

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**La influencia de los factores afectivo-
emocionales de la ansiedad,
la autoestima y la motivación
en el rendimiento académico
en contexto de inmersión bilingüe**

Trabajo de Fin de Máster

Curso : 2012 /2013

Autor: Laurane Jarie

Tutores : Pilar Teruel Melero

María Jesús Salillas Paricio

Agradecimientos

"Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles."

Sénèque

“La sincérité est un perpétuel effort pour créer son âme telle qu'elle est.”

Jacques Rivière

Gracias a mis tutoras y a Nati, ratifico la cita del curso pasado : “ He tenido muchos profesores pero solo dos maestros y los dos coincidían en lo mismo : estaban enamorados de la búsqueda de la verdad”

Sternberg

Gracias a mi compañeros, sin ellos no sería lo que soy ahora. A Loreto, Abel y Daniel
por todo lo co-construido juntos.

Gracias a mi compañero y mi familia por haber estado allí.

Gracias al centro Lucas Mallada y a mis compañeros por su participación en la investigación.

Quiero dedicar este trabajo a mis tías... por todo lo vivido juntas.

Resúmenes y palabras claves

Resumen: Dentro del escenario de una nueva política educativa orientada hacia el desarrollo de los idiomas, el presente trabajo tiene como objetivo general el estudio de la influencia de los componentes afectivo-emocionales en el nivel de aprendizaje de estudiantes de francés como lengua extranjera y en contexto bilingüe. Para llevar a cabo la investigación nos planteamos diferentes variables como la afectividad y en particular nos centraremos en los diferentes componentes afectivo-emocionales como son la motivación, la autoestima y la ansiedad, haciendo hincapié en la ansiedad lingüística. Establecemos como segunda variable el nivel de aprendizaje de unos estudiantes de un centro bilingüe francés. Nuestro problema de investigación consiste en saber si los componentes afectivo-emocionales de la motivación, la autoestima y la ansiedad lingüística influyen en el nivel de aprendizaje de los alumnos en un programa educativo bilingüe francés. En otras palabras, interesa saber si existe una relación entre esas diferentes variables. La investigación, de metodología selectiva o *ex post facto*, y, de carácter exploratorio, tendrá lugar en el contexto de un centro bilingüe francés de educación secundaria aragonés, con una muestra de 23 alumnos de 4º de la ESO.

Abstract: Inside the scene of a new educational politic orientated towards the development of the languages, the present article takes as a general aim the study of the influence of the affective - emotional components in the level of students' learning of Frenchman as foreign language and in bilingual context. To carry out the investigation we will appear different variables as the affectibility and especially we will centre on the different affective - emotional components that are the motivation, the selfesteem and the anxiety, emphasizing in the linguistic anxiety. We establish since variable helps the level of students' learning of a bilingual French centre. Our problem of investigation consists of knowing if: the affective - emotional components of the motivation, do the autoesteem and the linguistic anxiety influence the level of learning of the pupils with bilingual Frenchman? In other words it is interested in knowing if a relation exists between these different variables. The investigation, of selective methodology or *ex-post fact*, was taking place in the context of a bilingual French center of secondary education Aragonesse with a sample of 23 pupils of 4 ° of IT.

Résumé: Dans le contexte d'une nouvelle politique éducative orientée vers le développement des langues, notre travail a pour objectif principal l'étude de l'influence des facteurs affectivo-émotionnels sur le niveau d'apprentissage des étudiants de français comme langue étrangère et en contexte bilingue. Pour mener à bien cette recherche nous nous proposons l'étude de différentes variables telles que, premièrement, l'affectivité, nous nous centrons en particulier sur les facteurs émotionnels de la motivation, de l'estime de soi et de l'anxiété langagière, portant une attention particulière à l'anxiété langagière. Nous établissons comme seconde variable le niveau d'apprentissage d'étudiants d'un centre scolaire bilingue français. Le problème de recherche réside en la question de savoir si les composantes affectivo-émotionnelles de la motivation, l'estime de soi et l'anxiété ont une influence sur le niveau d'apprentissage des élèves en modalité bilingue français. En d'autres termes, nous cherchons à savoir s'il existe une relation entre ces différentes variables. Cette recherche de méthodologie sélective ou *ex post facto*, et, de caractère exploratoire, aura lieu dans le contexte d'un centre éducatif bilingue français aragonais avec un échantillon de 23 élèves de 4ème.

Palabras claves: Aprendizaje, autoestima, motivación, ansiedad rendimiento, lengua extranjera, bilingüismo, emociones.

Key Words: Learning, autoesteem, motivation, anxiety performance, foreign language, bilingualism, emotions.

Mots clés: Apprentissage, motivation, estime de soi, anxiété, niveau académique, langue étrangère, bilinguisme, émotions.

Índice de contenido

Introducción general.....	13
Justificación y relevancia : Utilidad científica y praxeológica	15
PRIMERA PARTE : Marco teórico	21
1. Fundamentación teórica.....	21
1.1 Los factores afectivo-emocionales en los procesos cognitivos y de aprendizaje.....	22
1.1.a Emoción y cognición.....	22
1.1.b Cognición y aprendizaje	23
1.1.c El aprendizaje entre emoción y cognición : El bucle de la psique humana.....	24
1.2 La “afectividad “ en el aprendizaje específico de un idioma extranjero.....	28
1.3 La motivación.....	31
1.4 La autoestima.....	34
1.5 De la ansiedad general a la ansiedad lingüística.....	37
1.5.a La ansiedad general.....	38
1.5.b La ansiedad lingüística.....	40
1.6 Nivel de aprendizaje y bilingüismo.....	43
1.6.a El concepto del bilingüismo : Desde perspectivas sociológicas hasta psicológicas....	44
1.6. b El programa bilingüe en Aragón: sección bilingüe francés.	46
1.6. c El rendimiento académico entendido en contexto bilingüe	48
1.7 Investigaciones anteriores : Aportaciones	49
2. Trabajo de investigación	51
2.1 Objetivos generales y específicos del trabajo de investigación	51

2.2 Hipótesis científicas	53
2.3 Variables	53
SEGUNDA PARTE : Método y estudio empírico.....	56
3. Metodología general	56
3.1 Diseño específico.....	58
4. Participantes.....	62
4.1 Sujetos de investigación	62
4.2 Selección de la muestra.....	64
5 Instrumentos y técnicas de recogida de datos	66
5.1 Instrumentos y técnicas de recogida de datos	66
5.2 Procedimiento	70
6. Análisis de los datos y resultados.....	74
6.1 Análisis de los datos y resultados.....	74
6.1.a Porcentajes generales, repartidos por niveles, obtenidos por los participantes.....	74
6.1.b Estadísticos descriptivos y comprobación de los supuestos.....	77
6.1.c Análisis estadísticos de los datos.	82
6.2 Conclusiones.....	91
7. Discusión y límites del trabajo.....	93
7.1 Discusión y propuestas de mejora.....	93
7.2 Reflexión personal Propuestas de futuro.....	97
8. Referencias.....	101
Anexos	109

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

Introducción general

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”

Franklin, B

Hoy en día ya nadie pone en duda la importancia de la afectividad (Arnold, 2006) en el aprendizaje y rendimiento en lenguas extranjeras (LE)¹, y, de forma general, en el ámbito educativo. Sabemos que el aprendizaje de idiomas constituye en nuestra época una necesidad educativa, laboral y personal, y, en muchas ocasiones, podemos oír en nuestras aulas alumnos de todas las edades decir ocurrencias del tipo: “no quiero hablar. Tengo vergüenza.”. Estos comportamientos se atribuyen popularmente a problemas personales, de vergüenza y/o afectivos frente al idioma pero: ¿en qué medida realmente interfieren en el aprendizaje y el rendimiento? ¿Existen factores afectivo-emocionales específicos en el aprendizaje de idiomas? ¿Podemos actuar, desde una perspectiva ética, sobre esos factores para mejorar el rendimiento y el aprendizaje? Por consiguiente, interesa seguir investigando en estas líneas con el fin de poder formular una respuesta a esas preguntas y mejorar la praxis docente determinando qué componentes de la afectividad intervienen en el rendimiento y sobre todo cómo. Con un conocimiento mejor de la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje y rendimiento escolar se podrían desarrollar programas educativos que favorezcan de manera explícita² esos aspectos afectivos en nuestros alumnos (Galand, 2006).

En el presente trabajo partimos de la idea de Stevick (1980) según la cual el éxito en un aula de lengua extranjera no depende de los materiales o de las tecnologías utilizadas, sino más bien de lo que pasa en el foro interior de las diferentes personas que lo componen, entendiendo por foro interior los aspectos afectivo-emocionales. No obstante, en un contexto de bilingüismo escolar³ el éxito en LE adquiere una dimensión más que determinante en el sentido de que define

1 Lengua extranjera se marca por las iniciales LE.

2 Aquí se introduce el concepto de Inteligencia emocional, (Mayer, Salovey, Caruso, 2002).

3 A lo largo de la investigación el contexto del bilingüismo escolar se reduce a su aplicación en la Comunidad autónoma de Aragón ya que en otras Comunidades se dan matices en el plan curricular.

la consecución académica de forma más general. De ahí que el desarrollo de nuestro trabajo venga motivado por conocer la influencia entre la afectividad y el aprendizaje en la lengua extranjera de francés en un escenario de inmersión bilingüe, en el cual, el aprendizaje del idioma extranjero (LE) no solo condiciona la actitud hacia esta asignatura sino también hacia todas las otras impartidas en la LE. Nuestra investigación adquiere incluso más sentido⁴ si valoramos el considerable desarrollo y la extensa implantación de centros educativos bilingües en toda España y particularmente en Aragón.

Actualmente, seguimos careciendo de un real conocimiento científico sobre cómo los factores afectivo-emocionales pueden condicionar el aprendizaje del idioma extranjero en un contexto, en el que, la LE se considera como instrumento lingüístico vernacular de transmisión de contenidos y no solo como una área curricular aislada. No obstante, en los años 70' se desarrolló un real interés para comprender cómo ciertos factores afectivo-emocionales influían en el aprendizaje de idiomas, de estos estudios resalto la gran influencia de la ansiedad, de las actitudes, de la motivación, del estrés y de la autoestima⁵, pero también el descubrimiento de un tipo de ansiedad específico a este aprendizaje: la ansiedad lingüística⁶ (Horwitz, 1986). La ansiedad lingüística se caracteriza por poder perjudicar en un amplio rango⁷ el aprendizaje de una LE (Cuq, 2003). Sin embargo, si planteamos este factor en un contexto en el que⁸ la LE es, en diversas asignaturas, el instrumento de transmisión habitual de los contenidos las consecuencias pueden ser importantes a nivel de rendimiento académico. Nuestro trabajo persigue el objetivo de ampliar los conocimientos científicos en esta línea de investigación, actualizándola a la novedades educativas en el dominio de la lenguas extranjeras como lo son los centros bilingües. Igualmente, se desea proponer a la comunidad educativa y docente pautas para un mejor manejo de las variables educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4 Yo diría utilidad, si consideramos que nuestra finalidad investigadora es la utilidad para la praxis.

5 Muy relacionada con el autoconcepto.

6 En inglés “Language Anxiety”, (Horwitz, 1986).

7 Aquí nos referimos a las diferentes competencias desarrolladas en lengua extranjera. Comprensión y expresión oral y escrita (Cuq, 2003).

8 Aquí nos referimos al contexto de los centros bilingües en Aragón.

A lo largo de la lectura de esas páginas se encontrará la elaboración de un informe científico de corte cuantitativo, estructurado en diferentes partes y apartados. En esta fase introductoria seguiremos reflexionando brevemente sobre la relevancia de este trabajo para luego, en una primera parte, hacer un recorrido por la literatura científica disponible y actual acerca de este tema de investigación, poniendo de relieve tanto constructos conceptuales como resultados de antiguas investigaciones. Explicitaremos igualmente nuestras variables, objetivos, problema de investigación así como nuestras hipótesis. En una segunda parte, explicitaremos y presentaremos el trabajo empírico-práctico de investigación así como, en un último momento, los resultados encontrados y la discusión de los mismos.

Justificación y relevancia : Utilidad científica y praxeológica

Como ya hemos comentado en la primera parte de este trabajo sabemos que, dentro de la comunidad científica y educativa, “se acepta la influencia de la afectividad en el proceso de aprendizaje” (Vived y Viven, 2008:125) y que esta influencia afectivo-emocional se relaciona tanto con el proceso necesario para realizar la tarea como con el propio objeto de estudio. Sin embargo “no se profundiza suficientemente en su estudio” (Vived y Viven, 2008:125) en el sentido de que todavía no se dispone de un conocimiento especializado a las áreas curriculares específicas⁹. En el caso del estudio que nos incumbe -el contexto bilingüe francés- pueden ocurrir dos fenómenos: Primero, el proceso de aprendizaje, y su logro, del idioma francés pueden verse afectados por factores afectivo-emocionales, sobre todo en la adolescencia. Segundo, en contexto bilingüe, si el proceso para realizar la tarea y acceder al objeto de estudio en otra asignatura consiste, en una gran parte, en utilizar y dominar este instrumento lingüístico no materno el aprendizaje de ella misma puede verse igualmente afectado, como un “efecto domino”. Desde una perspectiva “científica” la relevancia de la investigación es doble. Efectivamente, el estudio sobre la influencia de los factores afectivos sobre el rendimiento en LE en un escenario bilingüe nos proporciona información tanto sobre el nivel de aprendizaje estrictamente en el idioma como sobre el nivel en otras asignaturas que utilizan este idioma¹⁰ (DNL).

9 Las diferentes materias disciplinares

10 Las asignaturas impartidas en francés se denominan DNL y se refieren a las disciplinas no lingüísticas.

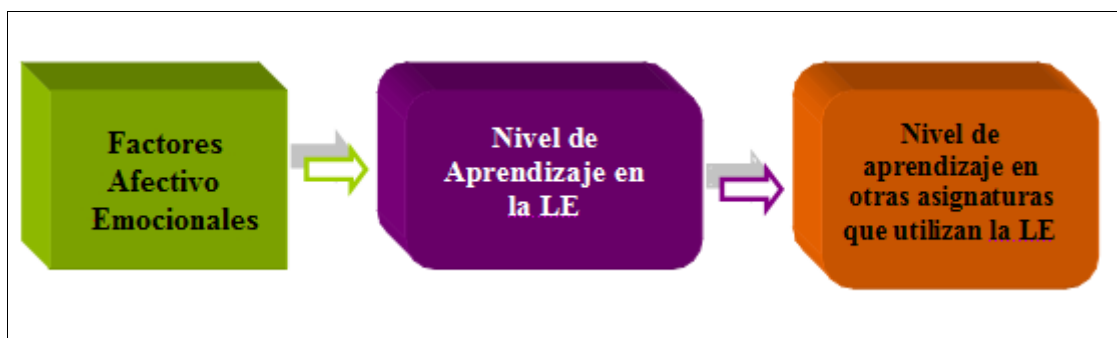


Figura 1 : *Mapa conceptual del sistema de influencia supuesto en dos niveles*

Al nivel más praxeológico, es decir, claramente orientado hacia la práctica docente, esta investigación justifica su utilidad en dos aspectos. Primeramente, y considerando la idea según la cual “la situación del aprendiz frente a la tarea o al objeto de estudio suscita una serie de emociones que el docente debe conocer y tener en cuenta si quiere llevar a cabo con éxito su función educativa” (Vived y Viven, 2008:126), los resultados podrían tener la pretensión de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE en su área curricular específica y ayudar al docente a cumplir con su cargo educativo con un ejercicio consciente¹¹ “la influencia de la variabilidad personal en la actividad educativa hace que sea esencial pensar las actividades docentes teniendo en cuenta las características de sus participantes” (Beltrán y Genovard, 1999:259). Segundo, y en el caso de un centro escolar bilingüe, el conocimiento de la influencia de diversos factores en la LE y en sus variados usos curriculares podría llevar a una revisión y reorganización de las diferentes modalidades de implantación del bilingüismo en los centros escolares. Y, según la potencia de generalización de los resultados, se podría incluso replantear hasta el prototipo mismo del bilingüismo escolar en Aragón.

En el momento de justificar el “por qué” de una investigación, en otros términos, su razón de ser, el investigador¹² puede¹³ hacer hincapié sobre sus posibles aportaciones científicas y su probable utilidad para quien está destinada. No obstante, según mi opinión, no se debe ocultar la

11 Con consciente nos referimos a que el docente conozca todos los factores que afectan al proceso educativo.

12 En el caso de este trabajo, diríamos un futuro investigador en proceso de formación.

13 Y debe...

propia curiosidad humana que anima¹⁴ al científico. Personalmente, he decidido llevar a cabo esta investigación por diferentes motivos. En primer lugar, porque creo que la investigación en el idioma francés es algo vocacional en mí. En segundo lugar porque después de haber realizado el año pasado el Máster en profesorado he podido darme cuenta de algunas dificultades a las cuales el profesional debe enfrentarse sin tener un apoyo teórico válido. Y, como última razón, porque como profesora de francés auxiliar¹⁵ en un centro de secundaria bilingüe de Huesca he tenido y tengo una experiencia directa y vivida con algunos hechos, problemas y/o dificultades de los alumnos frente al aprendizaje del idioma y, específicamente, en contexto bilingüe. Lo que me lleva a la realización de este trabajo es intentar mejorar la instrucción de mis alumnos y conocer su proceso de aprendizaje.

14 Aquí animar se entiende en su sentido estricto de “dar vida”, del latín *animus*.

15 Becas del Gobierno de Aragón.

Primera parte : Marco teórico de la investigación

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

PRIMERA PARTE : Marco teórico

En este primer capítulo nuestros dos principales objetivos consisten en, primero, establecer el marco teórico de la investigación y, segundo, explicitar nuestros objetivos e hipótesis¹⁶ de trabajo. La fundamentación teórica se hace en base a la revisión de la literatura científica disponible y actual sobre nuestro tema, y, en la cual, presentaremos, definiremos y operativizaremos variables/constructos de estudio. Se propondrá igualmente un repaso de antiguas investigaciones como apoyo tanto teórico como metodológico.

1. Fundamentación teórica

Nuestro propósito reside en investigar la influencia de la ansiedad, de la motivación y de la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos en contexto de inmersión bilingüe pero ¿Qué entendemos por motivación, ansiedad y autoestima ? ¿ Existe un solo tipo de ansiedad ? ¿Qué es el bilingüismo escolar ? ¿Cómo se caracteriza el aprendizaje en este contexto? Por consiguiente aparece necesario, en un primer lugar, establecer la relación conceptual entre factores afectivo-emocionales, cognición¹⁷ y aprendizaje. En segundo lugar, definir y hacer operativas cada una de nuestras variables, o sea, los factores afectivo-emocionales y nivel de aprendizaje en contexto bilingüe, subrayando las peculiaridades del escenario en el cual se estudian.

16 Objetivos, hipótesis, y variables de investigación.

17 Aquí ponemos de relieve la relación entre diferentes constructos, primero la relación entre factores afectivo-emocionales y cognición, luego cognición y aprendizaje y, por último, factores afectivos y aprendizaje.

1.1 Los factores afectivo-emocionales en los procesos cognitivos y de aprendizaje

“ Esta integración de cabeza y corazón nos hace
más sabios de lo que sería nuestro
intelecto por sí solo.”
(Greenverg, 2000:50)

1.1.a Emoción y cognición.

Durante muchos años nuestras instituciones educativas europeas¹⁸ se han centrado en lo cognitivo, dejando así de lado todas las cuestiones relacionadas con lo emocional y los afectos. Sin embargo, al trabajar con seres humanos que piensan sienten y sueñan (Arraiz y Sabirón, 2012) esta focalización educativa en lo cognitivo ha tenido grandes consecuencias sociales que nos han conducido a fracasos en el ámbito educativo (Arnold, 2006). Frente a esta concepción - que calificamos de “simple” o “estrecha”¹⁹- se han desarrollado críticas que han reivindicado la importancia de la afectividad en nuestras aulas. Carl Rogers (1975), psicólogo²⁰, ha puesto de relieve la necesidad, para un aprendizaje y un rendimiento más fructuosos, tanto de los aspectos cognitivos como de los factores afectivo-emocionales en los procesos educativos “nuestros estados emocionales determinan la forma en que procesamos la información” (Fernandez -Berrocal, 1995:251). Siempre, por tradición occidental, se ha separado cognición y emoción, desde los griegos, pasando por la concepción dualista de Descartes y hasta en algunos modelos psicológicos más populares²¹, se ha considerado que la razón y la pasión eran dos entidades distintas de las cuales una (la razón) primaba significativamente sobre la otra (la pasión) (Fernández y Ramos, 1999).

18 Tradición occidental.

19 En el sentido de que valora un solo aspecto – el cognitivo- del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

20 Carl Rogers , psicólogo educador con procedencia fundamentalmente humanista, criticaba las instituciones educativas de los años 70', considerando que solo se interesaban y valoraban los aspectos estrictamente cognitivos conduciendo así al fracaso social de estas mismas.

21 Cognitivo conductual.

En la literatura científica actual ya se sobrepasa la tradicional oposición “emoción vs cognición”, en la cual se reivindicaba la hegemonía²² del “*cogito*”, para considerar las dos dimensiones, afectiva y cognitiva, como una unidad que facilite el proceso de aprendizaje (Marcos-Llinas, 2007). Como un “todo” inter-dependiente que, “rompe con la creencia tradicional de que las emociones están subordinadas a la cognición” (Marcos-Llinas, 2007:676) y que constituye “un binomio indisoluble”. Por consiguiente, lo cognitivo y lo emocional no son dos entidades separadas (Döring, 2012) sino complementarias (Mestre y Fernandez, 2007) y esto supone²³, considerando que “cognición” conlleva “aprendizaje”, que las destrezas cognitivas y el aprendizaje están relacionados con el estado emocional del alumnado (Marins de Andare y Ojeda, 2010).

