? I com?**

<b>Gènere de l'infant</b>	No, jo crec que tant nens com nenes poden ser ansiosos.
<b>Edat de l'infant</b>	Potser com més grans són, més conscients que a vegades els costen les coses, i això els pot provocar

	ansietat. Això en cas que sigui pels coneixements, si és per altres influències no crec que hi tingui res a veure.
<b>Participació en classes d'anglès extraescolars</b>	Els nens que van a extraescolars d'anglès n'aprenen més i llavors van més segurs a la classe aquí a l'escola, i suposo que també van més tranquils perquè saben que hi ha moltes coses que ja les saben i no hi han de patir.
<b>Hores de dedicació i estudi de l'assignatura en anglès</b>	Jo diria que si dediquen més hores a aprendre l'anglès, tindran menys ansietat, perquè aniran més segurs, i si no, no tant.
<b>Competència i domini de l'anglès</b>	Si se senten més segurs amb el que fan no tindran tanta ansietat, i si se senten poc segurs, en poden tenir més.
<b>Pròpia percepció de la competència i domini de l'anglès</b>	Els són conscients de si progressen o no amb l'anglès, de si segueixen la classe o no, i això els pot donar una mica d'angoixa o patiment. Si ells perceben que els costa estan una mica més neguitosos.
<b>Confiança en un mateix</b>	Si tenen confiança amb ells mateixos, no tindran ansietat, i si no en tenen poden tenir més ansietat.
<b>Actitud dels pares respecte a l'aprenentatge de l'anglès (suport, estímul, expectatives, pressió)</b>	Si els pares donen importància a l'aprenentatge d'anglès (posen els dibuixos en anglès, els hi llegeixen contes en anglès, els hi pregunten què han après...) ells també hi posen més interès, tindran més ganes d'aprendre i aniran més tranquils i segurs. Però si els pares exigeixen molt, potser també pot ser que tinguin més ansietat...
<b>Actitud del mestre</b>	És important descobrir quins nens els costa parlar en públic en anglès, i no demanar-los-hi que parlin primers, esperar que vegin el model d'un altre, o quan



	li fas una pregunta en aquest nen o nena donar-li dues opcions perquè respongui... Descobrir quins són els infants que els costa més parlar, llegir, escriure... i ajudar-los.
<b>Actitud dels companys de classe</b>	Sí, si veuen que els companys se'n riuen els fa vergonya i no volen parlar o respondre el que toqui. Han de respectar els companys i entendre que cadascú és bo amb el que és bo, i no riure's de ningú.

### **13. Penses que el mètode d'ensenyament utilitzat pot augmentar o reduir el nivell d'ansietat per la llengua estrangera en els infants?**

Jo crec que com més anglès fan més n'aprenen i menys els hi costa de seguir. Jo crec que al principi fer CLIL els deu costar als nens, però que de mica en mica s'hi deuen anar acostumant, i si no també els ajudes. Has de passar un període d'aprenentatge i anar descobrint i trobar les habilitats per entendre'l.

De totes maneres, els nens que tenen més ansietat o que els hi costa més, com més anglès facis patiran i s'angoixaran més, i els que en tinguin menys també hi patiran menys, i si els ajudes i ho combines amb català també se sentiran més segurs.

#### **13.1. En cas que sí, quins mètodes o estratègies d'ensenyament penses que poden reduir l'ansietat per la llengua estrangera dels alumnes?**

Jo penso que com més hores facin d'anglès millor, perquè n'aprendran més, i això és la base de tot. També penso que ajudar-los quan ho necessiten pot fer reduir la seva ansietat.

#### **13.2. En relació amb aquesta idea, creus que els infants pateixen més ansietat en classes de CLIL o EFL?**

Depèn de en quines assignatures facis el CLIL, però jo diria que s'hi deuen acostumar. Potser al principi sí que els produeix més ansietat fer CLIL, però al final no.

### **Ansietat per la llengua estrangera: consciència**

#### **14. Pel que fa a les teves classes d'Anglès / *Science*, penses que els teus alumnes pateixen aquest tipus d'ansietat a un nivell baix, mitjà o alt? I de quin tipus d'ansietat penses que pateixen més (FLC, CA, TA, FNE)?**

Jo diria que en general tenen un nivell baix. Sí que hi pot haver algun cas d'algun nen que en tingui més, però en un conjunt el grup classe diria que no se sent incòmode ni nerviós per no entendre-ho, i si no ho demanen i ho aclareixen.

Jo penso que sobretot pateixen ansietat pel que fa a l'aprovació dels companys, perquè per ells és molt important que el grup els accepti, i si veuen que fallen alguna cosa i els companys se'n riuen ho passen malament. Potser a l'hora de fer una prova també, però jo diria que pateixen més quan hi ha relació amb el grup classe, tant si han de parlar com si veuen que els companys se'n riuen.

#### **15. En quins moments o durant quin tipus d'activitats de les sessions d'Anglès / *Science* consideres que estan més ansiosos els teus alumnes?**

Jo crec que quan fas una explicació oral i que a partir d'aquesta explicació ells han de fer alguna cosa i quan han de parlar. És a dir, quan hi ha comunicació oral és quan els costa més, tant si han de parlar ells com si han d'entendre el mestre. Llegint també hi poden patir perquè també pot ser que no ho entenguin, però ja tenen més temps, ho pots repetir, no has de contestar tan ràpid...