1.1.b Cognición y aprendizaje

Ya se ha establecido previamente (1.1.a) que emoción y cognición son dos entidades que coexisten en nuestra humanidad, y, como ya lo hemos mencionado, que cognición y aprendizaje también. Pero ¿en qué sentido se unen? Sabemos²⁴ que los procesos cognitivos y el aprendizaje son dos procedimientos complejos que se distinguen a la vez que se completan (Beltrán y Genovard, 1999). Puesto que la palabra “cognición” viene del latín *cognitio* y se define como la acción de conocer, como el conocimiento, podemos asentir que la palabra cognición se refiere al proceso genérico por el cual los individuos obtienen conocimientos y por consiguiente se considera la actividad cognitiva como el procesamiento de la información por parte de los sujetos. El aprendizaje se define comúnmente como aquel proceso subjetivo de adquisición de actitudes, valores, comportamientos y habilidades conceptuales que se hace posible gracias a la experiencia o la enseñanza²⁵ (Fernández, 1997). El aprendizaje implica necesariamente la enseñanza, por alguien – el profesor por ejemplo- o por algo – el ambiente, el contexto- (Tapia, 1991). Es un proceso individual de cambio interno al sujeto y relacionado con una acción externa que provoca una transformación de las conductas (Foucambert, 1976). Entendemos pues que la

22 En este momento era la usanza.

23 En el ámbito de las lenguas extranjeras también.

24 Aquí entendemos cognición y aprendizaje desde una perspectiva más didáctica que psicológica.

25 No nos olvidamos del giro didáctico y pedagógico que considera el aprendizaje como un proceso de enseñanza-aprendizaje.

cognición y el aprendizaje se unen en el sentido de que son dos mecanismos de los individuos que permiten la adquisición de conocimientos²⁶. El aprendizaje se distingue al ser un procedimiento subjetivo e individualizado que conduce a la transformación del sujeto y que es dependiente de una interacción externa con el entorno, mientras que la cognición es un mecanismo mental, independiente que permite al sujeto procesar la información (Gargallo y Puig, 1997). Aprendizaje y cognición son dos entidades inter-dependientes, es decir que, para que el aprendizaje se produzca, necesitamos la utilización de procesos cognitivos y que esos procesos cognitivos no se pueden solicitar sin aprendizaje. La emoción, la cognición y el aprendizaje se entienden entonces como dimensiones relacionadas y complementarias las unas con las otras. Considerarlas de forma separada²⁷ nos puede, efectivamente, proporcionar más conocimientos específicos muy útiles sin embargo en los seres humanos, en nuestra humanidad diaria esas dimensiones interactúan, y como ya lo decía Aristóteles²⁸, “El todo es más que la suma de sus partes” así que valorarlas como una unidad nos abre la posibilidad de llegar a entender los fenómenos, aquí educativos, desde una perspectiva más holística, y quizás más apropiada²⁹. Ahora que hemos explicado las relaciones existentes en cada parte del famoso “bucle”³⁰ conviene considerarlas en su unidad y desde de la perspectiva del aprendizaje, ya que es lo que se pretende en esta investigación.

1.1.c El aprendizaje entre emoción y cognición : El bucle de la psique humana.

La psique humana se suele definir y caracterizar poniendo de relieve las diferentes partes que la componen y que ya hemos explicitado en el presente trabajo. Como podemos observar en la siguiente figura número 2, destacan tres grandes dimensiones: primeramente³¹, la del aprendizaje y de la cognición, en segundo la de las actitudes y para terminar la de la afectividad.

26 Muy propios del ser humano. Es lo que nos distingue, en parte, de los animales.

27 Desde la perspectiva del paradigma positivista el reduccionismo de los fenómenos para hacer posible su estudio ha inducido grandes avances en el ámbito científico que no podemos negar.

28 Metafísica, delta,4.

29 En nuestra investigación.

30 Se explicita lo que se entiende por “ bucle” en el párrafo 1.1.c.

31 En ningún caso nuestra intención es establecer una jerarquía sino nombrar los diferentes componentes.

Esos diferentes componentes interactúan entre sí creando así un círculo ínter-dependiente, multi-dimensional, que hace del ser humano un referente complejo³². Nuestra afectividad influye en los procesos cognitivos y nuestras actitudes ¿quién al sentirse triste no conseguía concentrarse en clase y tenía una actitud distante hacia sus compañeros? No obstante, el pensamiento también interviene en nuestro estado emocional y en nuestro comportamiento: cuando pensamos haber hecho algo mal solemos sentir culpabilidad y esto nos induce a ir a disculparnos. Y, para terminar, nuestras acciones también participan en nuestra afectividad y pensamiento: no he conseguido hacer la tarea, siento frustración y pienso que no valgo.

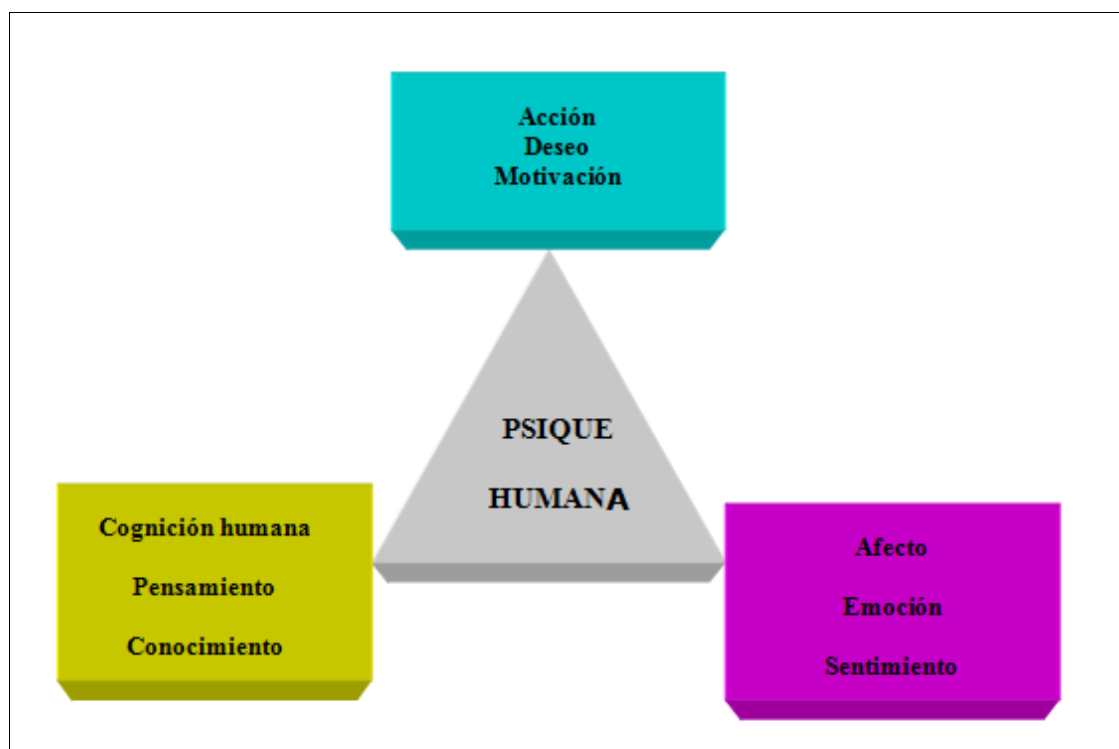


Figura 2 : Mapa conceptual de los componentes de la psique humana.

³² La complejidad del ser humano, irse a Arraiz y Sabirón (2012).

Al presentar un modelo triangular dinámico nuestra intención consiste en subrayar la importancia de cada uno de los “ingredientes” del ser humano sin establecer, por eso, un orden lineal de causa efecto entre ellos y haciendo hincapié en que el aprendizaje está directamente relacionado con las emociones. Esta visión tríptica se encuentra también presente en varios modelos psicológicos como el de Corno y Snow (1986) en el que se establecen las tres variables que condicionan el aprendizaje y cuyo conocimiento lo definen como “útil y pertinente” en el ámbito docente (Beltrán y Genovard, 1999:260). Estas tres variables son las cognitivas, conativas³³ y afectivas. Las dimensiones cognitivas y afectivas en el aprendizaje son pues determinantes en el proceso didáctico.

No obstante, en esta investigación nuestra intención consiste en conocer mejor cómo la afectividad influye en el nivel aprendizaje, por eso hemos tomado la decisión de partir de este polo del psique humano. Al centrarnos sobre las posibles relaciones que existen entre los factores afectivo-emocionales y el aprendizaje conviene tener más información sobre la afectividad, y, por eso, acercarnos al concepto de inteligencia emocional tiene sentido. Esta transición puede aparecer un poco artificial pero el concepto de inteligencia emocional nos permite definir, dentro del polo de la afectividad, los componentes afectivos existentes, es decir, cuáles son nuestras emociones, discriminar cuáles de ellas pueden ser más pertinentes en el momento de estudiar su importancia en el aprendizaje y de ver teóricamente en qué medida puede afectar al rendimiento. La inteligencia emocional, centrándonos en el modelo³⁴ cercano al de Salovey y Mayer (1990), se puede definir como :

Un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Salovey y Mayer, 1990:189)

33 Relacionado con las conductas y actitudes.

34 Hay que ser conscientes de que existen diferentes modelos (IE de rasgo o como procesamiento de la información) científicos de Inteligencia emocional, aquí nos centramos en el de Salovey y Mayer ya que aunque haya diferentes modelos ninguno se oponen entre sí, en otras palabras son complementarios.

Este concepto de inteligencia emocional define la idea según la cual la identificación de nuestras emociones, el conocimiento de las mismas y de las de los demás puede ser una fuente útil de información para orientar nuestro pensamiento, nuestra cognición pero también nuestras actitudes, o sea nuestros actos en la vida en general. Proponen un modelo de inteligencia emocional que se centra en diferentes aspectos como la percepción, el reconocimiento y la expresión de las emociones así como su regulación para ayudar al pensamiento, a los procesos cognitivos, al entendimiento y a la acción, fomentando un crecimiento tanto emocional como intelectual (Fernández y Ramos, 1999). Establecen que las emociones facilitan el pensamiento, dirigen nuestra atención a la información más relevante, determina las acciones (estrategias de afrontamiento) e influyen en el procesamiento de la información. Desde una perspectiva más educativa, se suele preferir hablar de “educación emocional” (Collell y Escudé, 2003), que consiste en una práctica educativa que se basa en la propuesta de Salovey y Mayer pero asociando inteligencia emocional y educación. La educación emocional sigue el principio según el cual si los alumnos, profesores y participantes en la vida educativa conocen y saben identificar cuáles son las emociones que participan en el procesos de enseñanza-aprendizaje podríamos mejorarlo así como permitir a nuestros alumnos y profesores utilizar estrategias pertinentes para su buen desarrollo tanto académico como social y personal. Dentro del contexto de investigación que nos ocupa que consiste en estudiar la influencia de la motivación, la autoestima y la ansiedad en el rendimiento en LE en contexto bilingüe. Este acercamiento a la inteligencia emocional nos ha servido de pasarela para reafirmar la conexión entre emoción y aprendizaje, cerrando así el bucle general que era objeto de estos primeros párrafos. Sin embargo, nos es también pertinente para introducirnos con más precisión a nuestras variables concretas de estudio o sea la afectividad en el aprendizaje específico de una LE, aproximándonos así, después de un recorrido general, a sus peculiaridades.

1.2 La “afectividad “ en el aprendizaje específico de un idioma extranjero

Lo emocional forma parte de nuestras vidas en cada momento (Zaccagnini, 2004) también está en la institución educativa, en nuestras aulas de lenguas extranjeras y en nuestros profesores y alumnos. La importancia de la afectividad³⁵ en el aprendizaje específico de las lenguas extranjeras ha sido subrayada por varios autores (Cuq, 2003; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Jarie, Ducóns y Merino, 2013), que han puesto de relieve que las emociones pueden determinar un aprendizaje significativo y que los factores afectivos-emocionales constituyen una variable determinante en la cuestión del aprendizaje en lenguas extranjeras. Desde el descubrimiento de la importancia de la afectividad en el aula (Hilgard, 1963), hasta saber que las características afectivas que influían significativamente en el aprendizaje y en las diferentes habilidades cognitivas (Chastain, 1975) se ha replanteado el papel que tiene frente al aprendizaje y el rendimiento en idiomas extranjeros.

El aprendizaje de la lengua materna se hace de forma natural y espontánea y (García, 2011), en general, casi inconsciente. Aprender a dominar una LE o un idioma extranjero es un proceso muy complejo (Manga, 2008), que implica otro nivel de interiorización y de procesamiento cognitivo, en otros términos supone que el aprendiz haga un doble esfuerzo, que se esquematiza en la figura número 3: primero, debe formular una opinión, respuesta o posición frente a una tarea intelectual y/o práctica y, segundo, para generarla y comunicarla se ve obligado a utilizar un nuevo y extraño instrumento lingüístico (Arnold y Brown, 2000). El alumno debe pues generar la estructuración de un método para poder aprender un código nuevo del cual está, culturalmente, fonológicamente y gramaticalmente alejado (García, 2011). Para poder realizar este aprendizaje además de la implicación de procesos cognitivos para tratar la información se necesita la implicación de la dimensión emocional (Jarie, Ducóns y Merino, 2013), a través, por ejemplo, de la motivación, del deseo, de la empatía para poder realizar la comunicación, de la auto-estima y auto-eficacia para poder formular una respuesta etc (Marcos-Llinas, 2007).

35 Aquí entendemos afectividad como los factores afectivos-emocionales.

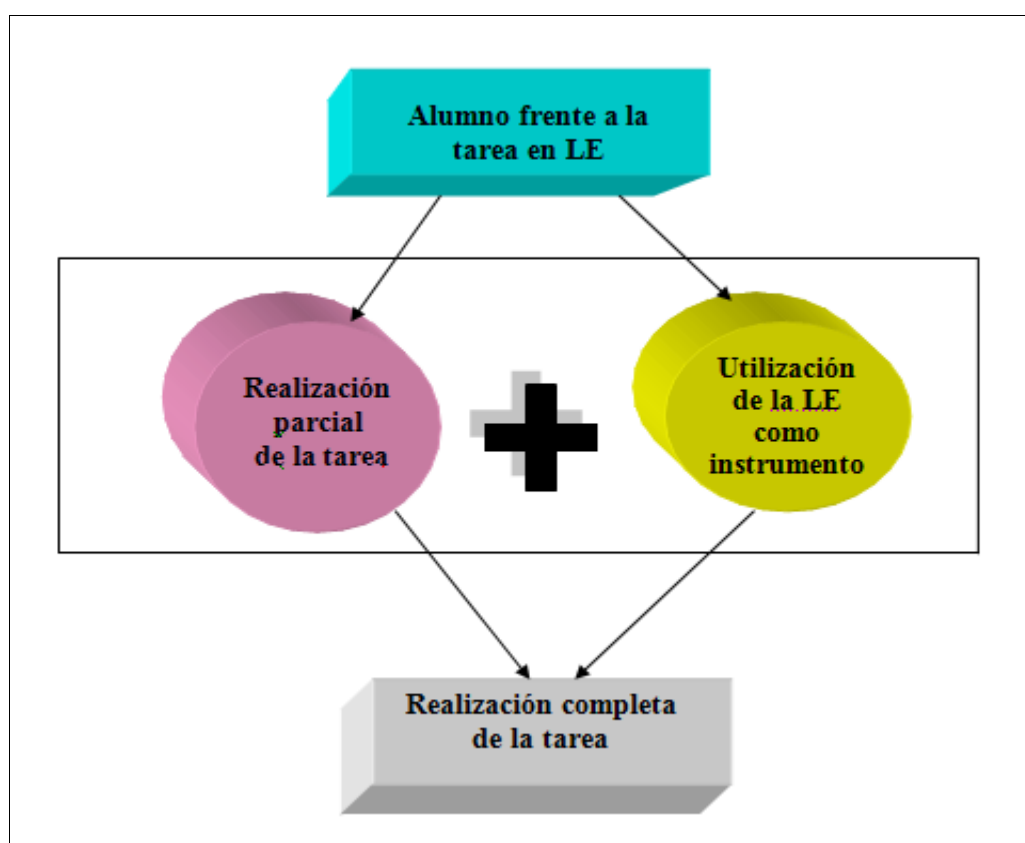


Figura 3 : Proceso de realización de una tarea en Lengua Extranjera.

Si observamos la evolución histórica europea en la didáctica de las lenguas extranjeras podemos constatar que hasta los años 70' en nuestras instituciones educativas se pensaba que el aprendizaje de la segunda lengua se hacía por repetición de estructuras y frases, para obtener hábitos lingüísticos correctos (García, 2011), a través de ejercicios como la traducción escrita por ejemplo. En las teorías didácticas de los últimos años se prescribía el uso de materiales auténticos y hoy en día es el método “comunicativo” y por “proyectos” en el que se fomenta sobre todo el mensaje de comunicación y el uso real de la lengua (Cuq, 2003; Baralo, 1998; Puren, 2010). Este giro didáctico viene justificado por el descubrimiento de la parte “humana” “viva” y profundamente personal y social del uso de una lengua extranjera (Roncel Vega, 2008). La dimensión afectiva empieza a ser reconocida en este aprendizaje específico. Sin embargo, la respuesta a la pregunta de saber qué, cuándo y cómo afecta con exactitud no ha sido completamente formulada, así que el cuestionamiento no queda del todo elucidado.

Al nivel diríamos más político-educativo, la importancia de la emoción ha sido reconocida por la institución educativa en el año 2001, cuando el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL) estableció en el párrafo 5.1.3 la necesidad de desarrollar la “competencia existencial” o “el saber ser/savoir être” en el alumnado³⁶ con el fin de poder enfrentarse a las diferentes situaciones comunicativas intrínsecas al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta competencia fomenta la capacidad de desarrollar actitudes positivas hacia la lengua y su cultura favoreciendo el aprendizaje y la motivación hacia ella (Marins de Andare y Ojeda, 2010).

La actividad de comunicación de los usuarios y aprendices no solo esta afectada por sus conocimientos, su entendimiento y aptitudes pero también por factores personales relacionados con su personalidad propia y caracterizadas por aptitudes, motivaciones, valores, creencias y tipos de personalidad que constituyen su identidad. (CECRL³⁷, 2001:84).

Los factores personales y actitudes positivas mencionados en el MCERL adquieren sentido aquí en el estudio de los aspectos afectivo-emocionales de los cuales se sospecha que van a influir en el aprendizaje. Arnold y Browm (2000) afirmaban, de hecho, que fomentar/estimular esos factores afectivos positivos como son la autoestima, la motivación o la empatía facilitaba el aprendizaje en lengua extranjera, otros estudios (Roncel, 2007, 2008; Arnold, 2000; Bodnar, 2000) han demostrado también que el autoconcepto, la motivación, la autoestima y la ansiedad son las variables afectivas que se han mostrado como las más relevantes. Conviene pues ahora definir³⁸ cuáles son esos factores afectivos que nos interesan en el presente estudio -aquí no solo los positivos³⁹- ,que pensamos que pueden influir en el aprendizaje de una lengua extranjera y que resaltaron como los más relevantes de estudio en anteriores investigaciones⁴⁰. Hemos decidido centrarnos en tres factores: la motivación, la autoestima y la ansiedad .

36 Además de la competencias lingüística, la competencia existencial está presentada como una sub-competencia de las competencias generales.

37 CECRL es la versión francesa del MCERL

38 Se pretende operativizar la variable independiente.

39 Dicótoma entre emociones positivas y negativas, referirse a Bisquerra (2009).

40 La referencia a anteriores investigaciones se desarrollara mas adelante en el trabajo.

1.3 La motivación

La motivación se considera como uno de los factores más importantes que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera⁴¹(Marins de Andare y Ojeda, 2010) y que, en las palabras de Bisquerra, “está íntimamente relacionado con la emoción” y si consideramos que “ la puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción” (Bisquerra, 2005:98) marcamos claramente la relación consubstancial entre motivación y factor afectivo-emocional. Aunque en nuestro trabajo nos interesa hacer énfasis en la motivación del aprendiz -por razones que explicitaremos luego- aparece pertinente en un primer momento hacer una presentación más general de lo que es la motivación.

Sabemos que este constructo del ámbito psico-educativo es bastante amplio, propio de cada persona y difícil, pues, de enmarcar. Sin embargo, Wiliams y Bruden (1999:128) nos proponen una definición de la motivación como: “un estado de activación cognitiva y emocional”⁴² que puede depender de factores internos (metas, curiosidad...) como externos (pares, familias, intereses...) (García y Betoret, 1997; Marins de Andare y Ojeda, 2010). La motivación viene determinada, pues, por diversos factores internos, o sea intrínsecos, y externos, o sea extrínsecos y transcendentales, es un proceso que se puede calificar de “multi-determinado” que genera y orienta el comportamiento (Fernandez-Abascal, 1997). Se sabe igualmente, en el contexto educativo, que tanto las expectativas y necesidades del alumno como la metodología educativa adoptada por el profesor influyen en la motivación (García y Betoret, 1997). Así que interesarse, desde una perspectiva general, por la motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera francesa supone tener en cuenta al alumno (motivación intrínseca) y al profesor tanto el papel/rol que desempeña como en su propia motivación personal.

41 Y sobre todo cuando este último no se realiza en un contexto de inmersión.

42 Aquí volvemos a encontrar la relación emoción-cognición desarrollada en la primera parte de nuestro marco teórico.

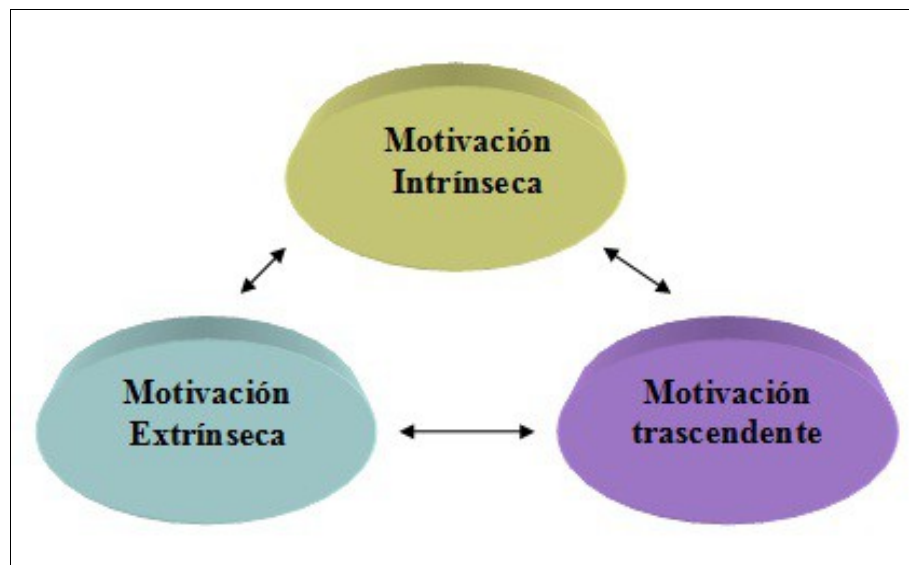


Figura 4 : Los diferentes tipos de motivación

En el presente trabajo nos centramos en la motivación intrínseca del alumno ya que hemos tomado la decisión de centrarnos en la parte “aprendizaje” del proceso educativo. Sabiendo que la conducta motivada influye en los procesos cognitivos como la selección, el procesamiento de la información y la atención lo consideramos como una variable más que relevante en nuestro estudio. La motivación, en cada uno de nosotros, mantiene una relación “retro-activa” con nuestra dimensión emocional en la cual las dos partes se retro-alimentan la una a la otra, en otros términos “la conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas” (Fernandez Abascal, 1997:33). Cuando hablamos de motivación, ya sea interna o externa, nos referimos a este principio en constante cambio que nos hace actuar, es “la causa de la conducta” (Fernandez Abascal, 1997:25), la motivación intenta explicar el comportamiento humano, el porqué de nuestras acciones. Aunque no es un objeto fijo, permanente o adquirido, sino que de hecho cambia, se mueve y evoluciona, puede tener una cierta estabilidad (González, 2008):

La motivación es un proceso psicológico en constante cambio y los motivos que nos llevan a hacer una cosa en un determinado momento no tienen por qué ser los mismos que la mantengan con el paso del tiempo. (Fernandez Abascal, 1997:11)

La estructura de la motivación es compleja en el sentido de que es difícil de establecer con claridad ya que se considera como un factor individual, a pesar de eso se ha podido entender mejor su funcionamiento entendiendo su matriz base y común, lo que hemos llamado anteriormente “estabilidad” (González, 2008). Se organiza en tres fases: la fase carencial, la fase dinámica y la fase final (Gargallo y Puig, 1997). La fase carencial se caracteriza por la aparición de una necesidad, de una falta; la fase dinámica consiste en un impulso, en el deseo de cubrir la necesidad y la fase final, en la que aparece el resultado, es fundamentalmente incentiva (González, 2008). Para ejemplificar el propósito proponemos la figura número cinco siguiente :

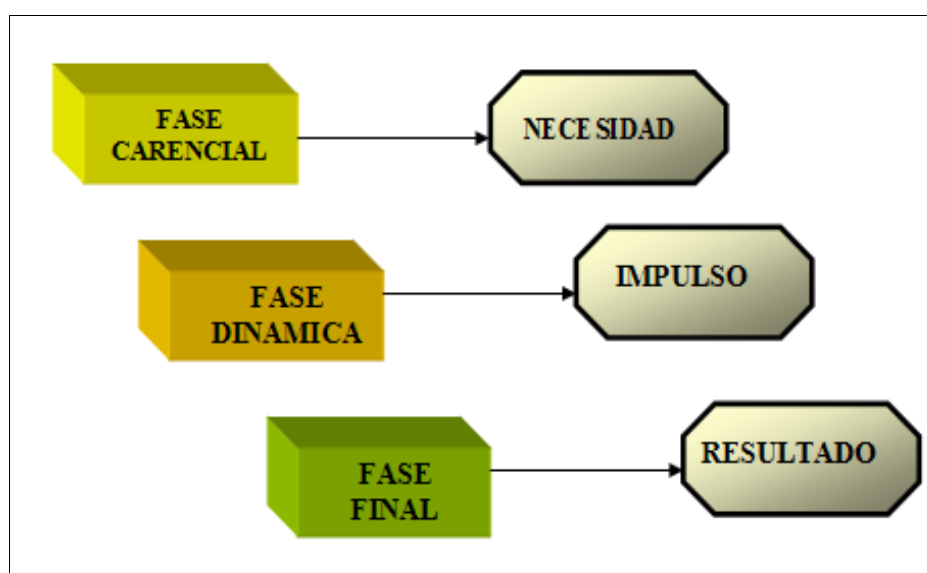


Figura 5 : Estructura base de la motivación

La motivación “intrínseca” del alumno se estructura alrededor de estas tres fases y si sus niveles son altos se puede facilitar el aprendizaje. Hemos descubierto una relación directa entre motivación y rendimiento: cuanto mayor es la motivación mejor es el rendimiento, en otros términos y a modo de ejemplo, si siento cosas positivas aprendiendo tengo más disposición para aprender, y al revés si estoy enfadado, agobiado o aburrido esto puede afectar negativamente a mi rendimiento (Vianin, 2007). La motivación intrínseca del alumno frente a un aprendizaje

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe puede nutrirse desde diferentes fuentes tanto relacionadas con el aprendizaje como con otros factores afectivo-emocionales. Factores como el tipo de metas, la utilidad del aprendizaje, las expectativas de logro⁴³, las atribuciones de éxito o de fracaso, la autoregulación, el manejo de otras emociones como la ansiedad y el estrés etc (Vianin, 2007).

La atribución de un mayor o menor sentido personal a aquello que debe aprender es uno de los principales factores que condicionan el tipo de motivación y el enfoque que adopta el alumno para llevar a cabo el aprendizaje, incidiendo de este modo en el desarrollo de este proceso y en los resultados que finalmente obtiene. (Aguado, 2005:325)

La motivación interna del alumno influye pues en su aprendizaje e, igualmente, entra en interacción con otros factores ya mencionados antes. En el contexto del rendimiento en una LE y, sobre todo, en inmersión bilingüe la motivación puede ser una de las variables más influyentes, ya que no solo determina el nivel académico de la asignatura sino también puede afectar a las otras asignaturas impartidas en la LE.

1.4 La autoestima

La autoestima aparece como un factor afectivo-emocional fundamental en el aula de idiomas Oxford (2000:85) dice que es necesario: «favoriser l'estime de soi et la confiance en soi des élèves [...] comme un trait permanent, leur offrant des opportunités pour qu'ils puissent réussir dans la classe de langue» o sea “favorecer la autoestima y la confianza en sí mismo de los alumnos [...] como un rasgo permanente, proponiéndoles oportunidades para que puedan tener éxito en el aula de idiomas»⁴⁴. Podemos considerar la autoestima como un proceso de valoración realizado por el sujeto sobre su propia eficacia y que el profesor puede fomentar en clase proporcionando un ambiente propicio al desarrollo de este último.

43 Muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima.

44 Traducción personal de la cita.

Se puede definir como un sentimiento positivo, derivado de una evaluación positiva de sí mismo, aún reconociendo los propios defectos, muy cercano a la seguridad (Segura y Arcas, 2003). La autoestima va a favorecer los procesos cognitivos del aprendizaje de una lengua extranjera y también puede conllevar una mejora del rendimiento escolar y de las conductas motivadas (Arnold, 2006), se considera pues como imprescindible a nivel educativo y didáctico⁴⁵ fomentarla en los alumnos y en el profesor mismo para que la transmita a sus aprendices (Arnold y Brown, 2000).

La autoestima entendida como el conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo en diferentes áreas o facetas, cumple una función de primer orden al nivel motivacional y, como consecuencia, en el aprendizaje escolar. (Gargallo y Puig, 1997:157)

Sin embargo, en clase de idioma extranjero aparece un “problema”⁴⁶, en efecto, los alumnos, además de poder sentirse incompetentes con este nuevo instrumento de comunicación, se ven privados de la posibilidad⁴⁷ de relacionarse en su idioma nativo y habitual (Marins de Andare y Ojeda, 2010) lo que puede inducir una situación que va a atentar a su autoestima, creatividad, hasta bloquear el aprendizaje y en la que se van a percibir como ineficaces, sobre todo en el periodo de la adolescencia. La posibilidad para todo individuo de poder comunicarse con otros sujetos con un código compartido y dominado constituye una necesidad humana gregaria, cuando le negamos a uno su recurso lingüístico le quitamos una parte de su “identidad” y corremos el riesgo de provocar un aislamiento que afecta negativamente a la autoestima (Arnold, 2006; Cuq, 2003). La autoestima en clase de LE puede verse debilitada cuando el aprendiz se sabe como un alumno competente, utilizando su lengua materna y se siente completamente incapacitado en el momento de usar la lengua objetivo/meta (Marins de Andare y Ojeda, 2010). En clase de idiomas “cuidar” y fomentar la autoestima de nuestros alumnos se hace una condición necesaria para favorecer la motivación⁴⁸, el aprendizaje y el rendimiento

45 Con didáctico nos referimos a las metodologías de enseñanza-aprendizaje propias de la asignatura, aquí el francés LE.

46 “Problema” que el profesor deberá de controlar para no provocar un bloqueo lingüístico.

47 Posibilidad o quizás libertad ...

48 Es importante subrayar la consubstancialidad teórica entre autoestima y motivación ya que sera uno de nuestros objetivos específicos de investigación.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe académico.

Resulta interesante subrayar que el aprendizaje de una LE supone para el alumno desarrollar una capacidad de adaptación para realizar una tarea, solicitar procesos cognitivos y proponer una solución en otro lenguaje. No obstante, cuando nos quedamos en los muros de la clase de idioma, la tarea, su contenido así como su evaluación se orienta claramente al dominio del instrumento⁴⁹, se evalúan cuatro competencias :

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión oral
- Comprensión escrita

Sin embargo, en el caso de centros bilingües aragoneses, cuando otras asignaturas, como *Sociales* por ejemplo, se imparten en francés, una parte del contenido y de la evaluación⁵⁰ se orientan tanto sobre el contenido de la asignatura en sí como sobre el dominio del instrumento, lo que, en caso de alumnos con dificultades en la LE, puede crear una situación de “no éxito”⁵¹, que va mucho más allá de las fronteras de la asignatura en cuestión. Sabemos que la autoestima que un alumno tiene al manejarse con la LE condiciona, en gran parte, su rendimiento académico, la ejecución de la tarea provoca en él la satisfacción de realización de la comunicación con un instrumento lingüístico no natural. Y, al mismo tiempo, el cumplimiento de la acción comunicativa aumenta la autoestima del alumno, por consiguiente, en caso contrario, la no consecución de la labor baja la autoestima (García Galindo, 2011).

Por lo tanto, hacemos la hipótesis de que si otras asignaturas se imparten en esta misma LE su rendimiento se verá igualmente afectado, pues, en la clase de idiomas (extranjeros) el factor afectivo-emocional de la autoestima puede ser determinante tanto en el aprendizaje como en el rendimiento académico⁵² del alumno.

49 La evaluación en LE se hace alrededor de competencias establecidas por el currículum Aragonés, Orden de 9 de mayo 2007. Consultado en http://didac.unizar.es/jlbernal/legislacion/pdf/31_currlearagon.pdf.

50 El 30% de la evaluación según el plan bilingüe Aragonés.

51 En algunos casos podremos hasta decir fracaso escolar.

52 Nos planteamos que pueda provocar hasta situaciones de “ fracaso escolar”.

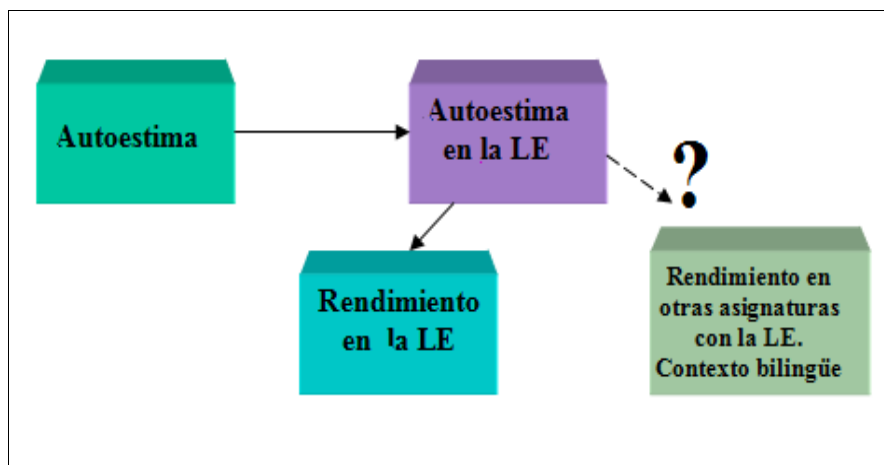


Figura 6 : Sistema de influencia de la autoestima

1.5 De la ansiedad general a la ansiedad lingüística

La ansiedad es una emoción⁵³ que podemos calificar vulgarmente de “negativa” (Bisquerra, 2009) y que se puede entender como “la percepción de un suceso que altera a la normalidad [...] provoca un sentimiento intensamente negativo, determina la atención, va acompañado de preocupaciones y miedo, y, frecuentemente, de sensaciones de ahogo.” (López y Marina, 1999:124).

En la clase de idiomas podemos entender la ansiedad de una forma positiva considerándola como un estímulo temporal y pasajero para el alumno (en caso de que el alumno ya tenga un buen dominio y rendimiento en la asignatura), o de forma negativa como la aprensión, el estrés o el miedo más permanente que el alumno siente cuando debe realizar una tarea, sobre todo comunicativa, en el idioma extranjero en cuestión, en este caso puede verse afectado el aprendizaje (Marins de Andare y Ojeda, 2010). Los alumnos desarrollan niveles de ansiedad altos frente a la clase de idiomas porque no disponen de un instrumento lingüístico estable, hay que comunicar delante de los otros compañeros y esta situación comunicativa hace que se sientan vulnerables y extranjeros (Arnold y Brown, 2000). Esta situación de ansiedad puede ser un obstáculo en la obtención de los objetivos de aprendizaje y en el rendimiento académico del

⁵³ O quizás sería más apropiado decir un “sentimiento”, (López y Marina, 1999).

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe alumno (Arnold, 2006) ya que sabemos que “para que la adquisición tenga lugar [...] es necesario que las condiciones afectivas sean optimas, es decir, que el que adquiera la lengua extranjera esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso” (Baralo, 1998:57).

En el caso de nuestra investigación interesa definir dos tipos de ansiedad: la general y la lingüística, que se determinan como dos conceptos y factores a la vez similares y muy distintos (Gardner y MacIntyre, 1991) .

1.5.a La ansiedad general

La ansiedad general se entiende como una respuesta emocional básica que engloba diferentes aspectos como:

- Aspectos cognitivos como la tensión, aprensión y cuyas consecuencias son la preocupación, el temor, el miedo, la inseguridad, pensamientos negativos, falta de atención etc.
- Aspectos fisiológicos como la activación del sistema nervioso, cambio en la respiración y cambios cardio-vasculares.
- Aspectos motores como movimientos específicos, dificultades de expresión verbal, hiperactividad, paralización motora.

La ansiedad puede manifestarse de forma externa y/o interna y se suele definir como una emoción bicéfala a la vez positiva y negativa (Segura y Arcas, 2003): la ansiedad positiva se manifiesta como una consecuencia de la percepción de un peligro real y que permite una reacción muy cercana a la sobre-vivencia (Segura y Arcas, 2003), para ejemplificar el propósito proponemos el famoso ejemplo de “veo un león, me entra ansiedad y miedo y me voy corriendo”. Este tipo de ansiedad provoca una reacción apropiada ya que estimula los recursos humanos necesarios para poder actuar rápidamente frente a una situación peligrosa. La ansiedad negativa, en cuanto a ella, se basa en medios ficticios y no tiene, pues, ninguna función útil

-beneficio- para el sujeto (López y Marina, 1999). Hoy en día y, en el contexto de nuestras sociedades modernas, cuando hablamos comúnmente de ansiedad nos solemos referir a la parte más negativa mencionada antes, haciendo hincapié en sus consecuencias más directas para el sujeto, se define la ansiedad general como un:

Sentimiento negativo ante pensamientos recurrentes de temo o amenaza, acompañados de deseo de huida, fumar o comer mucho, ir de un sitio a otro, tensión muscular, sensación de ahogo, dolores de cabeza. (Segura y Arcas, 2003:37)

La ansiedad general se entiende pues como esta respuesta emocional humana más o menos positivista o negativa que afecta en determinados aspectos al sujeto. Sin embargo, es un factor afectivo más completo de lo que parece, no existe un solo tipo de ansiedad. Como seres humanos todos hemos vivido situaciones de ansiedad distintas y con distintos matices: ¿siente usted el mismo tipo de ansiedad frente a un examen, a un accidente de coche, al hacer deportes de riesgo o al ir al trabajo todos los días con la “bola en el estómago”? Por consiguiente, existen diferentes patrones de ansiedad (Coulombe 2000; MacIntyre, 2007). Se distinguen tres tipos:

- La ansiedad de rasgo: se entiende como una característica estable en el sujeto, una persona que suele padecer ansiedad a diario tal como un rasgo permanente.
- La ansiedad de estado: se caracteriza por ser una respuesta genérica de ansiedad frente a una variedad de situaciones específicas percibidas como peligrosas en un momento dado.
- La ansiedad situacional: se define como las respuestas específicas y estables frente a situaciones específicas y definidas.

El factor afectivo de la ansiedad puede afectar negativamente al aprendizaje de los alumnos, se han encontrado correlaciones muy altas entre niveles altos de ansiedad y bajo rendimiento (Eysenck, 1979). De forma más precisa se ha podido establecer que la ansiedad afecta directamente al aprendizaje y a la memoria de un estudiante (Eysenck, 1979) impidiendo

el buen funcionamiento de los procesos cognitivos necesarios para la realización de las tareas y que, en caso contrario, un estudiante con menos ansiedad puede utilizar sus recursos cognitivos para poder realizar la tarea, también la realización de la tarea y su posible éxito aumenta la autoestima y la motivación del estudiante que percibe su auto-eficacia. En el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de idiomas, niveles altos de ansiedad pueden inducir en los estudiante un bloqueo frente al idioma (Eysenck, 1979; Wilikinson, 2011) y se ha descubierto que existía una ansiedad particular al aprendizaje de idiomas llamada la “ansiedad lingüística”. La ansiedad lingüística en principio⁵⁴, y según Coulombe, “es una ansiedad de estado” (Coulombe, 2000:7), es decir, que consiste en una respuesta genérica de ansiedad frente a una variedad de situaciones específicas percibidas como peligrosas en un momento dado. MacIntyre et Gardner (1989) explican este aspecto afirmando que la ansiedad resentida durante las primeras clases y experiencias en clase de idioma es una ansiedad de tipo de estado en el sentido de que no es específica de la clase de idiomas. Pero en el caso de que se repitan experiencias negativas se puede desarrollar una ansiedad situacional específicamente vinculada con la situación de aprendizaje de idiomas, y de ahí la ansiedad lingüística. Esta primera aproximación nos permite acercarnos al concepto de ansiedad lingüística. Sin embargo, parece necesario contestar a algunas preguntas que han quedado en suspensión: ¿en qué consiste la ansiedad lingüística? ¿cómo se define y se caracteriza? ¿en qué sentido es un tipo de ansiedad particular? ¿cuáles son sus consecuencias para el aprendizaje de los alumnos?

1.5.b La ansiedad lingüística

La ansiedad lingüística, o “language anxiety”, se puede entender como un tipo de ansiedad debida o causada por el aprendizaje o uso de otro idioma. Es distinta de la ansiedad general (Gardner y MacIntyre, 1991) ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una LE. Horwitz, primero en descubrir la ansiedad lingüística (Horwitz y Cope, 1986), la define como ⁵⁵:

54 Es una ansiedad que cambia con el tiempo, empieza siendo de estado para hacerse situacional y específicamente lingüística.

55 La “ Foreign Language Anxiety” descubierta por Horwitz y Cope en 1986. Se mide con el instrumento “ The foreign Language classroom Anxiety Scale (FLCAS) : Medir la reacción de ansiedad específica al aprendizaje

Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma, puede provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo. (Horwitz y Cope, 1986:126) ⁵⁶

Este tipo de ansiedad viene sobre todo muy relacionado con las tareas comunicativas, ya que se pueden considerar como uno de los pilares del aprendizaje y del uso, real⁵⁷, de un idioma “la esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan” (Young, 1999:XII). Existe, dentro de la ansiedad lingüística, la ansiedad específicamente comunicativa que impide la comunicación oral en la LE, sabemos que los estudiantes tienen niveles de ansiedad lingüística más altos frente a situaciones de expresión y comprensión oral y que ésta se concretiza por el rechazo de comunicar en el idioma (Liu y Jackson, 2008). Las situaciones escritas tienen importancia, sin embargo no tienen el mismo peso en el grado de implicación personal de los sujetos en la tarea, lo que esclarece que, dentro de la ansiedad lingüística, existen variaciones según las competencias desarrolladas⁵⁸ (Cheng, Horwitz et Shakkert 1999; Elkhafaifi, 2005).