#### **16. Com reconeixes un alumne ansiós a les teves classes d'Anglès / *Science*?**

Moltes vegades els que són més nerviosos quan entres a la classe ja et vénen a demanar "Què farem avui?", "Avui ens preguntaràs això?", "Em preguntaràs l'últim?". Normalment els que hi pateixen t'ho vénen a dir, i si no quan ja els coneixes ho veus, veus que es posen nerviosos i que no volen fer-ho. Llavors ja no els hi

preguntes primer, esperes que ho facin primer els altres. També n'hi ha que hi pateixen molt i el dia que hi ha exàmens no vénen a l'escola.

### **Ansietat per la llengua estrangera: tractament**

**17. Tens present l'ansietat que poden patir alguns alumnes a la classe d'Anglès / Science, i l'efecte que pot tenir aquesta, a l'hora de tractar amb ells (manera de dirigir-t'hi, d'avaluar-los, de corregir-los-hi els errors, suport que se'ls dona, adaptació d'activitats, temps per a fer les activitats, quantitat de preguntes que se'ls hi fa davant els companys i companyes, etc.)?**

Sí. Per exemple hi havia una nena que no volia fer l'exposició oral davant els altres i em va dir que ella es posava molt nerviosa i que no ho volia fer, i jo la vaig escoltar i li vaig dir que s'esperés que s'acabés la classe i que després me la fes només a mi, si volia. És a dir, miro de descobrir quins nens són els que hi pateixen més, tot i que ells ja t'ho diuen normalment. Un cop saps qui pateix al parlar en públic o qui li costa llegir o escriure en anglès, miro d'ajudar-los. Si tenen un PI, ja els hi exigeixes menys, i si no tenen PI, però necessiten ajuda, els hi dius que facin menys activitats de les que han de fer la resta. Un cop descobreixes qui són els que són ansiosos o que necessiten ajuda, s'ha d'estar una mica per ells i ajudar-los.

En el cas dels nens que no es presenten quan hi ha exàmens, normalment ja no passa només amb anglès sinó també amb la resta d'assignatures, i en aquests casos es parla amb la tutora i amb els pares.

**18. Penses que hi ha alguna cosa de la teva estratègia d'ensenyament que pugui causar ansietat als infants? I al contrari, reduir-la? (ús o no del llibre de text, velocitat de parla, més o menys ús de recursos visuals, llengües utilitzades a la classe, més o menys ús de paraules comprensibles pels infants, quantitat i tipus de correccions, etc.).**

Jo el que procuro sempre és anticipar-los-hi el que farem. Per exemple, com que sé que es posen nerviosos quan han de parlar o llegir en veu alta, si han de llegir una endevinalla o una pregunta cada un ja els hi dic amb antelació quina haurà de fer

cadascú, així se la poden preparar. Això els hi pot reduir una mica l'ansietat, perquè ja no els hi ve de nou. També miro de parlar a poc a poc, de vocalitzar més, de repetir el que m'interessa que entenguin... A més, a vegades també hauríem d'intentar tenir en compte les intel·ligències múltiples, perquè hauríem de trobar la manera que és més fàcil per cada nen o nen per fer anglès, ja sigui cantant, escrivint, fent un diàleg... És a dir, hauríem de trobar quina de les quatre habilitats li és més fàcil o li costa menys, i ajudar-lo perquè pugui expressar-se amb anglès amb aquella.

<b>Persona entrevistada:</b> Teacher B
--

**Aquesta entrevista pretén descobrir els teus coneixements i percepcions respecte a la presència de l'ansietat per la llengua estrangera (anglès) en els infants.**

### **Informació personal**

#### **1. En quina llengua parles habitualment?**

Personalment parlo en llengua catalana. A la classe intento parlar anglès tota l'estona, sobretot amb els més grans, però moltes vegades torno a repetir coses en català, perquè a les classes hi ha nivells molt diferents i el meu objectiu és que tots s'ho passin bé, segueixin, tinguin ganes de fer anglès, tant a Anglès com a *Science*. Per això, sempre que cal, parlo en català.

#### **2. Quina és la teva formació en l'àmbit de llengua anglesa?**

A nivell de llengua, sóc mestra d'anglès per les oposicions, i he anat fent fins al nivell C1 a l'Escola Oficial d'Idiomes. A nivell metodològic, he fet molta formació també.

#### **3. Quina és la teva experiència pel que fa a l'ensenyament de llengua anglesa?**

Fa molts anys que faig classes d'anglès a tots els nivells, he fet des de P3 fins a 6è, i també a adults. Amb els anys es guanya molta experiència, però sempre queden coses per aprendre i experimentar, i s'ha d'estar obert. Aquests últims anys també faig

formació de mestres amb el tema de CLIL, un programa que és de Generació Plurilingüe (GEP), que va del tema de fer àrees en anglès i plurilingüisme. He tocat tots els cursos perquè he estat tant a escoles petites i rurals, com a escoles grans, i algun any havia estat sola com a especialista d'anglès.

#### **4. Quines assignatures ensenyes a l'escola?**

Actualment només faig Anglès i *Science*, però al llarg dels anys he fet totes les àrees: Música, Educació Física, Català, Mates, Castellà...

Aquest any, com que amb el tema de la Covid-19 hem fet els grups bombolla i ens hem organitzat més per cicles, només faig Anglès i *Science* a 5è i 6è, cicle superior.