Los alumnos de una LE o escolarizados en centros bilingües y de entre 13 y 19 años⁵⁹ son muy propensos a padecer ansiedad lingüística ya que la utilización de la LE, como contenido en sí y como recurso lingüístico de transmisión de los saberes, es muy habitual. Este propósito adquiere todavía más sentido cuando sabemos que, además, los estudiantes que han tenido una inmersión precoz -infantil o primaria- tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía⁶⁰-ESO o Bachiller- (Ó Muircheartaigh y Hickey, 2008). Dicha ansiedad lingüística se manifiesta concretamente como el miedo de un individuo en el momento

de una lengua extranjera.

56 Traducción personal.

57 Referirse a las teorías didácticas más recientes sobre las LE : el enfoque comunicativo y la perspectiva accional.

58 Comprensión y expresión oral, escrita.

59 La ansiedad lingüística empieza y es más alta en esas edades.

60 Aquí justificamos el hecho de que nuestra muestra sea compuesta por alumnos de 4º de la ESO.

de realizar una labor, un acto de comunicación en la LE (Gardner y MacIntyre, 1991). Es “el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera” (Gardner y MacIntyre, 1991:268). Las investigaciones en didáctica de las lenguas extranjeras y en IE⁶¹ han puesto de relieve que la ansiedad lingüística sería el fruto de la asociación repetitiva, por parte del debutante, de problemas típicos del aprendizaje de idiomas (sonidos, estructuras sintácticas, gramática, fónemas, etc ...) a una imposibilidad de realizar la acción. Cuando se reitera este fenómeno de afiliación, el estudiante en LE asocia las situaciones de aprendizaje del idioma a momentos de ansiedad, y, a través de este proceso asociativo, se acciona la ansiedad lingüística, en otros términos se da el “anxiety arousal” (activación de la ansiedad) (García Galindo, 2011).

La ansiedad lingüística en los estudiantes constituye un obstáculo importante en el aprendizaje de las segundas lenguas y lenguas extranjeras (Horwitz, 2001), es un problema extenso que afecta a cada uno con sus peculiaridades, que está presente en todas las culturas y que suele ser más perjudicial para los individuos de entre 13 y 19 años (Liu y Jackson, 2008). Como ya hemos apuntado, se ha demostrado que los estudiantes que han tenido una inmersión precoz -infantil o primaria- tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía -ESO o Bachiller- (Ó Muircheartaigh y Hickey, 2008).

61 Inteligencia Emocional.

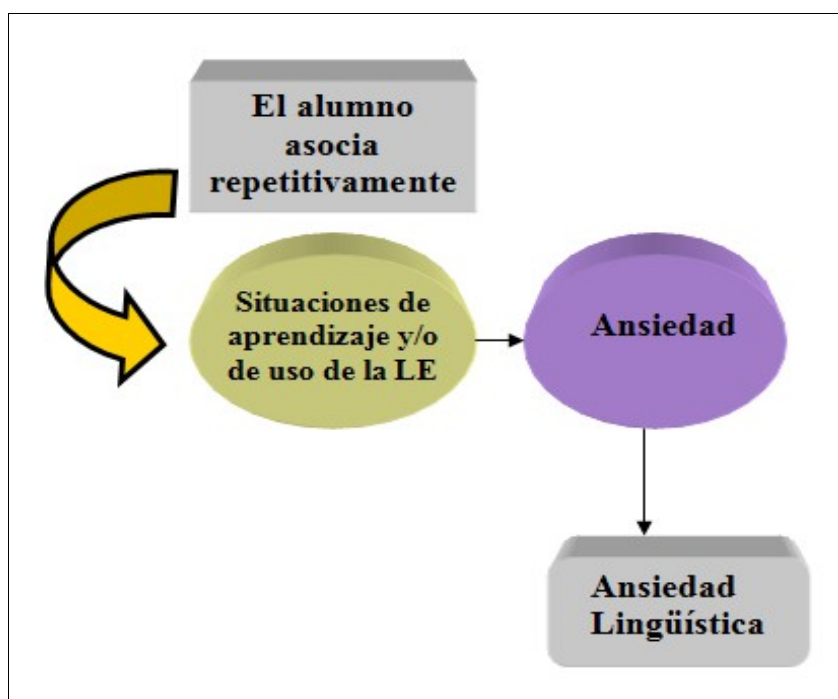


Figura 7 : El nacimiento de la ansiedad lingüística.

1.6 Nivel de aprendizaje y bilingüismo

En los diferentes apartados siguientes nos proponemos explicar los conceptos de bilingüismo y nivel de aprendizaje, haciendo un particular hincapié sobre cómo los entendemos desde la perspectiva de nuestra investigación. En un breve primer momento, para no descuidar sus otras facetas, mencionaremos qué implicaciones puede tener el bilingüismo y desde qué áreas se puede estudiar, para llegar, en última instancia, al bilingüismo escolar y el programa bilingüe en Aragón, objeto de nuestro estudio. En un segundo tiempo nos centraremos sobre la concepción de “rendimiento académico” que, aquí, se distingue del complejo proceso de aprendizaje.

1.6.a El concepto del bilingüismo: desde perspectivas sociológicas hasta psicológicas.

Existe una multitud de maneras de describir el bilingüismo, y todas estas perspectivas pueden acercarse a fenómenos completamente distintos (Gaget y Varro, 2002). En 1976 Mackey propuso una definición tradicional y genérica del bilingüismo como la “calidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por otra” (Mackey, 1976:92). Por consiguiente, cuando decimos “esta persona es bilingüe” podemos hablar de las personas instaladas en un país donde se utilizan a diario dos idiomas, tal y como un fenómeno lingüístico-cultural⁶². Pero se puede entender igualmente desde una perspectiva más sociológica, en la cual, el bilingüismo es una estrategia social utilizada por los individuos que provienen de la inmigración y que dominan la lengua de país de origen y, de acogida (Van Overbeke, 1972; Mattion y Zaiane, 1978). En el momento de intentar definir, y sobre todo delimitar, el gran⁶³ concepto del bilingüismo la diferenciación más relevante que ha sido propuesta consiste en distinguir el bilingüismo del individuo, del estado y escolar (Van Overbeke, 1972; Gaget y Varro, 2002) .

El bilingüismo del individuo se centra en todos los fenómenos, psicológicos, sociológicos y culturales que conducen a un sujeto a hablar dos idiomas, a dominar dos códigos lingüísticos -y culturas-, pasando del uno al otro alternativamente según el acto de comunicación⁶⁴ que se desea realizar (Gaget y Varro, 2002). Este proceso enmarca diferentes interacciones cognitivas, ambientales, sociológicas y lingüísticas que implican la propia identidad cultural y personal del sujeto a través del uso del lenguaje que elige (Van Overbeke, 1972; Mattion y Zaiane, 1978). Un individuo bilingüe en este sentido tiene un dominio perfecto de los dos idiomas que tienen, en este caso, un estatus idéntico, o sea que no se da la diferencia de lengua materna y lengua segunda (Coste y Galisson, 1976). El bilingüismo de estado (Van Overbeke, 1972) se refiere a la convivencia oficial de dos idiomas en un mismo territorio definido, por ejemplo Bélgica es un estado bilingüe, esta situación va más allá de las características específicas de un sujeto ya que forma parte de la propia identidad nacional. En este caso, los idiomas cumplen diferentes funciones, de unificación y diversificación del estado, de recursos lingüísticos pero igualmente

62 Yo diría también hasta político.

63 Y atractivo.

64 Tanto el mensaje, como el receptor, el contexto etc .

sirven de instrumentos “políticos, [...] ideológicos, económicos y simbólicos” (Tabouret-Keller, 1991).

Existe, desde hace unas décadas y frente a la necesidad más patente de dominar varias lenguas, el nacimiento de un nuevo “formato” de bilingüismo: el escolar, éste se da en el contexto de nuestras instituciones educativas a través del currículo. La escuela, siendo una entidad legitimada políticamente, propone una enseñanza de los idiomas, extranjeros, siguiendo un patrón estándar que consiste en hacer hincapié sobre las normas estándares de las lenguas. Los idiomas enseñados, al reducirse a códigos, nunca llegan a tener el mismo estatus que la lengua materna, lo que hace que el bilingüismo escolar éste sujeto a la polémica de saber si es, realmente, un bilingüismo⁶⁵ o solo la “juxtaposición de dos unilinguismos” (Gaget y Varro, 2002:11). Sabemos que la posibilidad, desde una concepción estrictamente cognitiva, para llegar a dominar dos idiomas en el mismo nivel se da entre los cero y los tres años y que después (Calvetti, 1991), si el niño no ha sido expuesto al uso de las dos lenguas, ya se establece una jerarquía (Gaget y Varro, 2002). La idea pues de unas escuelas que, utilizando programas curriculares, “te hacen bilingüe” queda abierta al debate, aunque la mejora en el dominio de la LE y en algunos procesos cognitivos es indudable (Cuq, 2003; Tabouret-Keller, 1991; Calvetti, 1991). En la educación bilingüe se han dado diferentes tipos de introducción de la LE, los principales modelos consisten en una inserción o parcial o total más o menos pronto en el periodo de escolarización (Vila, 1983; Calvetti, 1991). La parcial, introduciendo en mayor o menor grado el segundo idioma, mantiene como prioritaria la lengua materna en las diversas tareas educativas y culturales. La total, en cuanto a ella, no establece ningún tipo de restricción en el uso de las lenguas, ni en cuanto a sus utilizaciones diarias, ni como educativas de transmisión vehicular de conocimientos (Vila, 1983). El bilingüismo escolar, en su generalidad conceptual, no se limita a esas dos formas prácticas, puede optar por una multitud de formatos, Mackey (1976) ha podido elaborar una tipología de hasta noventa posibilidades, pero, aún así, se pueden considerar más. Así pues, dentro de este amplio marco, hace falta hacer hincapié en lo que se entiende, en sentido más estricto, por “enseñanza bilingüe”. Se consideran como

65 El bilingüismo sigue sin definirse claramente, existe una polémica entre diversos puntos de vista, algunos autores piensan que un bilingüe está expuesto desde la más pequeña infancia a los dos idiomas y los domina igualmente bien, otros piensan que cuando una persona llega a tener un mínimo de competencia en otro idioma ya se puede considerar como bilingüe. El debate sigue abierto hoy en día.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe educación bilingüe todo programa⁶⁶ que incluye en el currículo como mínimo dos lenguas. Ahora, conviene describir el programa bilingüe en el que se desarrolla nuestra investigación: programa bilingüe en Aragón para ESO.

1.6. b El programa bilingüe en Aragón: sección bilingüe francés.

El método o programa enseñanza bilingüe AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) ha sido una novedad fomentada por el gobierno de España y forma parte de un deseo europeo de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas. Este gran proyecto se nutre de diversos objetivos como el de mejorar el aprendizaje de idiomas, favorecer la movilidad estudiantil y laboral, pero viene también de “la creciente insatisfacción de los padres y docentes españoles con los resultados del modelo “tradicional” de enseñanza de idiomas extranjeros”⁶⁷. En Aragón, el desarrollo de los programas de enseñanzas bilingües, o también llamados “de currículo integrado”, “secciones bilingües” se pusieron en marcha desde el año 1999, consisten en la introducción de la lengua extranjera definida en diversas otras asignaturas. Desde la normativa educativa (BOA) el programa bilingüe español-francés se define como :

Este programa surge del protocolo de colaboración del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón con el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa con la finalidad de implantar Secciones bilingües de español-francés en los Institutos de Educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. En la convocatoria de 3 de marzo de 1999 que anuncia la implantación del mencionado programa se plantea como objetivo la mejora del aprendizaje de la primera lengua extranjera, en sus diversos aspectos, fonéticos, léxicos y sintácticos, la intensificación del desarrollo de las habilidades y destrezas contempladas en el currículo oficial y el fomento de actitudes como la tolerancia y respeto, a la vez que se reforzará el espíritu de ciudadanía europea. El proyecto se enmarca en las directivas europeas en las que se insta a enseñar dos lenguas de la Unión Europea y, de esta forma, contribuir a la completa formación de la juventud europea. La enseñanza bilingüe

66 Existe una gran variedad de programas según el público a quien van dirigidos y dónde se implantan.

67 <http://aragonbilingue.educa.aragon.es/>

constituye una respuesta adaptada a la diversidad lingüística y cultural de Europa, a la movilidad profesional, a la cooperación entre estados o países y a la participación en los intercambios escolares.⁶⁸ (BOA Número 29, 462, Resolución de 3 de marzo de 1999:1311)

Según las órdenes⁶⁹ en vigor en Aragón actualmente los alumnos que reciben enseñanza bilingüe deberán: o tener dos horas de francés y cursar varias asignaturas (DNL) -según el programa bilingüe del centro- impartidas en el idioma extranjero. O tener cuatro horas de clase de lengua francesa y cursar una asignatura impartida en francés lo que implicará algunas modificaciones curriculares respecto al currículo básico, y también organizacionales.

Los centros autorizados para impartir enseñanzas bilingües en una lengua extranjera deberán incluir en su planificación curricular los elementos del proyecto lingüístico del centro que permitan desarrollar el aprendizaje funcional de la lengua objeto del programa. A tal efecto, revisarán y adecuarán sus Proyectos Educativo y Curricular. Con el fin de facilitar el aprendizaje funcional de la lengua objeto del programa, el Departamento Didáctico de dicha lengua y los demás Departamentos Didácticos participantes en el mismo deberán revisar las Programaciones Didácticas de las distintas etapas adecuando los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación a las necesidades del alumnado y a las características del programa. (Resolución de 20 de junio de 2007, Ordenación curricular)

En los centros bilingües la LE se entiende, pues, como una enseñanza específica profundizada pero también se utiliza como instrumento de transmisión de contenidos ajenos al idioma en sí. Existen diferentes formulas de bilingüismo, sin embargo en el contexto de nuestra investigación, o sea en nuestra muestra, la sección bilingüe consiste en cuatro horas de clase de lengua francesa y cursar una asignatura impartida en francés, en el caso de alumnos de 4º de la

68 RESOLUCION de 3 de marzo de 1999, de la Secretaría General Técnica, del Departamento de Educación y Cultura, mediante la que se anuncia el programa de innovación «Secciones Bilingües», para la puesta en marcha de Secciones Bilingües español-francés en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

69 Currículo Aragonés, centros bilingües .

ESO la DNL⁷⁰ es *Sociales*.

1.6. c El rendimiento académico entendido en contexto bilingüe

Cuando nuestro objeto de estudio es “valorar” la influencia de los factores afectivos de la motivación, la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe, en Aragón y en alumnos de 4º de la ESO, podemos evaluar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje completo como el producto final. En nuestro caso, como nuestra investigación se orienta hacia una aproximación a la realidad exploratoria, en hacer una fotografía de una realidad social o, también podríamos decir, en un análisis de necesidad⁷¹, nos interesa más bien el producto final o sea el rendimiento académico o, en otros términos, el nivel de aprendizaje. ¿Qué entendemos por nivel de aprendizaje? En nuestra investigación, y para operativizar nuestra variable dependiente proponemos una visión “didáctica” o “curricular” del concepto de aprendizaje, nos alejamos de una perspectiva psicológica del aprendizaje como conjunto de procesos cognitivos y nos centramos en los objetivos curriculares definidos por el profesor y la institución educativa. En este caso, la noción de nivel en el aprendizaje puede acercarse a la de rendimiento académico en el sentido de que el aprendizaje de los alumnos se mide a través de pruebas académicas que establecen el nivel de rendimiento. Estas pruebas académicas tienen en cuenta algunas de las cuestiones psicológicas relacionadas con el aprendizaje (Gardner, 1995; Revell y Norman, 1999⁷²) y están elaboradas por el profesor según los criterios establecido por la ley (el curriculum). De este modo, nuestro objetivo principal es conocer la influencia de los factores afectivos presentados antes en los resultados de los alumnos en las pruebas académicas mencionadas. Sin embargo, nos seguimos preguntando ¿cuál es la particularidad del nivel de aprendizaje en contexto bilingüe? Su peculiaridad es que además de medir el rendimiento académico en relación con los factores afectivos en la LE estrictamente lo

70 Disciplina no lingüística.

71 Esta investigación se puede entender como un análisis de necesidad cuando la consideramos como el primer paso para implantar un programa de mejora de esos factores afectivos, que sería, el objeto de la tesis doctoral. Sin embargo para pretender mejorar algo hay que saber si es útil para quienes lo proponemos, y este proyecto consiste en esta primera aproximación, diríamos exploratoria, a la realidad que deseamos investigar más a fondo.

72 Revell, J., Norman, S. (1999). *Handing Over. NLP-based Activities for Language Learning*. London : Saffire. C Press. Citado en Arnold, J. (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Ela. Études de linguistique appliquée.*, n° 144, p. 407-425.

ampliamos a todas la asignaturas que están impartidas en francés, ya que en esto consiste el programa bilingüe en Aragón y en el marco de nuestra muestra. Para ejemplificar el propósito proponemos la figura número 8 siguiente :

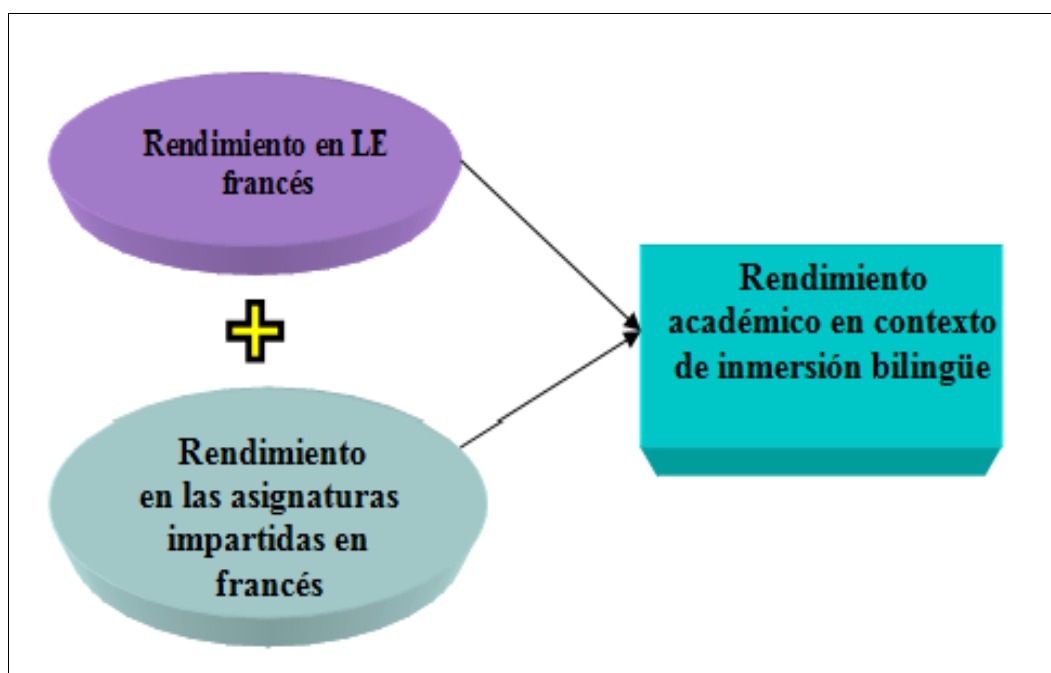


Figura 8 : El rendimiento académico entendido en contexto de inmersión bilingüe.

1.7 Investigaciones anteriores : Aportaciones

No existen, en la literatura científica antigua y actual, ninguna investigación concreta sobre la influencia de los factores afectivos en el nivel de aprendizaje en contexto bilingüe. Sin embargo, podemos encontrar diferentes estudios sobre la influencia de la dimensión afectiva en el aprendizaje en general, y en el rendimiento en lengua extranjera. De esos variados trabajos se ha podido establecer una relación significativa entre variables afectivas y aprendizaje de una LE.

Marcos-Llinas, en su publicación del 2007 (Marcos-Llinas, 2007), establece la gran importancia de las emociones en el rendimiento educativo afirmando que las diferencias en el nivel de aprendizaje se deben al rol de la afectividad en la adquisición de LE y que altos niveles de ansiedad dificultan el aprendizaje. En su artículo el objetivo era discutir el rol de las variables

afectivas de la ansiedad⁷³, de las actitudes y de la motivación en el aula de lengua extranjera además de examinar el efecto de dichas variables sobre el rendimiento académico. Su investigación consistía en estudiar las interrelaciones entre los tres factores y su efecto sobre el rendimiento académico de estudiantes. Ha podido comprobar que se daban correlaciones entre las tres variables y que, además, interaccionaban entre ellas, que cuanto más positiva era la actitud más alta es la motivación y más baja es la ansiedad. En este contexto las actitudes son la variable que mejor predice el rendimiento académico porque explica un 7,9% del mismo. La variable ansiedad está presente en 62% de los alumnos y ha resultado ser negativa en el rendimiento pero con menor peso que la actitud (Marcos-Llinas, 2007). En otros trabajos se ha puesto de relieve que la motivación, automotivación, la autoestima y la empatía son los componentes afectivos que favorecen más un aprendizaje significativo y un rendimiento alto en idiomas mientras la ansiedad, la falta de autoestima y el estrés eran los factores que más lo perjudican (Raby, 2006; Marins de Andare y Ojeda, 2010). Según Benoît Galand, la autoestima y la motivación permiten a los aprendices afrontar los nuevos saberes e interiorizarlos de manera significativa mientras que la ansiedad y el estrés actúan como emociones que bloquean el aprendizaje (Galand, 2006).

En las investigaciones que se centran más sobre el concepto ansiedad lingüística se ha podido establecer que hay diferencias entre culturas sobre el impacto de la ansiedad lingüística y el rendimiento en idiomas, pero siempre se encuentra una relación significativa aunque más o menos fuerte entre esas variables (Wilkinkson, 2011). Como ya hemos visto, los estudiantes que han tenido una inmersión precoz (infantil/primaria) tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía (Ó Muirheartaigh y Hickey, 2008). Horwitz en 1986 ha observado una correlación negativa entre ansiedad lingüística de los estudiantes americanos y sus notas finales en esta asignatura de español lengua extranjera (Horwitz, 1986). También, Aida en 1994 y MacIntyre y Gardner en 1989 han descubierto, con unas investigaciones de tipo experimental, que los estudiantes tenían más ansiedad en clase de francés que en otras asignaturas y que ésta perjudicaba al aprendizaje y al rendimiento. El grupo experimental había aprendido menos porque durante el aprendizaje estaba expuesto a una situación estresante. Se ha encontrado la misma correlación negativa entre ansiedad lingüística y

73 Se utiliza como instrumento para medir la ansiedad la escala de Horwitz (y al. 1986) "The Foreign Language Classroom Anxiety Scale".

rendimiento académico en estudiantes americanos y japoneses que aprendían una LE (Aida 1994; Saito y Saminy, 1996; Horwitz, 2001) .

Gracias a los diferentes estudios empíricos realizados en este ámbito se ha podido afirmar la gran importancia de la afectividad en el aprendizaje en general y en lenguas extranjeras en particular (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999) pero también abrir nuevas líneas de investigación. Estos diferentes trabajos nos han guiado en la orientación que hemos dado a nuestra investigación tanto a nivel conceptual como metodológico, ya que se ha marcado claramente la aproximación de tipo cuantitativa (cuasi-experimental y selectiva). Una vez revisada la literatura científica sobre nuestro tema, así como una parte las antiguas investigaciones realizadas, conviene centrarnos sobre el “corazón” del trabajo del investigador que es producir nuevas teorías utilizando el método científico.

2. Trabajo de investigación

En este apartado presentaremos los objetivos generales y específicos de nuestra investigación así como las variables e hipótesis de trabajo⁷⁴.

2.1 Objetivos generales y específicos del trabajo de investigación

En este apartado se presentan y formulan los siete objetivos de la investigación con el fin de poner de manifiesto más claramente nuestras intenciones científicas.

El problema de investigación consiste en saber si los componentes afectivo-emocionales de la motivación, la autoestima y la ansiedad lingüística, influyen en el rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe de los alumnos de 4º de la ESO. La presente investigación se plantea como un estudio exploratorio que procura averiguar la existencia, o no, de relaciones⁷⁵ entre las diferentes variables estudiadas. Es importante subrayar que, por ahora⁷⁶, no se pretende

⁷⁴ Las hipótesis de trabajo se distinguen de las hipótesis estadísticas que se encuentran en la parte de metodología.

⁷⁵ No necesariamente causales.

⁷⁶ No se excluye para la tesis doctoral.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe generalizar los datos a todos los alumnos de 4º de la ESO con un programa bilingüe en Aragón⁷⁷ sino más bien de acercarse a una realidad educativa específica que queda sin explorar.

➔ Nuestro objetivo general es :

- 1) Determinar si existe una relación entre los factores afectivo-emocionales de la motivación, autoestima y ansiedad lingüística y el rendimiento académico de los alumnos en contexto de inmersión bilingüe francés.

➔ Nuestros objetivos específicos son :

- 2) Determinar qué nivel de correlación existe entre las variable afectivas y el rendimiento académico.
- 3) Determinar cuáles de los factores (motivación, autoestima y ansiedad lingüística) de la variable de los factores afectivos influyen más en el rendimiento de los estudiantes en contexto bilingüe.
- 4) Determinar cuáles de los factores de la variable de los factores afectivos influyen menos en el rendimiento de los estudiantes en contexto bilingüe.
- 5) Determinar si existe una relación entre los factores de la autoestima, de la motivación y de la ansiedad lingüística.
- 6) Determinar si existe una relación entre la edad y la variable de los factores afectivo-emocionales.
- 7) Determinar si existe una relación entre el género y la variable de los factores afectivo-emocionales.

⁷⁷ Esta explicación se justificara con más detalle en el apartado correspondiente a la selección de la muestra.

2.2 Hipótesis científicas

Toda investigación científica se construye en base a la formulación de objetivos, e hipótesis, en la parte 2.1 hemos formulados nuestros objetivos de trabajo. En este párrafo nuestra intención consiste en explicitar nuestras hipótesis científicas. Contamos con seis hipótesis de trabajo :

- 1) Existe una relación entre factores-afectivos de la motivación, autoestima, ansiedad lingüística y rendimiento académico en contexto bilingüe.
- 2) Uno de los factores de la ansiedad lingüística, de la motivación y de la autoestima afecta más al rendimiento académico en contexto bilingüe que los otros.
- 3) Uno de los factores de la ansiedad lingüística, de la motivación y de la autoestima afecta menos al rendimiento académico en contexto bilingüe que los otros.
- 4) Los factores afectivos de la motivación, autoestima y de la ansiedad se relacionan entre ellos.
- 5) La edad influye en los factores afectivo-emocionales.
- 6) El género influye en los factores afectivo-emocionales.

2.3 Variables

En nuestro trabajo contamos con varias variables de estudio, las variable independientes que son los factores afectivos de la motivación, autoestima y ansiedad lingüística. Y la variable dependiente del rendimiento académico en contexto bilingüe y en la cual sospechamos que influyen esos factores. La definición y operativización de las variables se ha hecho de forma más completa en la revisión de la literatura científica, sin embargo conviene recordar brevemente en qué consisten.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

➔ Variables independientes: Los factores afectivo-emocionales de la motivación, autoestima y ansiedad lingüística; con tres niveles para motivación, autoestima y ansiedad : altos, medios o bajos. Medidas a través de diferentes cuestionarios y escalas que presentaremos en el apartado *Instrumentos* de la parte metodológica del trabajo.

➔ Variable dependiente : El nivel de aprendizaje/el rendimiento académico de los alumnos en contexto bilingüe. A través de la primera y segunda evaluación hechas en el instituto en la asignatura de LE francés y en la asignatura impartida en francés, DNL, de Sociales ya que definen el programa bilingüe.

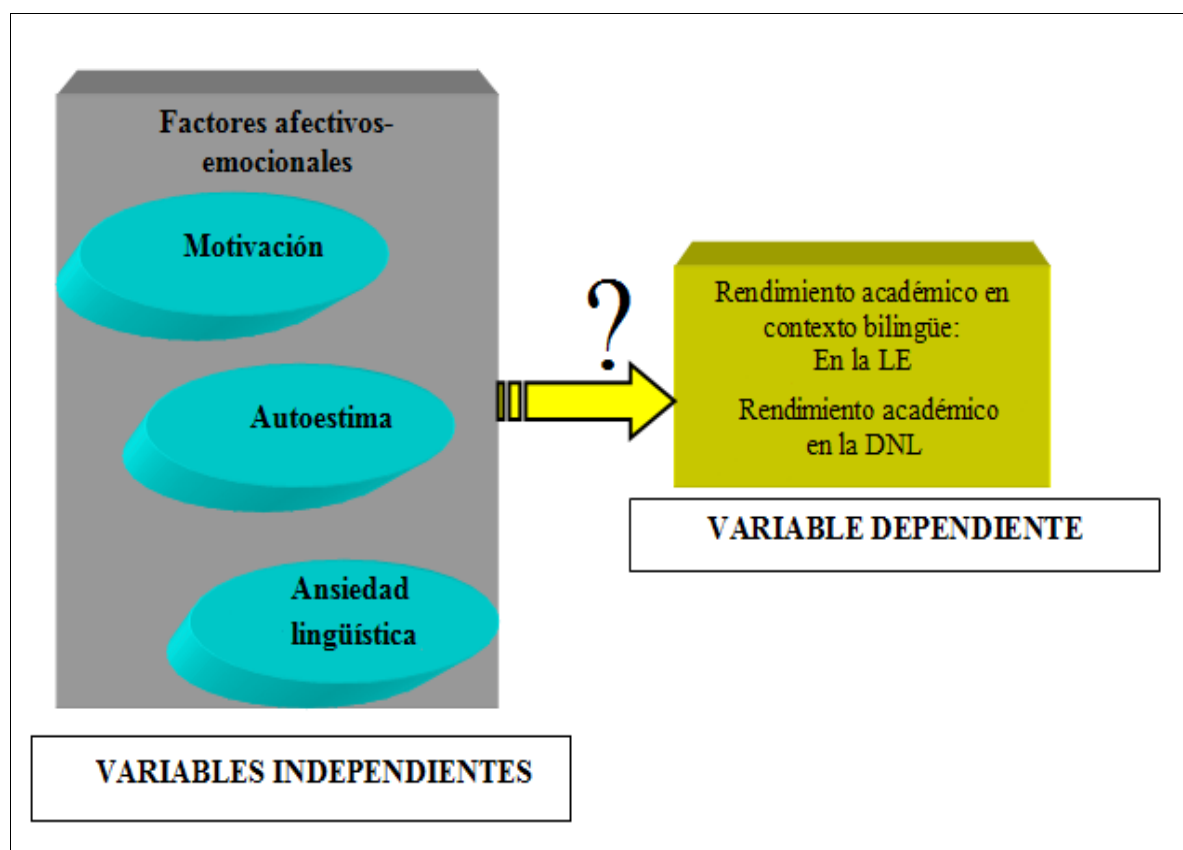


Figura 9 : Las variables de investigación y su supuesta relación

SEGUNDA PARTE : Método y estudio empírico

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

SEGUNDA PARTE : Método y estudio empírico

Toda investigación se construye siguiendo una estructura que le permite ser científica y producir nuevos conocimientos sobre los fenómenos presentes en el mundo (Crochard, 2007). En la primera parte teórica de nuestro trabajo hemos propuesto un recorrido sobre la literatura científica con el fin de sintetizar los diferentes saberes disponibles sobre nuestro tema. En el segundo apartado, titulado *Trabajo de investigación*, se han explicitado tanto el problema de investigación como las diferentes variables, objetivos e hipótesis de trabajo. Ahora pues, conviene entrar en la parte más personal de toda búsqueda, el trabajo empírico.

A lo largo de este segundo capítulo se encontrará diferentes apartados relativos a la metodología utilizada en el presente trabajo así como sobre el diseño específico, el procedimiento, los participantes, los instrumentos y los resultados de nuestra investigación. Primero, nos proponemos hacer hincapié sobre el contexto metodológico en sí explicitando y justificando el corte elegido, sus ventajas, desventajas y peculiaridades. En segundo lugar, expondremos el procedimiento seguido presentando a los participantes, su selección, los instrumentos y técnicas de análisis de datos. En un tercer momento revelaremos e interpretaremos los diferentes resultados encontrados, se propondrá igualmente una discusión sobre los mismos así como sobre el trabajo en general.

3. Metodología general

La parte metodológica de toda investigación es la que le proporciona su validez y su científicidad, por ello se hace una necesidad explicitarla con claridad, coherencia y exactitud (Crochard, 2007; Fonte de Garcia, García, Garriga, Pérez-Llanta y Sarría, 2001). Dentro de lo que entendemos por metodología existen diferentes niveles de precisión que conviene aclarar. El método se entiende como el proceso de investigación en su conjunto; el diseño, en cuanto a él, se refiere a la elección y especificación del procedimiento para la obtención de datos que permitan contrastar una hipótesis y, para terminar, las técnicas se consideran como los modos específicos o procedimientos para realizar diferentes etapas (muestreo, control, análisis de datos). El objetivo de este apartado consiste pues presentar la estrategia general utilizada en

nuestro trabajo.

Cada investigación está hecha por un investigador, por una persona con su visión, aprehensión y comprensión de los fenómenos (Arraiz y Sabirón, 2012). Nuestra oblicuidad metodológica hace pues, que nos aproximemos a los hechos de una forma u otra por lo tanto debemos de conocer estas diferentes cosmovisiones para poder posicionarnos (Arraiz y Sabirón, 2012). Existen dos grandes paradigmas, el positivista y el etnográfico, de los cuales nacen las diferentes metodologías y diseños científicos. Estas dos perspectivas científicas son comúnmente conocidas como, respectivamente, métodos cuantitativos y cualitativos (Fonte de Garcia et al., 2001). Sin embargo, debemos de mencionar que, hoy en día y sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, se defiende cada vez con más fundamento y fuerza el uso de un modelo mixto más flexible, completo⁷⁸ y adaptado tanto al rigor científico como a los escenarios educativos (Crochard, 2007).

En nuestro trabajo, y siguiendo las hipótesis y objetivos planteados, optamos, dentro del paradigma positivista, por una metodología de corte cuantitativo ya que es la que nos permite contestar a nuestro problema. Esta metodología se caracteriza, desde una perspectiva general, como una estrategia de investigación experimental centrada en los aspectos observables y susceptibles de poder ser cuantificados y medibles. Utiliza, para realizar el análisis de los datos, procedimientos estadísticos y se singulariza por su alto grado de manipulación y de control de las variables estudiadas. La aplicación a las ciencias sociales del paradigma positivista empezó a finales del siglo XIX⁷⁹. La investigación que sigue una metodología cuantitativa supone un planteamiento, un acercamiento a la realidad objeto de estudio y a la teoría, y unos fines de la investigación (Crochard, 2007).

Dentro de la metodología cuantitativa nos orientamos hacia un método de tipo selectivo. Este método, también llamado correlacional, es una estrategia de investigación que pretende describir las relaciones entre las variables sin que estén manipuladas, de forma directa, por el investigador sino que este último las controla a través de la selección de los sujetos (Crochard, 2007). En otros términos, podemos decir que este método nos permite hacer el estudio de los fenómenos, sin intervención manipulativa del investigador y que, además, se basa en la selección de los participantes en función de que posean, o no, entre sus características un determinado

⁷⁸ Para no decir “holístico”.

⁷⁹ Con el sociólogo Durkeim.

valor o modalidad de las variables de estudio (Fonte de Garcia et al., 2001). La metodología selectiva se adapta a nuestros objetivos e hipótesis de investigación ya que nos interesa encontrar y describir la supuesta relación entre las variables de los factores emocionales de la motivación, ansiedad lingüística y autoestima y la del rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe. No buscamos establecer una relación de tipo causal sino intentar averiguar si existe o no una, la no manipulación de las variables constituye una ventaja para nuestro trabajo ya que siendo una de nuestras variables las emociones de los alumnos podría aparecer, en algunos casos⁸⁰, poco ético.

3.1 Diseño específico

La metodología selectiva o *ex post facto* cuenta con una gran variedad de diseños todos caracterizados, como apuntado antes, por la no manipulación del investigador y por el proceso de selección de los sujetos. En el caso de nuestra presente investigación, hemos utilizado un diseño llamado prospectivo complejo. Nuestro objetivo es estudiar la influencia de los factores de la ansiedad lingüística, la motivación y la autoestima en el rendimiento académico de alumnos de 4º de la ESO, formando parte de un programa bilingüe⁸¹. Un diseño prospectivo complejo resulta, a nuestro parecer, como el más adecuado tanto para estudiar las relaciones de las variables “preexistentes” en nuestros sujetos y controlar una serie de variables extrañas como para acceder a nuestra realidad en un tiempo reducido impuesto por el curso académico de este Máster. Sin embargo, justificamos nuestro propósito con más precisión a lo largo de las siguientes líneas.

De manera general, los diseños prospectivos (el simple, el complejo o el de grupo único) se caracterizan por partir de la o las variable/s independiente/s, igualmente denominada como predictora/s, e investigar una posible influencia en la variable dependiente, o también llamada criterio. Se seleccionan a los sujetos según que poseen determinados valores en la/s variable/s independiente/s, formamos los grupos y luego medimos la variable dependiente buscando posibles correlaciones (Crochard, 2007). Los diseños prospectivos⁸² son los diseños *ex post facto*

80 Según el diseño elegido ya que algunos cuasi-experimentales podrían respetar las normas éticas.

81 O sea el rendimiento en la LE y en la DNL.

82 A diferencia de los retrospectivos.

que nos ofrecen un mayor grado de validez interna porque partimos de la/s variable/s independiente/s, aseguramos pues, la antecendencia. Se suelen definir como diseños fáciles de poner en aplicación y resultan muy relevantes en caso de investigaciones exploratorias como la nuestra (Fonte de Garcia et al., 2001). Al realizar la investigación en situaciones naturales se gana en validez externa, sin embargo, esta última depende igualmente de otras consideraciones como el tamaño de la muestra. Debemos de mencionar que en estos tipos de diseños pueden inferir variables extrañas debido a que el investigador no manipula la/s variable/s independiente/s que ya vienen dada/s en los sujetos (Fonte de Garcia et al., 2001).

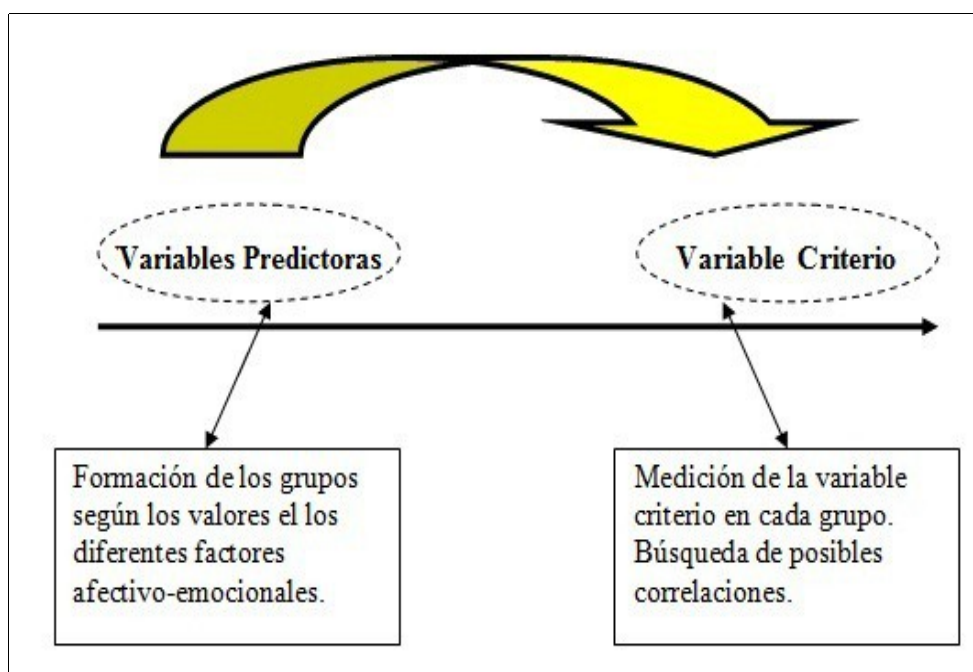


Figura 10 : Estructura general de un diseño prospectivo complejo

El diseño *ex post facto* prospectivo complejo es un diseño muy cercano al prospectivo simple a la única diferencia que los distinguen es que el complejo permite al investigador estudiar el efecto de más de una variable independiente sobre la variable dependiente. Estas variables independientes suelen ser variables extrañas que el investigador ha decidido incluir en la investigación, tanto para ampliar su modelo teórico dándole más complejidad y pertinencia, como para ganar en validez interna estudiando un rango mas amplio de relaciones entre variables. Por lo tanto el diseño prospectivo complejo consiste en, más concretamente,

seleccionar los sujetos por sus valores en las variables independientes (Crochard, 2007). Luego se procede a la formación de los grupos, tantos grupos como combinaciones posibles relativamente a los niveles de cada variable, y, al final, se mide la variable dependiente determinando así qué relación existe entre las variables (Fonte de Garcia et al., 2001).

En nuestro estudio consideramos las tres variables independientes y la variable dependiente de:

- La ansiedad lingüística (variable independiente A). Con 3 valores, A1 baja, A2 media y A3 alta.
- La motivación (variable independiente B). Con 3 valores, B1 baja, B2 media y B3 alta.
- La autoestima (variable independiente C). Con 3 valores, C1 baja, C2 media y C3 alta.
- El rendimiento (variable dependiente). Con 3 valores, suspenso (entre 0 y 4), medio (entre 5 y 7) y alto (entre 7 y 10).

Se han elegido estas tres variables independientes ya que, como se ha mencionado en la primera parte teórica, tanto en los modelos teóricos desarrollados como en anteriores investigaciones se ha encontrado una relación fuerte entre ansiedad (general y lingüística), autoestima y motivación en su influencia en el rendimiento de los alumnos. Cada variable independiente está compuesta por tres niveles, según las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los diferentes instrumentos de medida.

La variable dependiente es el nivel, el rendimiento de los alumnos de 4º de la ESO del centro educativo donde se realiza nuestra investigación en las pruebas de primera y segunda evaluación en las asignaturas de LE francés y la DNL de sociales, ya que ellas definen el contexto de inmersión bilingüe, y, considerando en la variable los niveles de suspenso (de 0 a 4), de medio (5 a 7) y de alto (7 a 10). Los niveles de la variable dependiente se han elegido considerando el máximo grado de ética y teniendo en cuenta las normas y criterios de puntuación en la evaluación de la ESO⁸³ aunque sigue siendo un punto a mejorar en la presente investigación ya que podría considerarse como un sesgo.

83 Teniendo en cuenta las notas que se consideran (en los centros escolares y según la normativa educativa) como suspenso, aprobados, notables y sobresalientes para establecer los niveles de suspenso, medio y alto.