### **Planificació i organització de les sessions d'Anglès / Science**

#### **5. Què tens en compte a l'hora de programar i organitzar una sessió de les teves classes d'Anglès / Science, pel que fa al tipus d'activitats que plantejes?**

Parlant de classes d'Anglès, jo sempre he estat partidària que els nens, a cada sessió, puguin treballar i desenvolupar totes les habilitats, totes les "skills". És a dir, a mi m'agrada que a les hores d'Anglès puguin escoltar, puguin parlar, puguin escriure i puguin llegir, encara que sigui poc, i cadascú al seu nivell, però tant petits com grans. Pel que fa al tipus d'activitats, jo tinc en compte que els nens tenen molts "learning styles" diferents, el que abans en dèiem intel·ligències múltiples. Hi ha nens que aprenen movent-se, altres estant quiets i escoltant, altres amb imatges..., per tant, com més variades són les activitats més t'assegures que els nens participin en alguna d'elles i sigui la que a ells els va millor. També hem de tenir en compte que aquests últims anys, amb la incorporació de les noves tecnologies, a 5è i 6è també fem moltes activitats amb les noves tecnologies. Per exemple, ara tenim tots els llibres digitals i els nens poden veure totes les imatges, totes les "stories"... per tant, tenim un gran suport amb tots els projectors i les pantalles. Però això no vol dir que sigui l'única cosa que fem, perquè els nens també necessiten aprendre jugant i passant-s'ho bé.

Sobre el que tinc en compte per a les meves sessions, en primer lloc sobretot tinc en compte els nens als quals va dirigit. No serveix de res que jo em programi una sessió molt bé si a aquells nens no els hi entrarà o no els hi arribarà. En segon lloc, pensar que ells s'ho han de poder passar bé i aprendre, que hi hagi un aprenentatge al darrere, i fer una reflexió després amb ells perquè siguin conscients del que han après. També tinc en compte el temps i la diversitat de nivells dels nens, que és molt important, perquè hem d'arribar a tots.

L'anglès és una llengua difícil i jo moltes vegades els hi dic als nens que per aprendre una llengua se n'ha de tenir ganes. El que els hi hem de transmetre als nens és la il·lusió per comunicar-te, la màgia per aprendre una llengua diferent, perquè han de fer molts anys anglès i si ja a primària s'adonen que és difícil i tenen moltes dificultats, els costarà més. Jo el que intento és que no ho vegin com una cosa difícil, sinó que tots hi poden arribar i tots en poden aprendre. Jo els hi dic que no és difícil aprendre anglès, si escolten, participen i tenen ganes d'aprendre'n i comunicar-se n'aprendran. Intentar sobretot que els nens estiguin contents i en tinguin ganes, perquè si no, no n'aprendran i tindran ansietat. La motivació i les ganes són importants per aprendre, estar engrescat, perquè fer una cosa que no tens ganes de fer i que veus que et costarà i no te'n sortiràs és complicat.

A les classes de *Science* és diferent, el "listening" no és tant la llengua, com que és més contingut amb llengua, la llengua va integrada dins el contingut. Normalment treballem per projectes, i es plantegen les activitats en funció del contingut que vols donar. Hi ha comunicació oral i lectura de textos, però sobretot s'ha d'intentar que ells produeixin alguna cosa. A *Science* també hi ha totes les "skills", però potser no és tan sistemàtic, perquè a cada sessió planteges unes activitats pel contingut que vols treballar, tenint en compte la llengua que necessitaran els nens per fer allò. Potser sí que cada dia fa una activitat escrita, però cada dia no faran una presentació oral, potser a vegades poden fer una presentació petita d'alguna cosa que han discutit en grup. A *Science* no és només la llengua, també intentem incloure el treball cooperatiu, i és difícil que els nens utilitzin l'anglès quan treballen en grup, se'ls hi ha de donar molt suport lingüístic perquè el facin servir.

## **6. Com avalues als teus alumnes?**

La manera d'avaluar és la mateixa a Anglès i a *Science*. Faig exàmens, perquè penso que això els ajuda als nens a resumir les coses que han après i el que els costa. Jo ho faig com una activitat per aprendre, vull que en aquell examen els nens aprenguin alguna cosa. I quan els poso davant d'una activitat és perquè allò més o menys ho saben fer i ja ho hem preparat, mai perquè suspenguin. També altres activitats que fem del dia a dia, a vegades els hi dic que els hi posaré nota. Qualsevol activitat pot ser avaluable, ja que totes les activitats serveixen per veure què han après i què saben els nens.

Hi ha molts diferents tipus d'avaluació que fem, abans potser sí que només fèiem exàmens escrits, però ara també fem qüestionaris amb l'ordinador, fitxes interactives i autocorrectives (els hi dono una "checklist" quan han de fer una presentació o un text, perquè s'ho puguin autoavaluar), a vegades quan fem una presentació fem coavaluació i s'avaluen els uns als altres a partir d'uns ítems en una "checklist"... Així s'avaluen ells, els companys i la mestra. Tot el tema de l'avaluació és un món, n'hem après molt amb tots aquests anys.

Amb els nens, compartir els continguts i els objectius, que ells sàpiguen què se'ls demanarà és molt important.

### **6.1. En cas que els facis exàmens, són orals o escrits? Per què?**

Faig exàmens escrits, però també hi incloc una part oral. És a dir, a cada examen hi ha una part oral que fem el nen i jo, o a vegades en parelles.

Els exàmens orals a mi m'agraden molt, perquè el que importa és que els nens facin servir la llengua, però tinc moltes dificultats per poder fer exàmens orals individuals, un per un, si no tinc algun suport a l'aula, és molt difícil. Tot i així ho intento, ja sigui en parelles, fent presentacions... Però la llengua oral s'avalua poc i és important.