Cada diseño de investigación incluye ventajas y desventajas que el investigador debe de conocer, valorar y tener en cuenta según sus objetivos de investigación para elegir el que se adapta más a su trabajo y le permite responder a su problema (Fonte de Garcia et al., 2001). En nuestro caso, somos conscientes de estas diferentes facetas del diseño y nos proponemos exponerlas a continuación y de manera sintetizada .

El prospectivo complejo se puede considerar como un diseño práctico y eficaz para evaluar la supuesta relación entre variables afectivas y el rendimiento académico de los alumnos en contexto bilingüe. Permite desarrollar la investigación en su entorno natural, ganando en validez externa (validez ecológica) y considerando la complejidad de llevar un programa (el bilingüe) en el ámbito de un laboratorio (Crochard, 2007). La no manipulación de las variables aparece aquí como una ventaja ya que nos permite respetar normas éticas al investigar factores afectivos. Proponiendo un diseño prospectivo complejo podemos ajustarnos a nuestro modelo teórico, tener en cuenta varias variables independientes, controlar las variables extrañas (validez interna) y hacer inferencias razonables (Crochard, 2007). Es un diseño poco costoso y fácil de poner en aplicación, adaptado, según mi parecer, tanto al objetivo de investigación como al contexto del trabajo de fin de Máster. Conviene también recordar que la pertinencia del diseño se ajusta al hecho de que no pretendemos generalizar los resultados a toda la comunidad o todos los centros bilingüe de la comunidad ni a todos los alumnos de 4º de la ESO. En torno a sus desventajas, se podría considerar el diseño como demasiado simple ya que podría no controlar suficientemente las variables extrañas, impidiendo, así, hacer inferencias de correlaciones razonables. En los diseños selectivo la correlación nos indica que existe una relación entre las variables, pero no una relación de causa efecto. Sin embargo, no es una desventaja en tanto en cuanto el estudio no pretende investigar ese tipo de relaciones. Investigar la relación causa-efecto no debe ser el ideal de toda investigación. El tamaño de la muestra de $n=23$ y sus características (consideramos que la muestra podría ser sesgada y los resultados no ser representativos) podrían aparecer como desventajas al momento de generalizar pero también de hacer inferencias razonables. Por ello, conviene recordar que al no pretender generalizar los datos y al plantear el estudio como exploratorio se debe relativizar este aspecto.

Nos resulta necesario explicitar el hecho de que somos conscientes, a pesar de que la generalización no sea un objetivo en este trabajo, de que la investigación podría ganar en validez

externa y que el análisis estadístico podría ser igualmente más completo⁸⁴ y válido⁸⁵ al obtener una muestra más grande. Sin embargo, la muestra al coincidir con el total de la población objeto de estudio en la presente investigación (ya que el trabajo es exploratorio y se restringe a estudiar las variables en los 23 alumnos que componen la muestra), se asegura la validez poblacional. Sabemos igualmente que al tratar con tres variables independientes (ansiedad lingüística, motivación y autoestima) el diseño prospectivo complejo pueda complicarse demasiado ya que se multiplican la cantidad de grupos y combinaciones a tener en cuenta.

Por ello, y con el objetivo de poder tener el nivel de precisión más alto posible, hemos dividido las variables independientes en tres niveles: baja, media, alta.

4. Participantes

En este cuarto apartado explicitaremos tanto las características de los participantes de la investigación como el proceso de selección de los mismos.

4.1 Sujetos de investigación

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación persigue el objetivo de identificar las características afectivas de 23 alumnos de 4º de la ESO en su aprendizaje y uso de la LE francés en contexto de inmersión bilingüe. Los diferentes sujetos que participan en la investigación son una prioridad para nosotros ya que los resultados podrían, a más o menos largo plazo, repercutir en la elaboración de propuestas de mejora útiles para la realidad estudiada.

La población a la que va dirigida nuestra investigación selectiva, es el alumnado de 4º de la ESO de un centro educativo bilingüe francés Aragonés. Tanto el centro como los sujetos han

84 El estudio de la distribución muestral tendría más sentido y se podría proponer un análisis factorial más completo.

85 La muestra podría ser sesgada, al tener un tamaño pequeño y los sujetos al pertenecer al mismo centro educativo.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe aceptado participar en la investigación y han firmado las correspondientes autorizaciones.

Podemos decir que el centro educativo tiene una diversidad muy grande en su alumnado tanto en los niveles educativos (rendimiento) como en el origen de proveniencia.

La muestra se compone pues de 23 alumnos proviniendo de dos clases de 4º de la ESO del mismo centro con un total de 12 mujeres (52%) y 11 varones (48%) y de entre 15 y 16 años de edad. Podemos observar que las variables sexo y edad están proporcionalmente repartidas en la muestra. Los alumnos forman parte del programa bilingüe desde la clase de 1º de la ESO en el mismo centro teniendo como DNL este curso 2012-2013 la asignatura de *Sociales*. Los 23 sujetos estudian el francés desde 1º de la ESO y se les atribuye el nivel B1 de francés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Los 23 alumnos de las dos aulas de 4º de la ESO son españoles⁸⁶ y no presentan características educativas específicas, o sea ninguno de los participantes pertenecen a programas de apoyo educativo ni de altas capacidades. Ninguno de los 23 participantes recibe clases particulares de francés, no tiene familiares franceses (o usando el idioma francés) tampoco acuden a una escuela de idiomas para esta LE en cuestión. Sin embargo, debemos de mencionar que los sujetos que forman los grupos son bastante heterogéneos tanto en el rendimiento académico, el estilo de aprendizaje, como en la “madurez⁸⁷” general y frente al estudio. Sus respectivos profesores y tutores afirman que son grupos con grandes variaciones que van desde alto rendimiento, rapidez y pertinencia del aprendizaje y alta “madurez” (grupo1) y bajo rendimiento con poca autonomía e iniciativa (grupo 2). Estas informaciones son importantes a tener en cuenta ya que hacen que la muestra sea probablemente sesgada y también que pueden influir en los resultados estadísticos.

También aparece interesante apuntar que, como control de una posible variable extraña de tipo pedagógica, las dos aulas tienen el mismo profesorado en las asignaturas de francés y sociales y utilizan el mismo material. Este dato nos permite controlar la variable extraña del profesor y de variaciones en los estilos pedagógicos y didácticos.

El centro educativo en el cuál se desarrolla la investigación es un IES público bilingüe francés situado en el centro de una ciudad aragonesa que cuenta con más de 50 000 habitantes.

86 No hay alumnos proviniendo de la inmigración.

87 Según los diferentes profesores y los tutores de los grupos.

Dispone de varios programas educativos de apoyo, de diversificación pero también que fomentan el desarrollo del aprendizaje de idiomas tanto en la lengua inglesa (COMENIUS) como en la lengua francesa (Programa bilingüe).

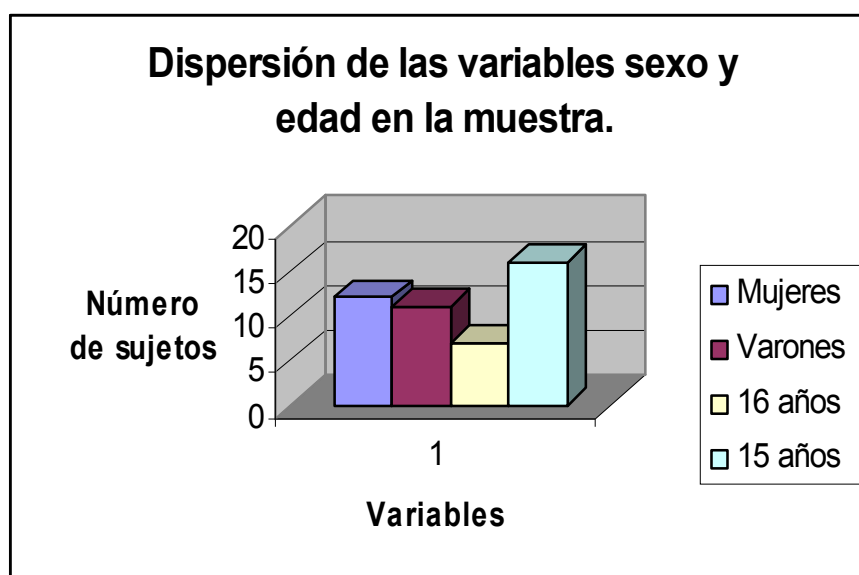


Figura 11 : Dispersión de la variable sexo en la muestra.

4.2 Selección de la muestra.

La selección de la muestra, en otros términos, el muestreo, es un proceso que permite al investigador disponer de sujetos de investigación. Existen diferentes tipos de muestreos que se adaptan a los objetivos y posibilidades del investigador (Fonte de Garcia et al., 2001). En el presente trabajo, la generalización de los datos a toda la población, que sería todos los alumnos de 4º de la ESO de todos los centros bilingües Aragoneses, no constituye un objetivo.

En nuestra investigación de tipo *ex post facto* interesa seleccionar a los sujetos por sus valores en las variables. Por lo tanto, y en primer lugar hemos buscado un centro bilingüe francés con alumnos de 4º de la ESO que se acorde con nuestros intereses de investigación, luego,

hemos seleccionado a los sujetos por poseer determinados valores de las variables independientes cuya influencia queremos investigar y, para terminar, hemos medido la variable dependiente del rendimiento. Como ya hemos mencionado en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo, nuestra investigación, al tener un carácter exploratorio, no necesita una muestra grande. Sin embargo, si los resultados son concluyentes en el sentido propuesto por el investigador⁸⁸, se podría repetir el estudio con una muestra más grande y representativa. Hablamos mucho de la ética en la investigación científica, y, respetando este principio, creo que es necesario añadir que el tamaño de la muestra también ha sido determinado por la disponibilidad de los sujetos⁸⁹ y por el contexto de la investigación. El trabajo, al plantearse como proyecto de fin de máster y en un tiempo reducido, hemos tenido que adaptarnos a las condiciones y no se ha podido ampliar la muestra.

Por consiguiente, nuestra selección de la muestra corresponde a un muestreo estratégico en el cual la selección de las unidades muestrales responde a los criterios subjetivos de investigación establecidos por el investigador, que son su problema, variables y objetivos (Fonte de Garcia et al., 2001). Este tipo de muestreo se suele utilizar en investigaciones cualitativas o en investigaciones en las que la generalización estadística de los datos no constituye un objetivo. Se puede emplear igualmente en trabajos exploratorios y pilotos (Crochard, 2007).

Somos conscientes de las desventajas relativas a nuestra muestra. Tanto el proceso de selección como el tamaño de ella misma pueden influir en los resultados estadísticos ya que esta última se puede considerar como sesgada al no ser representativa⁹⁰ y muy heterogénea. Sin embargo, consistía un reto grande encontrar más muestra con las características que nos interesaban, dispuesta a participar en la investigación en el tiempo del cual disponíamos para la realización del presente trabajo. Por lo tanto, conviene insistir en el hecho de que, para mejorar el presente proyecto y verificar la pertinencia de los resultados, sería conveniente replicar la investigación con más sujetos de muestra, con un proceso de selección que acentué la validez externa y permita la generalización de los resultados a una población universo más amplia .

88 Igualmente, se podría proponer realizar la misma investigación con una muestra más grande aunque los resultados de este mismo trabajo no sean estadísticamente significativos.

89 La modalidad bilingüe francés no existen en muchos centros educativos aragoneses.

90 Considerando la población total y ideal como todos los alumnos de 4º de la ESO en bilingüe francés.

5 Instrumentos y técnicas de recogida de datos

5.1 Instrumentos y técnicas de recogida de datos

En nuestra investigación tenemos una visión de la realidad, como ya señalado en el apartado 3, desde la perspectiva del paradigma positivista y de la metodología cuantitativa. Por lo tanto, consideramos los fenómenos como realidades susceptibles de ser cuantificadas, nuestra aprehensión de los constructos se hace pues gracias a la medición de los mismos. De tal manera que, cuando planteamos el estudio de la influencia de la ansiedad lingüística, la motivación y la autoestima en el rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe, nos proponemos averiguar de cuánto es esta influencia, cuál es el peso de estas supuestas relaciones entre variables. Para poder operar esta medición y proceder a la recogida de los datos hemos utilizado diversos instrumentos estandarizados válidos y fiables con características psicométricas adaptadas a nuestro estudio y nuestras variables independientes. Igualmente, para la medición de la variable dependiente hemos empleado los resultados obtenidos por los alumnos en la primera y segunda evaluación en las asignaturas de francés LE y Sociales. A lo largo de las líneas siguientes se encontrará una descripción más amplia y precisa de los instrumentos usados en nuestra investigación.

➤Medición de la variable independiente ansiedad lingüística:

Para la medición de la variable independiente de la ansiedad lingüística el instrumento empleado fue la versión española de la escala FLCAS, del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety*, elaborada para medir los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera y elaborada por Horwitz y Cope en 1986. La escala FLCAS está compuesta por 33 ítems de los cuales 20 están relacionados exclusivamente con las competencias orales (expresión y comprensión) y los otros 13 ítems restantes se centran sobre la ansiedad general frente al aprendizaje de la LE. En esta escala no se encuentran ítems relacionados con las competencias escritas (Pérez y Martínez, 2000-2001). Con relación a su fiabilidad y su validez esta escala obtuvo una consistencia interna de .93 y una correlación test-retest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .83 (Horwitz 1986). La versión española que hemos utilizado en el presente trabajo fue elaborada por Pérez y Martínez en 2000-2001. En esta versión los ítems fueron

adaptados al sistema educativo español lo que explica algunas modificaciones que fueron justificadas y validadas por sus autores. La versión española de la FLCAS se considera como un instrumento fiable y válido con una consistencia interna de ,89 y una correlación test-retest (en un intervalo de ocho semanas) de .90 (Pérez y Martínez, 2000-2001). La escala calcula el nivel de ansiedad de los alumnos frente al aprendizaje y uso de una LE mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en los 33 ítems. Cada uno de los ítems se debe de valorar según una escala de Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo). Por lo tanto obtenemos un rango de puntuación comprendido entre 33 y 165, considerando de 41 a 79 una ansiedad baja, de 80 a 117 una ansiedad normal y de 117 a 155 una ansiedad alta (Pérez y Martínez, 2000-2001). Se ha debido hacer una recodificación e invertir las respuestas para los ítems formulados en negativos, de forma que una puntuación alta represente una ansiedad alta (Pérez y Martínez, 2000-2001).

- Los ítems que puntúan 1 para la selección 1 “totalmente de acuerdo” son : 2, 5, 8, 11, 18, 22, 28 y 32.
- Los ítems que puntúan 5 para la selección 1 “totalmente de acuerdo son : 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, y 33.

➤Medición de la variable independiente de la motivación del alumno:

Para medir la variable de la motivación hemos utilizado el cuestionario estandarizado y válido a través de diferentes pruebas de fiabilidad (Tapia, 2005, 1992) del M.A.P.E.-II elaborado por Montero y Tapia en 1992 y con una consistencia interna del .87. Este cuestionario es aplicable a sujetos entre 15 y 18 años. Está construido para medir la motivación partiendo de 6 escalas reagrupadas en 3 dimensiones:

- La dimensión 1 “ motivación por el aprendizaje”: está compuesta por las escalas 1 “alta capacidad de trabajo”, 2 “motivación intrínseca” y 6 “vagancia” (con peso negativo).
- La dimensión 2 “motivación por el rendimiento”: está compuesta por las escalas 3 “ambición” y 4 “ansiedad facilitadora”.
- La dimensión 3 “miedo al fracaso”: esta compuesta por la escala 4 “ansiedad inhibidora”.

El M.A.P.E-II es un instrumento muy completo, compuesto por 74 ítems que miden las tres dimensiones de la motivación. Sin embargo, en el contexto de nuestro trabajo⁹¹, y, adecuadamente al constructo de motivación estudiado hemos decidido utilizar únicamente como instrumento de medición de la motivación del alumno la escala número 2 del cuestionario M.A.P.E-II de Tapia referida a la motivación intrínseca. Todas las escalas del cuestionario están construidas de forma que puedan ser utilizadas y puntuadas de forma individual. Esta estructura nos permite pues utilizar los 16 ítems de la escala 2 de forma independiente y valorar la motivación intrínseca de los alumnos. En esta escala se suma un punto si el sujeto contesta *Sí*, salvo en el caso de los ítems número 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16 que puntúan cuando se contesta *No* ya que los ítems tienen un peso negativo. En el apéndice 2 del cuestionario M.A.P.E-II de Tapia podemos encontrar el baremo por escala que nos permite establecer los rangos de puntuación. Por lo tanto, obtenemos para la escala 2, un rango de puntuación comprendido entre 1 y 16, considerando de 0 a 4 puntos una motivación baja de 5 a 9 una motivación media y de 10 a 16 puntos una motivación media-alta.

➤Medición de la variable independiente de la autoestima:

Para medir la variable de la autoestima hemos utilizado la versión reducida y adaptada del cuestionario IAME (*Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar*) elaborado por García en 1995 (García, 1995). El cuestionario adaptado para la evaluación de la autoestima consta de un total 19 ítems y comprende varias dimensiones de la autoestima lo que permite dar una puntuación representativa de la autoestima general del sujeto. En otras palabras, este cuestionario, en su totalidad, evalúa la autoestima general, teniendo en cuenta todas sus dimensiones (física, emocional, social, académica). El cuestionario se debe de valorar según una escala de Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (muy de acuerdo) y 4 (muy en desacuerdo), repartidas en A, muy de acuerdo, B, algo de acuerdo, C, algo en desacuerdo y D, muy en desacuerdo. En el caso de los ítems 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, se invierte el modo de puntuar para adecuarse al sentido de los ítems. Cuanto más alta es la puntuación en el cuestionario más alta es la autoestima del alumno. El rango de puntuación que se puede obtener es de entre 16 y 76 puntos para los 19 ítems. Se ha confirmado la validez y fiabilidad de la prueba, tiene una consistencia interna global de 0.70 y un coeficiente de fiabilidad de 0.70. Se

⁹¹ La motivación exclusivamente intrínseca del alumno.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

considera que de 16 a 36 puntos la autoestima es baja, de 36 a 56 puntos es media y de 56 a 76 puntos es alta.

➤Cuestionario abierto : Conocer posibles variables extrañas.

Con el objetivo de controlar unas posibles variables extrañas en la investigación, que serían la práctica del idioma fuera del contexto académico y la participación de los alumnos en programas específicos, hemos pasado un cuestionario abierto construido alrededor de 4 preguntas, y, a las cuáles los alumnos tenían que marcar su respuesta entre *Sí*, o *No*. Este cuestionario informativo nos hubiese permitido, en el caso de tener resultados afirmativos, saber que se podían dar variables extrañas en la investigación y elaborar otros instrumentos, fiables y validos, para medir con exactitud tanto el peso de esas variables como su impacto el los resultados.

Tabla 1 : Cuestionario informativo

PREGUNTAS	Sí	No
¿Participas en programas de apoyo, de altas capacidades?		
¿Acudes a la escuela de idiomas (modalidad francés)?		
¿Recibes clases particulares de francés con regularidad?		
¿Tienes un familiar/conocido con el cual hablas francés muy a menudo?		

Este cuestionario informativo no tenía, en ningún caso, el objetivo de medir una variable establecida e incluida en el trabajo sino de averiguar si se podían dar posibles y sospechadas variables extrañas en la muestra. Hemos considerado la práctica del francés fuera del contexto académico y la participación en programas como variables extrañas a tener en cuenta, ya que, hubieran podido influir en la ansiedad lingüística, la motivación y la autoestima de los alumnos. ¿Influir en qué sentido? Pensamos en un alumno que tiene un amigo íntimo francés y práctica, pues, el idioma regularmente. Es muy probable, que este mismo alumno, tenga niveles de ansiedad lingüística bajos ya que la práctica de la LE es algo habitual en él (Horwitz, 1986; Cuq, 2003). Y que, además, su motivación y autoestima en clase sean más altas ya que, al tener un dominio más alto, se sienta más “cómodo” (Horwitz, 1986; Cuq, 2003). El 100% de los alumnos han contestado *No* a todas las preguntas del cuestionario, lo que nos permite descartar la influencia de esas posibles variables extrañas en nuestra investigación. Igualmente conviene recordar que el control de la variable extraña de tipo pedagógica se controlaba ya que los sujetos formando la muestra tenían el mismo profesorado en las diferentes asignaturas.

5.2 Procedimiento

La realización de una investigación coherente, honesta y fundamentada tiene un proceso complejo, paso a paso, que debe de respetar tanto las normas éticas como las reglas de científicidad. Las normas éticas tanto hacia la comunidad científica como hacia los sujetos que participan en la investigación. Reglas científicas tanto hacia la revisión teórica, la metodología como hacia el tratamiento de los resultados (Arraiz y Sabirón, 2012; Crochard, 2007).

Este proyecto de investigación nació de la experiencia directa, como docente, con las dificultades de los alumnos para el aprendizaje de idiomas y, a base de lecturas tanto sobre psicología positiva como sobre la didáctica de las lenguas extranjeras. La revisión bibliográfica permitió profundizar los constructos y elaborar un modelo teórico preciso y relevante de estudiar.

Para la elaboración más práctica de esta investigación hemos, primero, encontrado un centro bilingüe Aragonés y sujetos de 4º de la ESO que aceptasen participar en el trabajo, y, que tengan las características necesarias en las variables independientes para nuestro estudio. En

segundo lugar, hemos pedido todas las autorizaciones⁹² correspondientes tanto para el centro como para los participantes. Teniendo en cuenta el hecho de que los sujetos son menores de edad y que, además de su autorización personal, se necesitaba la de sus padres/tutores.

En un primer momento, nuestra labor ha consistido en reorganizar⁹³ y pasar en formato “web” los diferentes cuestionarios y tests que nos permitían medir nuestras variables predictoras de la ansiedad lingüística, de la motivación y de la autoestima. Por eso, hemos utilizado la herramienta *Google Docs, Formularios* que posibilitó a los alumnos rellenar los cuestionarios *on-line* de forma, pues, más rápida, y que nos facilitó, posteriormente, la creación de la base de datos. Luego, después de tener las puntuaciones en las variables independientes, pedimos al los respectivos tutores de los alumnos que nos proporcionasen las actas de la primera y segunda evaluación en las asignaturas de Francés lengua extranjeras y sociales, la DNL.

En segundo lugar, pedimos a los alumnos rellenar los cuestionarios y mandar los resultados a través de la herramienta, ya mencionada antes, en un plazo de 10 días. Luego, nuestro trabajo consistió en determinar las puntuaciones de cada alumno en cada uno de los instrumentos. De esta forma, sabíamos los niveles de cada sujeto tanto en la ansiedad lingüística como en la motivación y la autoestima. Teniendo esos datos, y acorde con el diseño elegido, elaboramos los diferentes grupos, para poder, más adelante, medir nuestra variable criterio del rendimiento académico (cuyas puntuaciones ya teníamos a través de las actas de la primera y segunda evaluación).

Según los valores siguientes en las variables predictoras elaboramos los diferentes grupos.

- La ansiedad lingüística (variable independiente A). Con 3 valores, A3 baja, A2 media y A1 alta.
- La motivación (variable independiente B). Con 3 valores, B3 baja, B2 media y B1 alta.
- La autoestima (variable independiente C). Con 3 valores, C3 baja, C2 media y C1 alta.

Basándonos en la teoría, podíamos formar nueve grupos según nuestras tres variables predictoras y sus tres valores respectivos (3 variables X 3 valores).

92 Se podrá encontrar ejemplos de las autorizaciones en los anexos, y, el día de la defensa, se traerán todas la autorizaciones rellenas.

93 La reorganización de los instrumentos se encuentra explicitada en el apartado 5 llamado *Instrumentos*.

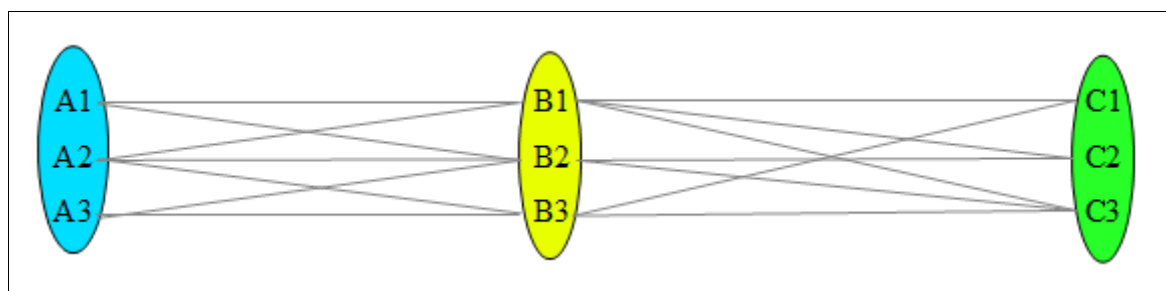


Figura 12 : Matriz de los grupos que se pueden formar.

Por lo tanto, si nos centramos en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los tests podemos observar que se dan las nueve combinaciones entre variables. En la tabla siguiente, presentamos los diferentes grupos con el número de sujetos que los componen.

Tabla 2 : Grupos del diseño

Grupos	Sujetos
A1, B2, C2	2 sujetos
A2, B2, C2	6 sujetos
A1, B3, C3	5 sujetos
A3, B1, C1	4 sujetos
A2, B1, C2	2 sujetos
A3, B1, C2	1 sujeto
A2, B2, C1	1 sujeto
A2, B1, C1	1 sujeto
A1, B3, C2	1 sujeto

Una vez constituidos los grupos procedimos a la medición de la variable dependiente, realizada a través del cálculo de la media de las notas de las pruebas de la primera y segunda evaluación en la LE francés y en la DNL Sociales. La variable rendimiento, en nuestra muestra, coge valores entre 4 (valor mínimo) y 9 (valor máximo) en una escala de 0 a 10. A continuación, creamos nuestra base de datos para poder, luego, realizar el tratamiento estadístico. La base de datos, elaborada con una *Hoja de cálculo* del programa *Excel*, tenía en cuenta diferentes

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe variables como el código de los alumnos, el sexo, la edad, las diferentes puntuaciones en las variables predictoras de la ansiedad lingüística, de la motivación intrínseca y de la autoestima general, y, las notas medias en el rendimiento académico.

Al finalizar el tratamiento estadístico de los datos y, estando en posesión de los resultados, se proporcionó un informe completo al centro educativo (asegurando el anonimato de los participantes). Igualmente, cada alumno recibió un informe personalizado presentando sus puntuaciones en los diferentes tests.

6. Análisis de los datos y resultados

Debido al tipo de investigación planteada, pero también con relación tanto al problema, las hipótesis, los instrumentos utilizados como a los objetivos que nos animan, el tratamiento de los datos que se ha propuesto es de tipo cuantitativo. Las diferentes análisis se han realizado gracias, principalmente, al programa *SPSS 19.0* para Windows y, para algunos gráficos, se ha empleado el programa *Excel 2003* para Windows.

6.1 Análisis de los datos y resultados

En los siguientes apartados se presentan los diferentes análisis de los datos realizados.

6.1.a Porcentajes generales, repartidos por niveles, obtenidos por los participantes.

Los diferentes instrumentos empleados tenían como objetivo medir las variables independientes/predictoras en los 23 alumnos de 4º de la ESO que componen nuestra muestra. La escala FLCAS, del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety*, para determinar los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera (Horwitz y Cope, 1986). La escala 2 “Motivación intrínseca” del M.A.P.E-II, para medir la motivación del alumnado y la versión reducida y adaptada del cuestionario IAME (García, 1995) para cuantificar los niveles de autoestima general.

Después de haber definido las puntuaciones de cada alumno en cada uno de los instrumentos y haber recogido esta información en nuestra base de datos hemos decidido calcular, para toda la muestra, los porcentajes para cada factor afectivo con el objetivo de disponer de una visión más global de la repartición de cada valor (alto, medio, bajo) de las variables predictoras en la muestra. Somos muy conscientes que esta información es descriptiva y no constituye un análisis estadístico inferencial, sin embargo, aparece muy relevante a título informativo y antes de proceder al análisis estadístico objetivo. También, permite una

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

aproximación visual muy cómoda para los lectores.

Ansiedad lingüística en la muestra

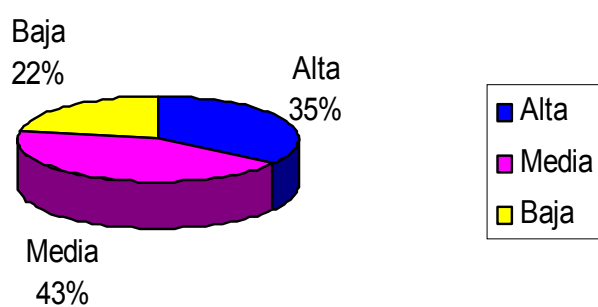


Figura 13 : Niveles de ansiedad lingüística en la muestra

Motivación intrínseca en la muestra

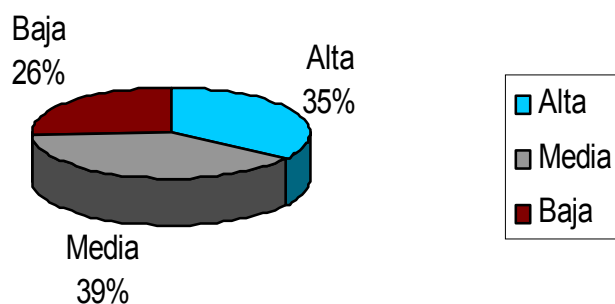


Figura 14: Niveles de motivación intrínseca en la muestra.

Autoestima general en la muestra

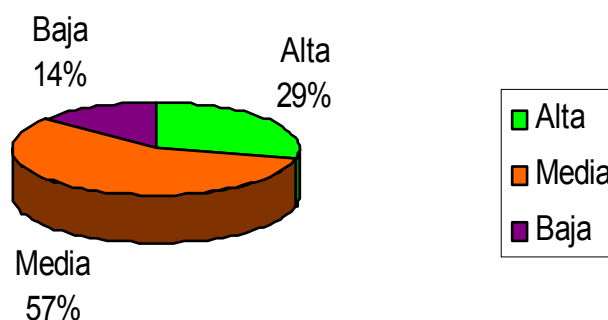


Figura 15: Niveles de autoestima en la muestra

Como podemos observar en las figuras 13 y 14, el 43% de los alumnos tienen niveles medios de ansiedad frente a un 22% de ansiedad baja y un 35% de ansiedad alta. Estos porcentajes son bastante cercanos a los encontrados en la medición de la motivación de los alumnos con un 39% de motivación media, un 26% de motivación baja y un 35% de motivación alta. Sin embargo, parece que se encuentran menos niveles bajos de autoestima con un 14% de los alumnos. Podemos constatar que el valor “medio” tiene siempre el porcentaje más alto en los tres instrumentos. Esta repartición muy perceptible visualmente nos permite ver que, efectivamente, en el conjunto de la muestra se encuentran sujetos con niveles diferentes de ansiedad, de motivación y de autoestima, teniendo el nivel “medio” el porcentaje más alto siempre. Por lo tanto, ahora conviene presentar los siguientes análisis cuyo objetivos son averiguar si existe una correlación entre esas variables y el rendimiento académico, qué nivel de correlación y también definir cuál de esas variables tiene más y menos peso en la variable criterio.

6.1.b Estadísticos descriptivos y comprobación de los supuestos.

Con el objetivo de ofrecer una idea más exacta acerca de las características de las variables de estudio decidimos, en un primer momento, proponer un análisis descriptivo de ellas mismas. En este análisis descriptivo prestamos particular atención a aspectos básicos como la naturaleza de las variables, su media, los rangos, las puntuaciones mínimas y máximas, la dispersión y la distribución (Pardo y Ruiz, 2005).

Disponer de más información sobre la naturaleza y las características de nuestras variables nos ha permitido determinar, y nos permite justificar, los tipos de análisis estadísticos aplicados. Este apartado tiene una gran importancia ya que el tipo de tratamiento estadístico que realizamos nos ofrece las respuestas a nuestras hipótesis e objetivos (Pardo y Ruiz, 2005).

Con el fin de tener el mayor grado de precisión y poder permitir la replicabilidad de la presente investigación (Fonte de Garcia et al., 2001), explicitamos los diferentes pasos seguidos en el análisis estadísticos. Por lo tanto, partimos primero de las variables utilizadas, sus niveles de medida, concretamos los diferentes procedimientos estadísticos utilizados y en última instancia, formulamos los resultados con relación a nuestros objetivos e hipótesis de estudio.

En nuestra base de datos introducida en el programa *SPSS 19.00* contamos con siete variables con niveles de medida distintos⁹⁴ :

1. **Código alumnos**, variable nominal. Esta variable identifica a los participantes con un número que asegura el anonimato.
2. **Sexo**, variable nominal, codificada con dos valores 1: mujeres y 2: hombres.
3. **Edad**, variable cuantitativa, bajada al nivel ordinal y codificada con dos valores 15: 15 años y 16: 16 años.
4. **Autoestima**, variable cuantitativa.
5. **Motivación**, variable cuantitativa.

⁹⁴ Las variables 4,5,6 son variables *a priori*, ordinales que hemos subido a cuantitativas ya que teóricamente se acepta y se considera más adecuado en el caso del análisis estadístico siguiente.

6. **Ansiedad lingüística**, variable cuantitativa.

7. **Rendimiento bilingüe**, variable cuantitativa.

La tabla 3 siguiente nos ofrece diferentes informaciones sobre nuestras variables de trabajo. Como primera observación podemos afirmar que todos los participantes que componen la muestra tienen entre 15 y 16 años, con un rango de uno, lo que hace afirmar que los sujetos no varían mucho en la edad ($\sigma =,511$). Este dato parece bastante adecuado con las características de la muestra ya que los sujetos de investigación son todos alumnos de 4º de la ESO.

En la variable rendimiento podemos ver que los participantes habían obtenido notas⁹⁵ entre 4 y 9 con una media de 6,67 (sobre 10). La varianza no es muy alta ($\sigma=1,541$) ya que todas las notas están en un rango de 5 valores, sin embargo, y si nos fijamos en el valor de la mediana (= 6,25), indica una cierta heterogeneidad de los sujetos en las puntuaciones de la variable rendimiento ya que la mitad de los sujetos tiene por debajo de 6,25. Este dato nos permite asentar que, en la muestra, encontraremos los tres niveles (suspense, medio, alto) en la variable rendimiento. Recordamos que para medir las variables de la autoestima, de la ansiedad y de la motivación los diferentes participantes habían contestado a unos cuestionarios con escalas que tenían rangos de puntuaciones muy distintos.

95 En la media de las notas de la primera y segunda evaluación en la DNL y en LE.

Tabla 3 : Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

	Edad	Autoestima	Ansiedad Lingüística	Motivación	Rendimiento
N	23	23	23	23	23
Válidos	0	0	0	0	0
Perdidos					
Media	15,48	45,78	100,96	8,91	6,67391
Mediana	15,00	44,00	102,00	9,00	6,25000
Desv. tip.	,511	10,983	23,594	3,260	1,541905
Varianza	,261	120,632	556,680	10,628	2,377
Rango	1	34	87	10	5,000
Mínimo	15	29	58	4	4,000
Máximo	16	63	145	14	9,000

El nivel de ansiedad lingüística se medía mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en los 33 ítems de la escala. Cada uno de los ítems se valoraba según una escala de Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo). Por lo tanto obtenemos un rango de puntuación comprendido entre 33 y 165, considerando de 41 a 79 una ansiedad baja, de 80 a 117 una ansiedad normal y de 117 a 155 una ansiedad alta (Pérez y Martínez, 2000-2001). Podemos observar que los sujetos han dado puntuaciones entre 58 y 145, con un rango de 87 y un valor medio de $\bar{X}=100,96$, lo que nos indica, como primera aproximación, que los sujetos han dado puntuaciones muy distintas ($\sigma=23,594$) en este constructo (con menos puntuaciones altas).

Esta misma afirmación, aunque matizada ya que no se encuentra tanta varianza, se puede aplicar para la motivación ($\bar{X}=8,91$) y la autoestima ($\bar{X}=45,78$) considerando el rango de las escalas, las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas respectivamente y la desviación típica. La motivación intrínseca se medía con una escala compuesta por 16 ítems y con un rango de puntuación comprendido entre 1 y 16, considerando de 0 a 4 puntos una motivación baja de 5 a

9 una motivación media y de 10 a 16 puntos una motivación media-alta. Los valores mínimos y máximos obtenidos en la muestra fueron un 4 y un 14 respectivamente, con un rango de 10 y una desviación típica notable de $\sigma=3,260$. La autoestima se midió a través de una escala compuesta por 19 ítems con un rango de puntuación de entre 16 y 76 puntos. En nuestra muestra los valores mínimos y máximos son 29 y 63 con una media de 45,78, una mediana de 44 y una desviación típica importante de 10,983. Las varianzas más altas se encuentran en los constructos de la ansiedad lingüística y de la autoestima lo que nos indica que existen diferencias, y pues heterogeneidad, entre los valores obtenidos por los sujetos. Estas diferencias son menores en la motivación y el rendimiento lo que nos hace concluir que los participantes no difieren tanto en estas puntuaciones, y que, por lo tanto, no tienen tanta heterogeneidad.

Con el fin de conocer mejor el comportamiento de nuestras variables en la muestra y saber si la aplicación posterior de algunos contrastes estadísticos (como la regresión lineal múltiple) eran posibles decidimos comprobar la distribución muestral de las variables de la autoestima, de la ansiedad lingüística, de la motivación intrínseca y, sobre todo, de la variable dependiente del rendimiento académico. Para poder llevar a cabo este análisis utilizamos la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para una muestra. Esta prueba permite saber si nuestras variables proceden de poblaciones normales o no y se basa en la hipótesis nula de que las poblaciones son normales y la hipótesis alternativa según la cual las poblaciones no son normales. Considerando que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa cuando el nivel de significación es menor que 0,05 ($p<0,05$) (Pardo y Ruiz, 2005). Si el nivel de significación es mayor a 0,05 aceptamos que la variable procede de una población normal.

Tabla 4 : Distribución muestral de las variables

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
		Autoestima	Ansiedad Lingüística	Motivación	Rendimiento Bilingüe
N		23	23	23	23
Parámetros normales ^{a,b}	Media	45,78	100,96	8,91	6,67
	Desviación típica	10,983	23,594	3,260	1,542
Diferencias más extremas	Absoluta	,136	,143	,146	,182
	Positiva	,113	,082	,146	,130
	Negativa	-,136	-,143	-,132	-,182
Z de Kolmogorov-Smirnov		,651	,686	,699	,874
Sig. asintót. (bilateral)		,790	,734	,712	,430

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

La prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para una muestra, basada en el conocimiento de la variabilidad de un estadístico de una muestra a otra y que es posible extraer de una determinada población (Pardo y Ruiz, 2005), nos permite asentar que las variables independientes y la dependiente del presente estudio proceden de poblaciones normales. La ansiedad lingüística obtiene un nivel de significación de $p=,734$, el p-valor siendo mayor $>0,05$ debemos de aceptar la hipótesis nula (y rechazar la hipótesis alternativa) según la cual la variable ansiedad lingüística procede de una población normal. Esta misma afirmación sobre la distribución normal se puede aplicar a las variables de la motivación y de la autoestima que obtienen niveles de significación mayores a $>0,05$ (con $p=,712$ y $p=,790$ respectivamente). La aplicación de esta prueba sobre la variable dependiente del rendimiento tiene aún más sentido ya que la distribución normal es un supuesto necesario para poder aplicar una regresión lineal múltiple, teniendo en cuenta que este último procedimiento nos permitirá saber qué variable independiente mejor prediga el valor de la variable dependiente. La prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para una muestra nos indica que debemos de aceptar la hipótesis nula ya que el nivel de significación es de ,430. Por lo tanto podemos concluir que efectivamente la variable dependiente del rendimiento académico en modalidad bilingüe tiene una distribución muestral normal ($p>0,05$).

6.1.c Análisis estadísticos de los datos.

Uno de nuestros objetivos principales era determinar qué nivel de correlación existe entre las variables independientes afectivas de la ansiedad lingüística, de la motivación, de la autoestima y la dependiente del rendimiento académico. Este objetivo implica poder determinar cuál es el nivel de asociación entre esas variables. Teniendo en cuenta estamos dentro del contexto de una metodología selectiva y que el nivel de medida de nuestras variables es cuantitativo debemos de aplicar el estadístico de correlación de Pearson.

El coeficiente de correlación de Pearson sirve para cuantificar el grado de relación entre diferentes variables, o sea el grado de variación conjunto existente entre ellas (Pardo y Ruiz, 2005). Nos parece importante señalar que la correlación de Pearson estudia el grado de relación lineal entre variables, la relación lineal pudiendo ser positiva o negativa, en el caso de una relación lineal positiva los valores en la variable X varían de forma parecida en la variable Y , y, en el caso de una relación lineal negativa, los valores de ambas variables varían al revés, los que puntúan alto en X puntúan bajo en Y (Pardo y Ruiz, 2005).

El coeficiente de Pearson puede adoptar valores entre -1 y 1, considerando 1 y -1 como una asociación perfecta. Cuando esta asociación no es perfecta se establece que los valores (en positivo o negativo) inferiores a 0,3 como correlación baja, de 0,3 a 0,6 correlación media y de 0,6 a 1 correlación alta. Para tener un aproximación más completa nos debemos de fijar igualmente en el nivel de significación, teniendo en cuenta que si el nivel crítico es menor a $<0,05$ debemos de aceptar la hipótesis alternativa según la cual existe una relación lineal y rechazar la hipótesis nula de ausencia de relación.

Tabla 5: Tabla de correlaciones

		Correlaciones			
		Autoestima	Ansiedad Lingüística	Motivación	Rendimiento Bilingue
Autoestima	Correlación de Pearson	1	-,824**	,872**	,844**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	23	23	23	23
Ansiedad Lingüística	Correlación de Pearson	-,824**	1	-,755**	-,730**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	23	23	23	23
Motivación	Correlación de Pearson	,872**	-,755**	1	,903**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	23	23	23	23
Rendimiento Bilingue	Correlación de Pearson	,844**	-,730**	,903**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	23	23	23	23

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Acerca del objetivo principal: *determinar qué nivel de correlación existe entre las variables independientes afectivas de la ansiedad lingüística, de la motivación, de la autoestima y la dependiente del rendimiento académico*. Podemos formular varias conclusiones.

Primero, podemos elaborar una respuesta positiva en el sentido de nuestra hipótesis ya que efectivamente las variables independientes de la autoestima ($p<0,05$), de la ansiedad lingüística ($p<0,05$) y de la motivación ($p<0,05$) tienen una relación lineal con la variable dependiente rendimiento obteniendo, cada una, un nivel de significación menor a $<0,05$.