### **6.2. Cada quant han de fer examen els infants?**

A Anglès fem un examen per cada unitat, i a *Science* un per cada projecte. Alguna vegada, a *Science*, en comptes d'examen han fet un producte final i una presentació, i allò ha set la nota. A vegades és la presentació i un petit control, perquè són nens petits i, per ells sols, no estudiarien si no posem un examen. Jo els hi dic que repassin el que hem fet cada cap de setmana, però la majoria no ho fan, en canvi quan hi ha un control sí que ho fan.

### **6.3. Què passa si algun alumne suspèn un examen?**

Si veig que un nen s'ha perdut molt amb una activitat d'un examen i que li ha anat molt malament, el dia següent li dic que ho repassi i si cal li torno a explicar, perquè l'objectiu no és que el nen suspengui, aprovi o tregui un excel·lent a l'examen, sinó que aprengui i veiem, tant ell com jo, el que no ha après o el que li ha costat. A vegades, explicant-li o tan sols dient-li que s'hi fixi ja ho veuen. Jo intento fer aquest acompanyament perquè el trobo molt important, i fins i tot a vegades ells mateixos em diuen que els ajudo molt als exàmens i que això els va bé. Tot i que durant els exàmens no els deixo fer gaires preguntes, perquè els hi dic que és un examen i han d'entendre què se'ls demana, ser creatius i pensar què han de fer, procuro que tot quedi clar, i en cas que a algun nen no li vagi bé l'examen o suspengui, li dono l'oportunitat de tornar-ho a intentar fins que ho aprovi.

Normalment no els hi dono mai nota, els hi posem el total dels ítems i una cara contenta, sempre cares contentes. Ha de ser un desastre molt gros perquè posi un no assoliment. Gairebé cap no té un no assoliment, perquè me n'asseguro que el nen no tingui aquesta frustració i sensació que ha suspès. Ells han de venir contents a fer l'examen.

Un examen és una activitat més, i a vegades abans de fer-lo fem un repàs de tot el vocabulari en el mateix moment, perquè són nens petits i alguns tenen més suport amb l'anglès a casa que altres a casa, que s'ho han de fer més sols. Sempre ho repassem tot, tornem a escoltar el conte que hem fet a la unitat, els hi repasso el més important que hem fet de gramàtica...



## **Ansietat per la llengua estrangera: coneixement i opinions personals**

### **7. Has sentit mai a parlar de l'ansietat per la llengua estrangera? Què en penses?**

La veritat és que com a concepte, el fet que hi hagi ansietat per aprendre una llengua estrangera, no m'ho havia plantejat, i a nivell de mestres tampoc n'hem parlat. Sí que és veritat que a vegades les famílies et fan arribar això, i potser d'algun alumne no me n'he adonat perquè no m'ho ha dit a l'aula, i a vegades si no t'ho diuen, no te n'adones, entre que en tens molts a l'aula, que potser no els coneixes massa fins que no ha passat tot un trimestre...

### **8. Penses que l'ansietat per la llengua estrangera és un aspecte molt present entre els infants a les classes en anglès?**

Sí, jo crec que sí que pot ser present i que a vegades no ens n'adonem.

### **9. Creus que l'ansietat per la llengua estrangera pot afectar d'alguna manera en l'aprenentatge de l'infant? Com?**

Sí, absolutament, perquè totes les emocions, siguin quines siguin, afecten l'aprenentatge.

### **10. Consideres que l'ansietat per la llengua estrangera és un fet aïllat o que els infants que pateixen aquest tipus d'ansietat també es mostren ansiosos a la resta d'assignatures que no es fan en anglès?**

A mi em sembla que un nen que tingui ansietat a l'hora de parlar anglès també tindrà ansietat a les altres assignatures. No crec que tinguin ansietat només per parlar anglès, és a dir, sí que en anglès els hi és més difícil, però fins i tot ells em deien que també els hi passa en català o castellà. És a dir, penso que potser en anglès una mica més, però que no és només el fet de parlar en anglès, sinó que també depèn una mica del nen, de la manera de ser, de la por de parlar en públic, perquè a vegades hi ha nens que els hi costa l'anglès i en canvi no tenen por de parlar en públic. Ara des de petits fan activitats de presentacions orals i potser cada cop els hi fa menys por.

**11. A què creus que pot ser deguda l'ansietat per la llengua estrangera en els infants?**

Jo penso que si reforcem l'autoestima dels nens, tant des de casa com des de l'escola, tot i que els hi costa una cosa, no passa res perquè tu siguis conscient que una cosa et costa. A tots ens costen coses i tenim dificultats amb diferents aspectes de la vida. Si els hi reforcem aquesta autoestima i aquestes ganes d'esforçar-se, jo penso que això hi pot ajudar a fer que no estiguin tan ansiosos. També hi ha tot el tema de la personalitat del nen. El que és tímid i li costa parlar potser ho patirà més. Jo, arran d'aquests testos que els hi has passat també m'hi he anat fixant més, i ara, als nens que més els costa llegir, per exemple, els demano si ho volen fer. Com més atenta he estat i els hi he preguntat, m'adono que gairebé tots em diuen que sí, encara que tinguin dificultats en fer-ho. Penso que és important donar-los-hi aquesta confiança.

**12. Dels següents ítems, quins consideres que poden afectar d'alguna manera a l'ansietat per la llengua estrangera dels infants? I com?**

<b>Gènere de l'infant</b>	Jo penso que no. Sempre s'ha dit que les nenes van més avançades a nivell lingüístic, els costen menys les llengües i estan més predisposades a aprendre'n. Però tant hi ha nens com nenes que tenen dificultats de llenguatge. Pel que fa a la personalitat, és veritat que en general les nenes són més voluntarioses, tranquil·les per treballar i s'esforcen més, i que els nens són més moguts; però també hi ha de tot, hi ha nenes que són més nervioses i ansioses i nens que són més tranquils. Jo no crec que sigui qüestió de gènere, sinó d'educació, d'ambient a casa i a l'escola...
<b>Edat de l'infant</b>	Per una banda, com més grans més conscients són de les seves dificultats i de la vergonya o ansietat que poden sentir davant d'una audiència. Els hem de fer

	<p>conscients de les dificultats, però també donar-los-hi eines perquè les puguin superar. Per l'altra, al ser grans haurien de madurar, i si tinguessin aquestes eines que els hi hem de donar des de l'escola o des de casa, hauria de ser al revés, és a dir, que com més grans anessin guanyant confiança. També és cert que a vegades els nens petits s'apunten a tot en anglès, però també n'hi ha nens que són tímids des de petits, que els hi costa molt de parlar en anglès encara que l'entenguin.</p> <p>Per tant, penso que l'edat pot influir en l'ansietat. Per una banda podria augmentar l'ansietat amb l'edat, pel fet de la consciència, però per l'altra que com més grans siguin més eines tinguin per superar-ho.</p>
<b>Participació en classes d'anglès extraescolars</b>	Sí, i tant, anar a classes extraescolars els ajuda a guanyar confiança.
<b>Hores de dedicació i estudi de l'assignatura en anglès</b>	Sí, les hores que es puguin dedicar a l'anglès fora de l'escola per reforçar la llengua els ajuda (mirar pel·lícules en anglès, dibuixos animats, contes...).
<b>Competència i domini de l'anglès</b>	Sí, i tant, com més domini de l'anglès menys ansietat.
<b>Pròpia percepció de la competència i domini de l'anglès</b>	Sí, la seva percepció sí que els afecta. Per això des de petits és tan important fer-los creure que és igual si necessiten més temps, però tots en podran aprendre.
<b>Confiança en un mateix</b>	També.
<b>Actitud dels pares respecte a l'aprenentatge de l'anglès (suport, estímul, expectatives, pressió)</b>	Jo crec que és fonamental. L'actitud dels pares, les expectatives que tenen cap al nen, l'estímul, és un motor que els impulsa molt. El fet d'apreciar el que fan els nens, que els pares donin valor al que el nen està fent a l'escola, penso que és fonamental per guanyar aquesta confiança i autoestima.

<b>Actitud del mestre</b>	<p>És molt important. Podem fer molt mal sense adonar-nos-en, per això també és molt important la comunicació amb les famílies.</p> <p>A vegades no arribes a tot, no ho veus tot en una aula, i les famílies es poden fer adonar de coses que no havies vist.</p>
<b>Actitud dels companys de classe</b>	<p>Sí, també és fonamental. Això s'ha de treballar molt i ho parlem molt amb les tutores, que tenen els espais de tutoria per treballar el respecte als altres, la col·laboració amb els altres, l'empatia. Quan les tutores fan una bona feina amb això, es nota molt.</p> <p>El pitjor és que els companys se'n riguin d'un nen, ho passa molt malament.</p>

**13. Penses que el mètode d'ensenyament utilitzat pot augmentar o reduir el nivell d'ansietat per la llengua estrangera en els infants?**

Jo crec que sí.

**13.1. En cas que sí, quins mètodes o estratègies d'ensenyament penses que poden reduir l'ansietat per la llengua estrangera dels alumnes?**

Jo penso que, per exemple, un mètode molt tradicional en el que el mestre explica una cosa i comença a fer preguntes directes als nens, cridant-los pel nom, i potser un nen encara no està preparat per respondre els pot fer sentir més ansietat. Tot i que tots ho fem de dir els noms de nens a vegades...

A *Science*, per exemple, si els nens han de pensar o discutir una cosa que és molt difícil de discutir, o fer propostes, si fas servir una metodologia que primer el nen té temps de pensar (ja que és important donar temps als nens), després poder-ho parlar amb la parella o petit grup, després que aquell petit grup ho pugui exposar davant de la classe, que parlin tots o que hi hagi un

portaveu... Això jo crec que pot ajudar, és a dir, utilitzar metodologies més col·laboratives, en què el nen ja no senti tant que ha fet un error ell sol, sinó que fan una activitat en grup. Això ho tinc en compte per les meves classes, perquè jo penso que s'aprèn molt dels iguals i que es poden ajudar. Per això a l'hora d'Anglès sempre treballem en parelles, i cada mes canviem aquestes parelles, ells la trien. Quan jo arribo ells ja es posen en parelles.

Quan dius una cosa o demanes un voluntari i poden aixecar la mà, tu ja saps que aquells nens estan en situació de tenir èxit, quan s'enfronten a parlar davant dels altres o dir una resposta. Però s'ha d'estar atent als nens que mai participen, buscar la manera de què també vagin participant, que sàpigues que se sentiran segurs. Sobretot és important posar-los en situació d'èxit.

### **13.2. En relació amb aquesta idea, creus que els infants pateixen més ansietat en classes de CLIL o EFL?**

Nosaltres vam començar a fer *Science* a 3r, i al principi érem dues mestres que ho preparàvem, ara només hi sóc jo. Inicialment les famílies patien, perquè al ser en anglès no sabien si aniria bé o no, però va anar molt bé. Fins i tot hi havia nens d'aquests que els costa molt la llengua anglesa, que em deien que els hi agrada més *Science* que Anglès. Jo pensava "com pot ser que nenes que els hi costa l'anglès em diguin això?", però jo crec que és perquè metodològicament preparàvem millor aquestes sessions de CLIL, havíem de preparar-ho molt bé per fer treball col·laboratiu, donar-los suport, que hi hagués imatges, activitats, experimentació... Aquestes sessions estaven molt ben preparades i plantejades. A més, també penso que fer CLIL, és a dir, àrees en anglès, ajuda a l'aprenentatge de la llengua.

### **Ansietat per la llengua estrangera: consciència**

#### **14. Pel que fa a les teves classes d'Anglès / *Science*, penses que els teus alumnes pateixen aquest tipus d'ansietat a un nivell baix, mitjà o alt? I de quin tipus d'ansietat penses que pateixen més (FLC, CA, TA, FNE)?**

Jo diria que hi ha un tant per cent molt baix d'infants amb un nivell d'ansietat alt, però sí que hi ha algun nen que és molt nerviós, tot i que no és només amb l'anglès, sinó que també té dificultats de llengua i ell n'és conscient. També n'hi ha d'altres que tenen dificultats i, en canvi, els veig més tranquils, no els hi veig aquesta ansietat. Amb un nivell d'ansietat mitjà sí que n'hi ha alguns, i que no en tenen gens també n'hi ha molts, sigui perquè ens coneixem, o perquè amb el grup han anat pujant junts, perquè tenen aquest suport i saben que els errors són un pas més per aprendre (que això és una cosa que hem de tenir tots clar)... Però sí que segur que hi ha nens amb ansietat, i això també és una cosa que m'ajuden a veure les tutores, quan fem avaluacions o parlem d'aquells nens i les seves dificultats o problemàtiques, perquè les tutores també parlen amb la família i saben tot el que s'està fent. Aquest treball en equip ajuda.

Crec que hi ha nens que tenen tots els tipus d'ansietat o de més d'un tipus, perquè la seva inseguretat tant hi és a l'hora de comunicar-se com perquè els hi diguin que fan alguna cosa malament, que siguin avaluats negativament. Això ho notes en què es porten malament, els costa molt centrar-se, es mouen i tenen aquests nervis, i penso que a vegades pot ser en part per aquesta ansietat. Fins i tot m'he trobat amb el cas d'una nena que a l'hora de lectura riu. En lloc de renyar-la, al final de la classe li vaig preguntar si podia ser que rigués perquè estava nerviosa, i em va respondre que sí. Els nervis i l'ansietat d'haver de llegir en veu alta la feien riure. A l'hora de fer exàmens, també hi ha nens que tenen ansietat, i són aquests que demanen tant i tant, i que tenen dificultats de llengua. A vegades, per evitar això, els hi llegeixo jo el text del "reading" i les preguntes en veu alta, però no els hi dic que ho llegeixo concretament per ells, sinó que ho faig per si algú té més dificultats de lectura i li costa llegir-ho sol.

Per tant, penso que hi pot haver nens que tinguin tots aquests tipus d'ansietat, i d'altres que no, que només en tinguin a l'hora de comunicar-se davant d'algú, si té més a veure amb la seva personalitat. Amb els exàmens, jo crec que també hi ha nens que no tenen ansietat encara que els hi costi la llengua, perquè ja hi ha unes coses que han entès abans, i els hi intentem donar aquesta confiança.

**15. En quins moments o durant quin tipus d'activitats de les sessions d'Anglès / *Science* consideres que estan més ansiosos els teus alumnes?**

Llegir en veu alta és complicat pels nens que tenen dificultats, els que llegeixen bé els hi encanta fer-ho i no volen parar. Parlar també penso que és una activitat que fa posar nerviós, fins i tot a mi també em passa, quan has de fer una xerrada i no domines la llengua i saps que faràs errors... a tots ens passa. Pel que fa als “writings”, és veritat que quan un nen s’ha d’enfrontar a un text, si no té suport també li costa, però és diferent perquè t’ho passes tu sol, t’hi pots passar una estona. Quan fem “listenings” i han de respondre, els nens que no entenen res també hi pateixen. Però crec que principalment és a les activitats de “reading” i “speaking” on poden tenir més ansietat.

**16. Com reconeixes un alumne ansiós a les teves classes d'Anglès / *Science*?**

Primer és important conèixer els nens, perquè llavors si estàs atent amb la seva actitud, ja ho pots veure, potser es mouen o no es porten bé i és per això, per la seva inseguretat i perquè saben que allò els hi costa. També quan veus que un nen et pregunta molt o que es queda bloquejat, per exemple, davant d’un examen.

Això es veu observant i treballant amb equip amb les tutores, a vegades també les famílies m’han ajudat a veure-ho. Per això, a la reunió de principi de curs normalment els hi dic a les famílies que qualsevol problema ens el facin saber, perquè potser podem ajudar i buscar-hi remei de seguida, no deixar-ho passar. Jo els hi dic això a les famílies perquè sí que hi ha nens que ja et diuen les coses, però també n’hi ha que per por, respecte o potser vergonya no ho diuen, i després potser arriben a casa i ho diuen.

**Ansietat per la llengua estrangera: tractament**

**17. Tens present l’ansietat que poden patir alguns alumnes a la classe d’Anglès / *Science*, i l’efecte que pot tenir aquesta, a l’hora de tractar amb ells (manera de dirigir-t’hi, d’avaluar-los, de corregir-los-hi els errors, suport que se’ls dona, adaptació d’activitats, temps per a fer les activitats, quantitat de preguntes que se’ls hi fa davant els companys i companyes, etc.)?**

Sí. A l'hora d'avaluar tinc en compte donar-los-hi aquest reforç, a vegades els hi faig una prova una mica diferent (els hi trec una mica de lletra perquè no hagin de llegir tant, els hi poso paraules de reforç...). Ells se n'adonen i estan contents. Hi ha nens que també se'ls hi fa un Pla Individual, perquè normalment el nen que té dificultats no és només en una àrea sinó en varies.

Jo intento que a la classe, sobretot quan són petits, participin de tot, perquè als nens no els hi agrada fer coses separades, i a més a Anglès és molt important que participin i gaudeixin de tot (contes, "stories", jocs...). Si treballen amb la parella i es poden ajudar, va perfecte.

En cas que un no ho pugui fer tot o acabar el que s'havia de fer, els hi dic que no passa res, que un altre dia ja en faran més. Sobretot cal donar aquesta tranquil·litat. Però també és veritat que a vegades el mestre té aquesta pressa per fer i acabar el que toca fer, i a vegades els hi exigeixes sense ser-ne conscient del tot.

Pel que fa a com em dirigeixo a ells, a vegades intento parlar amb ells a soles, apropant-m'hi més, tot i que és complicat perquè no hi ha prou temps a la classe per atendre'ls a tots. Però ells ho agraeixen quan els hi dediques una mica més de temps.

També als infants que tenen moltes dificultats els hi dono alguna cosa extra, com un quadern perquè el facin a casa quan en tinguin ganes, i estan contents.

**18. Penses que hi ha alguna cosa de la teva estratègia d'ensenyament que pugui causar ansietat als infants? I al contrari, reduir-la? (ús o no del llibre de text, velocitat de parla, més o menys ús de recursos visuals, llengües utilitzades a la classe, més o menys ús de paraules comprensibles pels infants, quantitat i tipus de correccions, etc.).**

Jo sóc conscient que els puc arribar a estressar a vegades, perquè a mi em sap greu que perdem el temps, i a vegades els hi dic a ells "el temps és or, i aquest minut que tenim avui ja no el tornarem a tenir mai més". Ja sé que ells són petits per pensar això, però jo penso que els hi hem d'anar posant al cap aquesta idea. Si tenim aquesta estona per fer Anglès, a mi em sap greu que perdem el temps, i amb això sóc exigent. Inclús



a vegades, quan perden el temps, els hi dic “Amb mi s’acaba sempre el temari d’Anglès, no he deixat mai un llibre per acabar, per tant, si no l’hem acabat quan s’acabi el curs, vindreu a les tardes fins que s’hagi acabat tot, encara que sigui juny o juliol, o sigui que vosaltres mateixos”. A vegades, també hi ha molt soroll i costa controlar el grup, i et vas carregant i pots arribar a enfadar-te i dir les coses malament, o renyar algun nen. Penso que això també pot afectar-los.

Les presses o el fet de no donar-los temps també pot influir a l’ansietat dels infants. Però a vegades no saps com fer-ho. Per exemple, a vegades corregim i hi ha molts nens que encara no han acabat. Jo els hi dic que no passa res, que ho mirem tots junts i que si tenen algun dubte que ho demanin. Però sóc conscient que aquesta pressa per acabar i fer coses a la classe no va bé als nens que tenen aquesta ansietat.

Penso que també hauríem de poder escoltar i atendre més als nens, perquè a vegades hi ha infants que han tingut un problema fora de l’aula (a l’hora del pati o del menjador) i que no estan bé per fer la classe. A vegades també dic el comentari “Això no hem sabut fer? Com pot ser?”, i tot i que ho dic sense malícia, potser el nen que encara no ho ha entès es pot angoixar. És difícil posar-se a la pell de tots els nens.

També penso que hi ha nens a qui no els va bé fer exàmens, que hi pateixen, però d’alguna manera hem d’avaluar les competències i dimensions, i necessitem tenir alguna evidència. Jo els hi dic que el dia que tothom tregui un excel·lent a l’examen farem galetes, i llavors en faig un de molt fàcil perquè tots treguin un excel·lent, per poder arribar a fer les galetes sempre i que estiguin contents.

Per tant, tot i que penso que hi ha actituds meves que no ajuden a aquesta ansietat, també estic segura que amb d’altres són molt bones, com per exemple el fet de mirar que tots ho superin i aprenguin, donar-los-hi sempre aquest missatge positiu, la complicitat amb ells, ajudar-los quan ho necessiten...

## 8.5. Appendix 5: Mean score results of the questionnaire items

**Table 4.** Mean score of the questionnaire items for the EFL, CLIL and total sample.

	Item	EFL	CLIL	Total
FLC	1. Em sento nerviós/a i insegur/a quan sé que em toca aquesta assignatura. <i>I feel nervous and insecure when I know I have this subject.</i>	1,51	1,74	1,59
	2. Encara que estigui preparat/da per la classe (he fet els deures, he estudiat per l'examen...), em poso nerviós/a. <i>Even though I am prepared for the class (I have done the homework, I have studied for the exam...), I get nervous.</i>	1,99	2,15	2,04
	3. Em sento més tens/a i nerviós/a a les classes en anglès que a les altres classes. <i>I feel more tense and nervous in classes in English than in other classes.</i>	1,56	1,85	1,65
	4. Durant la classe, penso en coses que no tenen res a veure amb la classe. <i>During the class, I think about things that have nothing to do with the class.</i>	<b>2,05</b>	2,44	<b>2,18</b>
	5. A la classe, em poso tan nerviós/a que m'oblido de coses que sé. <i>During the class, I get so nervous that I forget things I know.</i>	1,79	2,23	1,93
	6. Sento que la classe va molt ràpid, i em preocupa quedar-me enrere. <i>I feel like the class goes very fast, and I worry about being left behind.</i>	1,78	<b>2,56</b>	2,03
	7. Tremolo o sento el meu cor bategar quan sé que em preguntaran alguna cosa a classe. <i>I tremble or feel my heart beating when I know I will be asked something in class.</i>	1,62	2,05	1,76
	8. No vull fer classes en anglès. <i>I do not want to take classes in English.</i>	1,59	1,41	1,53
CA	9. Em sento nerviós/a i insegur/a quan he de parlar en anglès sense haver-m'ho preparat o practicat abans. <i>I feel nervous or insecure when I have to speak in English without having prepared or practised before.</i>	<b>2,19</b>	<b>2,44</b>	<b>2,27</b>
	10. Encara que m'ho hagi preparat o practicat abans, em sento nerviós/a i insegur/a quan he de parlar en anglès.	1,88	2,15	1,97

	<i>Although I have prepared or practised before, I feel nervous and insecure when I have to speak in English.</i>			
	11. M'atabala la quantitat de normes que s'han d'aprendre per parlar anglès. <i>I feel overwhelmed by the number of rules that have to be learnt to speak English.</i>	1,88	2,41	2,06
	12. Em poso nerviós/a quan no entenc el que el mestre diu en anglès. <i>I get nervous when I do not understand what the teacher saying in English.</i>	2,00	2,33	2,11
<b>FNE</b>	13. Em preocupo o m'enfado quan no entenc el que el mestre corregeix en anglès. <i>I worry or get angry when I do not understand what the teacher is correcting in English.</i>	1,46	2,28	1,73
	14. Em fa por cometre errors en anglès. <i>I am afraid of making mistakes in English.</i>	1,86	<b>2,56</b>	2,09
	15. Em fa por que el mestre estigui pendent de corregir cada error que cometo en anglès. <i>I am afraid that the teacher is waiting to correct every mistake I make in English.</i>	1,55	1,87	1,66
	16. Em fa vergonya parlar anglès davant els meus companys/es de classe. <i>I am shy about speaking English in front of my classmates.</i>	2,07	2,10	2,08
	17. Penso que els meus companys/es de classe saben més anglès que jo. <i>I think that my classmates are better at English than me.</i>	<b>2,23</b>	2,54	<b>2,33</b>
	18. Em fa por que els meus companys/es es riguin de mi quan parlo anglès. <i>I am afraid that my classmates will laugh at me when I speak English.</i>	1,90	2,26	2,02
<b>TA</b>	19. Em poso nerviós/a quan faig exàmens en anglès. <i>I get nervous when I take exams in English.</i>	<b>2,26</b>	2,23	2,25
	20. Em preocupen les conseqüències de suspendre els exàmens o l'assignatura. <i>I worry about the consequences of failing the exams or the subject.</i>	2,16	<b>2,67</b>	<b>2,33</b>
	21. Com més estudio per l'examen, més confús/a em sento. <i>The more I study for the exam, the more confused I feel.</i>	1,68	1,87	1,74

	<p>22. Sento pressió per preparar-me bé per la classe (fer els deures, estudiar per l'examen...).</p> <p><i>I feel pressure to prepare well for the class (do the homework, study for the exam...).</i></p>	1,62	2,28	1,83
--	---	------	------	------

*Note.* This table shows the mean score of all the questionnaire items, considering the answers of the EFL and CLIL students separately, as well as the mean score of the whole sample. The items are presented in Catalan and translated into English, and classified in terms of FLA component (FLC, CA, FNE and TA). The highest mean of each FLA component appear in bold.

## 8.6. Appendix 6: Other tables with data

**Table 5.** Students' answers at the qualitative question of item 19.

<b>Written</b>	39% (47)
<b>Oral</b>	21% (25)
<b>Both</b>	18% (21)
<b>None</b>	12% (14)
<b>No answer</b>	11% (13)

*Note.* This table groups the students for their answer at question "Do you get more nervous if the exam is oral or written?". The whole sample is considered. The percentages sum 100%, but they have been rounded to avoid decimals.

**Table 6.** Students' answers at the qualitative question of item 22.

<b>My family</b>	8% (3)
<b>My classmates</b>	3% (1)
<b>My teacher</b>	5% (2)
<b>Me</b>	49% (19)
<b>Me and my family</b>	8% (3)
<b>Me and my teacher</b>	5% (2)
<b>My family and my teacher</b>	10% (4)
<b>No answer</b>	13% (5)

*Note.* This table groups the students for their answer at question "Who puts pressure to you?". Only the students who answered "yes" at item 22 are considered. The percentages sum 100%, but they have been rounded to avoid decimals.

**Table 7.** Students' answers at item 10.

<b>No</b>	20% (13)
<b>I don't know</b>	23% (15)
<b>Yes</b>	56% (37)
<b>No answer</b>	2% (1)

*Note.* This table groups the students for their answer at item 10. Only the students who answered "yes" at item 9 are considered. The percentages sum 100%, but they have been rounded to avoid decimals.

**Table 8.** Students' answers at the qualitative question of item 3.

<b>English</b>	21% (8)
<b>Science</b>	38% (15)
<b>Both</b>	23% (9)
<b>None</b>	13% (5)
<b>No answer</b>	5% (2)

*Note.* This table groups the students for their answer at question "Do you feel more nervous at English or Science class?". Only the students attending the CLIL approach had this question on the questionnaire.