En segundo lugar y si nos fijamos en los diferentes coeficientes de correlación podemos ver que los niveles de correlaciones entre las variables independientes y la dependiente son muy altos. La correlación entre rendimiento, autoestima y motivación indica una relación lineal positiva muy alta de $r=,844$ y $r=,903$ respectivamente. Por otra parte la correlación entre rendimiento y ansiedad lingüística indica una relación lineal negativa con $r= -,730$. Estos datos nos permiten concluir que a cuanta más motivación y autoestima más rendimiento y, al contrario, a cuanta más ansiedad menos rendimiento. La variable de la motivación tiene la correlación más

alta con el rendimiento, lo que nos indica que esta variable independiente es la que más está relacionada con el rendimiento en bilingüe. Luego viene la autoestima y en última instancia la ansiedad lingüística. Por lo tanto, podemos afirmar que la motivación es la que más influye en el rendimiento en bilingüe, seguida por la autoestima y, en tercer lugar, la ansiedad lingüística que tiene el valor más bajo aunque superior a 0,6. Sin embargo, y para asentar con más fuerza nuestro propósito, propondremos a continuación un análisis de regresión lineal múltiple.

Estos datos estadísticos corroboran nuestras hipótesis con valores en las correlaciones muy altos. El hecho de que los resultados estén tan “buenos” nos alaga ya que apoya y da crédito a nuestra investigación, sin embargo, los altos valores también nos confirman la sospecha previamente formulada según la cual, además de ser pequeña ($n=23$), la muestra es sesgada. Conviene pues, por ética investigadora, subrayar el hecho de que no se suelen dar correlaciones tan altas, y, si se dan, pueden ser el signo de que la muestra no es representativa y tiene unas peculiaridades que pueden influir en los resultados estadísticos. Explicitar este “punto débil” de la investigación parece necesario y ético, por lo tanto, desarrollaremos propuestas de mejora acerca de dicho punto en el capítulo 7 de *Discusión y límites del trabajo*.

En la misma línea y con el fin de cumplir con nuestros objetivos 3 y 4 : *Determinar cuáles de los factores (motivación, autoestima y ansiedad lingüística) de la variable de los factores afectivos influyen más en el rendimiento de los estudiantes en contexto bilingüe y determinar cuáles de los factores de la variable de los factores afectivos influyen menos en el rendimiento de los estudiantes en contexto bilingüe*. Hemos decidido aplicar a los datos el tratamiento estadístico de regresión lineal múltiple.

Este tratamiento, en complemento de las correlaciones de Pearson que solo nos indican la existencia de una relación, nos permite hacer predicciones más ajustadas sobre la influencia de una/s variable/s sobre la otra (Pardo y Ruiz, 2005). Conviene subrayar el hecho de que se hubiera podido plantear una regresión lineal logística, que, quizás, en primera instancia podría adecuarse más a la naturaleza de los datos y de las variables. Sin embargo, las correlaciones de Pearson al revelar relaciones lineales y con el apoyo de la prueba ANOVA (incluido en la regresión) con nivel de significación $<0,05$ que también asegura la relación lineal, no tendría mucho sentido complicar el análisis estadístico con una regresión logística ya que la lineal múltiple, en este caso, nos ofrece el mismo nivel de precisión.

En análisis de regresión lineal múltiple con el método por pasos nos permite estudiar la relación entre variables cuantitativas, se utiliza para explorar, hacer predicciones y cuantificar la relación entre la variable dependiente o criterio y varias variables independientes o predictoras. Aquí, nos interesaba cuantificar la relación entre la motivación, la ansiedad lingüística, la autoestima y la variable del rendimiento académico en contexto bilingüe, para averiguar cuáles tenían más y menos peso en la dependiente. Recordamos que ya se comprobó el supuesto de distribución normal para la variable dependiente.

Tabla 6 : Regresión lineal múltiple

Variables introducidas/eliminadas^a			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Motivacion	Edad Ansiedad Ling Autoestima	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar \leq ,050, Prob. de F para salir \geq ,100).

a. Variable dependiente: Rendimiento

Tabla 7 : Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Cambio en R cuadrado
1	,903 ^a	,815	,806	,678499	,815
a. Variables predictoras: (Constante), Motivacion					
b. Variable dependiente: Rendimiento					

Tabla 8: Coeficientes en la regresión lineal

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados			Coeficientes tipificados	
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,868	,420	6,828	,000
	Motivacion	,427	,044	,903	,000
a. Variable dependiente: Rendimiento					

En primer lugar, podemos observar que en el análisis de la regresión lineal múltiple se ha incluido únicamente la variable motivación (modelo 1) excluyendo las otras variables de estudio de la autoestima y de la ansiedad lingüística ya que no tienen tanto peso, no participan tanto en la variable dependiente (tabla 6), esta exclusión también se puede explicar por el hecho de que estén muy relacionadas estas tres variables (tolerancia).

El tratamiento estadístico nos indica, en la tabla 7, que la variable independiente de la motivación es la que tiene más peso y predice más la variable dependiente del rendimiento

explicando el 80,6% de su varianza ($R^2_{\text{corregida}}=,806$). Este porcentaje muy alto de varianza explicada es coherente con el valor de la beta ($\beta=,903$), el nivel de significación ($p<0,05$) (tabla 8) y a lo encontrado previamente con las correlaciones de Pearson. No podemos, con el presente análisis estadístico, formular una única respuesta al objetivo 4 ya que hay dos, y no solo una, variables que menos influyen en el rendimiento académico en contexto bilingüe. Esas dos variables son la autoestima y la ansiedad lingüística. Sin embargo, consideramos importante subrayar que el hecho de que tengan menos peso no indica que no influyen.

En nuestro estudio, el objetivo 5 consistía en averiguar si *existía una relación entre los factores de la autoestima, de la motivación y de la ansiedad lingüística*. Como primer paso para elaborar una respuesta a este objetivo nos podemos fijar en los coeficientes y los niveles de significación de la tabla 3 de correlaciones de Pearson. Podemos constatar que la autoestima es el factor central ya que tiene las correlaciones más altas con el de motivación y el de la ansiedad lingüística con coeficientes de $r=,872$ y $r= -,824$ ($p<0,05$) (tabla 3), estas relaciones lineales, positiva y negativa respectivamente, nos indican que la motivación y la ansiedad lingüística están directamente relacionadas con la autoestima. Igualmente podemos ver que el constructo de la ansiedad lingüística mantiene con la motivación una relación lineal negativa pero con menos fuerza ya que la correlación es de $r= -,755$.

En segundo lugar, y para complementar la información, hemos decidido llevar a cabo un análisis factorial con las variables de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad. El análisis factorial, aquí en modalidad exploratoria, consiste en una técnica de reducción de datos basada en analizar la estructura de interrelaciones entre múltiples variables, por ello, se calcula un conjunto de factores que buscar explicar las interrelaciones. En nuestro caso utilizamos el análisis factorial para asentar con más precisión las relaciones entre nuestras tres variables independientes con relación a nuestro objetivo 5.

Tabla 9 : Análisis factorial exploratorio

Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,467	86,667	86,667
2			
3			
4			

Tabla 10 : Matriz factorial

Matriz de componentes ^a	
	Componente 1
Autoestima	,952
Motivacion	,950
Ansiedad Ling	-,885
Rendimiento	,936
Método de extracción: Análisis de componentes principales.	
a. 1 componentes extraídos	

El análisis factorial exploratorio llevado a cabo nos indica, gracias a la matriz factorial, que las diferentes variables se reagrupan en un solo factor (tabla 10). Este resultado nos permite concluir que las variables son muy similares, son componentes cercanos y pertenecen al mismo modelo teórico. Sabíamos previamente, gracias a la revisión teórica, que la motivación, la autoestima y la ansiedad lingüística eran constructos muy relacionados al ser componentes emocionales con un vínculo teórico y práctico fuerte. El análisis factorial nos permite confirmar

y complementar tanto nuestro modelo teórico como nuestra hipótesis según la cual los tres constructos están relacionados entre sí. Debemos de mencionar igualmente que el componente 1 que son todos los factores comunes, y en nuestro caso las tres variables, explica el 86,66% de la varianza total. Los otros tres componentes, conjuntamente, solo explican un 13,66%.

En nuestra investigación también queríamos averiguar (objetivos 6 y 7) si *existía una relación entre la edad y la variable de los factores afectivo-emocionales* y si *existía una relación entre el género y la variable de los factores afectivo-emocionales*. Por ello, decidimos realizar una prueba no paramétrica de muestras independientes, se realiza este tipo de prueba, ya que, por convención, cuando la muestra es inferior a $n=30$ se considera más adecuada la modalidad no paramétrica. La peculiaridad de muestras independientes se debe a que nos interesa comparar las medias de dos grupos distintos, en el primer caso entre chicos y chicas, y, en el segundo caso, entre los de 15 y 16 años. Para poder realizar esta prueba tenemos que “bajar” el nivel de la variable edad y pasarla de cuantitativa a ordinal.

Tabla 11 : Comparación de medias con la variable edad

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución de Ansiedad Lingüística es la misma entre las categorías de Edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,027 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
La distribución de Autoestima es la misma entre las categorías de Edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,069 ¹	Retener la hipótesis nula.
La distribución de Motivación es la misma entre las categorías de Edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,118 ¹	Retener la hipótesis nula.
La distribución de Rendimiento Bilingüe es la misma entre las categorías de Edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,069 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

En el caso correspondiente al género los resultados no fueron estadísticamente significativos ($p>0,05$), con niveles de significación superiores a 0,05. Por lo tanto, debemos de concluir que, en nuestra muestra, no existen diferencias relativas al género ni en el rendimiento, ni en la motivación, ni en la autoestima y ni en la ansiedad lingüística. Sin embargo, en el caso de la variable de la edad se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa ($p<0,05$) entre los sujetos de 15 años y los de 16 años en la variable de la ansiedad lingüística ($p<0,27$) (tabla 11). En las otras variables no existen diferencias estadísticamente significativas. Conociendo la existencia de una diferencia entre los sujetos de 15 y 16 años decidimos hacer la prueba del Anova de un factor para identificar las diferencias entre las medias. En los datos descriptivos (tabla 12) del Anova podemos observar que los sujetos de 16 años obtienen una media más alta en la ansiedad lingüística ($\bar{X}=112,55$) que los sujetos de 15 años que tienen una media más baja. Por lo tanto, podemos concluir que los sujetos de 16 años difieren de los participantes de 15 años obteniendo una media en ansiedad lingüística más alta.

Tabla 12 : Medias diferenciadas en la edad

Descriptivos				
Ansiedad Lingüística				
	N	Media	Desviación típica	Error típico
15	12	90,33	20,268	5,851
16	11	112,55	22,129	6,672
Total	23	100,96	23,594	4,920

6.2 Conclusiones.

Nuestra investigación sobre la influencia de la ansiedad lingüística, de la motivación y de la autoestima en el rendimiento en contexto bilingüe francés nace de un real e insaciable deseo de participar en la construcción de nuevos conocimientos científicos en el ámbito educativo, de elaborar propuestas que puedan mejorar la práctica docente y también la vida educativa de nuestros alumnos.

Hoy en día, ya nadie pone en duda la necesidad del aprendizaje y uso de idiomas “a lo largo de nuestras vidas” y que, frente a dicha necesidad, las instituciones educativas se han adaptado proponiendo nuevos programas como son los centros bilingües (Cuq, 2003; Arnold, 2006). Esas novedades en el contexto educativo implican, según mi opinión, la apertura de nuevas líneas de investigación, que fundamentan su razón de ser y lleguen a elaborar modelos educativos más pertinentes y eficaces para nuestros alumnos. Desde esta perspectiva, se puede plantear una gran cantidad de investigaciones tanto sobre aspectos estrictamente didácticos⁹⁶ como sobre otros factores que también entran en juego en el acto educativo. Dentro de estos “otros factores” las emociones constituyen uno de los más relevantes ya que afectan al aprendizaje y el rendimiento (Arnold, 2006; Marcos-Llinas, 2007). Por lo tanto, cuando asociamos los factores afectivos a una situación de aprendizaje novedosa como es el bilingüismo se hace necesario entender mejor la relación que mantienen.

Nuestra investigación ha permitido asentar el hecho de que existe una relación, o mejor dicho una alta correlación, entre los diferentes factores afectivos estudiados y el rendimiento en contexto bilingüe ($p < 0,05$). Resalta la gran importancia ($r = ,903$; $R^2 \text{ corregida} = ,806$; $\beta = ,903$) de la motivación que aparece como la más influyente estadísticamente hablando, la autoestima y la ansiedad lingüística juegan igualmente un papel muy importante llevándose la “segunda y tercera plaza” respectivamente ($r = ,844$; $r = -,730$). Estos resultados concretamente nos indican que cuanto más motivación y autoestima mejor es el rendimiento en contexto bilingüe de los alumnos, y que, cuanto más ansiedad lingüística peor es el rendimiento. La novedad de la presente investigación se encuentra en dos puntos. Primero, un estudio de los factores afectivos en contexto bilingüe aparece ya como novedoso en sí mismo por el hecho de que la modalidad del bilingüismo escolar en Aragón es muy reciente y que todavía no se ha investigado en ella. Y,

⁹⁶ Endiento “didáctica” en el sentido propuesto por Y. Reuter (Reuter, 2007).

segundo, hemos podido conocer mejor el constructo de “ansiedad lingüística” y cómo influye al rendimiento en contexto bilingüe. Este constructo aparece como muy relevante en la modalidad bilingüe ya que esta ansiedad es específica a los idiomas, el estudio nos permite asentar que los alumnos que padecen este tipo de ansiedad pueden ver su rendimiento afectado en más medida. Sin embargo, no hay que olvidar que, en este trabajo, la motivación ha aparecido como la más influyente.

Parece también relevante mencionar que los factores afectivos aquí estudiados no están independientes los unos de los otros sino que mantienen una relación entre ellos ya que están estadísticamente correlacionados ($p<0,05$) y se reagrupan en un solo factor cuando se les aplica un análisis factorial. La autoestima, en nuestro estudio, parece ser el factor reagrupador ya que lleva con los otros dos constructos altas correlaciones ($r=,872$ y $r=,824$). Esto nos indica que las emociones no están aisladas sino que influyen conjuntamente al rendimiento académico en el caso de nuestros sujetos. El constructo más específico de la ansiedad frente a los idiomas no está pues apartado de otras emociones más habituales en el aprendizaje sino que interactúa linealmente con ellas, lo que nos lleva a formular que probablemente proponiendo un programa de reducción de ansiedad lingüística en los alumnos también se podría fomentar su autoestima y motivación y vice versa.

En nuestra muestra, el género no aparece como una variable de diferenciación relevante, en otros términos, ser chico o ser chica no implica diferencias tanto hacia el rendimiento como hacia los tres factores afectivos estudiados. Sin embargo, conviene recordar que el estudio se ha llevado a cabo con una muestra compuesta por 23 sujetos y que, igual, a tener más muestra el género podría ser una variable destacada. Por otra parte, sí hemos encontrado que los niveles de ansiedad lingüística eran más altos en los participantes de 16 años ($p<0,05$; $F=3,042$) que de 15. Este resultado aparece como particularmente interesante en la ampliación del conocimiento sobre el constructo de ansiedad lingüística, sería útil llevar a cabo un nuevo estudio de corte evolutivo cuya muestra llevaría o más rangos de edad o sería longitudinal.

7. Discusión y límites del trabajo

La realización de una investigación científica honesta no solo viene por el rigor de su diseño y la pertinencia de su revisión teórica sino que está estrechamente relacionada con la dimensión ética que conlleva. El investigador debe de reconocer los puntos débiles de su trabajo con el fin de saber dar a los resultados el alcance teórico que les corresponde, formular propuestas de mejora pertinentes y útiles para quienes hemos hecho nuestra investigación (Arraiz y Sabirón, 2012). En este sentido, soy muy consciente de todas las imperfecciones que conlleva el presente trabajo y querría compartirlas con ustedes, como prueba de buena fe, honestidad y ética investigadora.

7.1 Discusión y propuestas de mejora.

A pesar de algunas imperfecciones que explicitaremos luego, parece pertinente señalar que la información que hemos obtenido a través de la presente investigación ha aportado datos relevantes para comprender con más exactitud. Primero y respecto al primer objetivo, cómo influyen la motivación, la autoestima y la ansiedad lingüística en el rendimiento académico en contexto bilingüe. Este dicho “contexto bilingüe” se caracteriza por su novedad educativa, y, como profesora de francés en bilingüe, me parecía de primera necesidad disponer de más información sobre los factores que podían influir en él. En segundo lugar, el presente trabajo nos ha proporcionado más información sobre el constructo de ansiedad lingüística, como conocer su grado de influencia en el rendimiento. Igualmente, saber que no está aislado de otras emociones, aquí, las de la autoestima y de la motivación.

Consideramos que hemos cumplido con los diferentes objetivos propuesto en este trabajo ya que hemos podido identificar el grado de correlación entre los diferentes factores y el rendimiento en bilingüe, estableciendo así una jerarquía entre ellos (más y menos influyentes). Hemos descubierto que, aún en contexto bilingüe, la motivación y la autoestima son los dos factores claves, seguidos por la ansiedad lingüística. Igualmente, podemos confirmar que los factores afectivos estaban estrechamente relacionados pero también que la edad podía influir en el constructo de la ansiedad lingüística pero no en la motivación y la autoestima. Sin embargo, en

nuestra muestra, el género no ha salido como variable significativa en ninguno de los factores afectivos.

Estos resultados, aunque concluyentes tomándolos dentro del contexto de un estudio exploratorio, deben de ser matizados por diferentes razones. Como ya he mencionado a lo largo del trabajo el tamaño de nuestra muestra por sí solo, aunque en nuestro estudio la generalización no es ni un objetivo ni debe de ser un ideal, constituye un obstáculo impidiendo la generalización de los datos. Por lo tanto, las conclusiones que hemos podido formular deben de ser estrictamente consideradas en y para nuestra muestra. En segundo lugar, uno de los defectos referido a nuestros participantes es que la muestra puede considerarse como sesgada, por su tamaño y sus características. Este punto débil nos lleva a tener que matizar los niveles en las correlaciones que un experto avisado calificaría de “demasiado buenos para ser ciertos”. Efectivamente hemos podido observar que las correlaciones eran muy altas. Tan altas como para indicarnos que la muestra era sesgada. Como propuestas de mejora y en el caso de que quisiéramos repetir la investigación, sería pertinente obtener un número más grande de participantes así como proponer una selección de los mismos, como la aleatorización, que impida que la muestra esté sesgada y proporcione resultados más fiables y con un alcance teórico más amplio.

Otro aspecto que debemos de mencionar es que, a nivel de procedimiento, los alumnos tenían 10 días para rellenar los tres cuestionarios. Sin embargo, hemos podido observar⁹⁷ que rellenaban los tres de forma seguida lo que ha podido influir en los resultados ya que los tres constructos están muy relacionados. Esta circunstancia, que podemos considerar como una amenaza de “sensibilización a los instrumentos” también nos puede explicar, en parte, porqué las correlaciones eran tan altas. Como mejora, sería adecuado dar los cuestionarios de uno en uno con unos días de separación para que los sujetos no estén tan influenciados y que nuestro trabajo gane en validez interna.

Respecto a los instrumentos, y, a *posteriori*, podemos considerar como laguna la utilización única de la escala número 2 del cuestionario del MAPE-II para medir la motivación intrínseca. Efectivamente, esta escala está compuesta por 16 ítems, lo que puede ser demasiado poco para tener una medición más completa del constructo. Sería, pues, adecuado completar el

⁹⁷ El programa *google docs* indicaban las fechas y la horas en las cuales los alumnos habían rellenados los cuestionarios.

cuestionario o utilizar más escalas del mismo. Sin embargo, debemos de subrayar el hecho de que iba a resultar complicado pasar tests muy largos a alumnos de 15 y 16 años ya que cuando les proponíamos unos cuestionarios más largos en el tiempo (40 minutos) varios sujetos de investigación preferían no participar en ella.

Por otra parte debemos de mencionar de que somos conscientes que la variable dependiente “rendimiento” y su medición en base a los resultados de la primera y segunda evaluación, podría aparecer como inadecuada y como un sesgo ya que se basa en normas educativas y no en el criterio propio del investigador o de expertos. Sabemos que el aprendizaje y el potencial de los alumnos no se reduce y no se mide solo a través de pruebas que conllevan una calificación de “suspense” o “aprobado”. Sin embargo, con los tiempos de los que disponíamos para realizar el estudio (el curso del máster), las otras cargas académicas y laborales no se consideraba como “sostenible” extender y ampliar los recursos en esta variable. De cara a otros estudios sería muy pertinente tener en cuenta este punto.

Respecto al diseño de investigación, podemos señalar que el uso de una metodología selectiva ha resultado muy pertinente para un estudio de tipo exploratorio como el nuestro. Nos ha permitido acercarnos a una realidad novedosa y entenderla mejor. El diseño del prospectivo complejo parece también muy adecuado ya que nos facilita el estudio de varias variables independientes, lo que era objeto de estudio en nuestro presente trabajo, así que en este punto el prospectivo en modalidad “complejo” se adecuaba perfectamente a los objetivos de investigación. El corte “prospectivo” nos ha posibilitado investigar la influencia de variables independientes sobre una variable dependiente, lo que correspondía con la finalidad del estudio. En los diseños prospectivos el investigador no interviene y no experimenta sino que selecciona a los sujetos por poseer determinados valores en las variables independientes, esta modalidad se ajustaba a nuestro estudio, que consideramos como exploratorio pero también respeta algunas normas éticas ya que “experimentar” con las emociones de alumnos puede aparecer como poco “moral”, aunque, por ejemplo, algunos diseños pretest posttest con un programa de intervención no atenderían a esta ética. Con un estudio prospectivo, igualmente nos aseguramos de la antecendencia de la variable independiente lo que nos proporciona validez interna. En nuestro estudio, la laguna que se podría formular respecto al diseño es que, al tener pocos sujetos de investigación se han creado muchos grupos (9) compuestos por pocos sujetos. Como mejora seguimos proponiendo el aumento del tamaño de la muestra, para tener grupos más completos e

equivalentes en números o la reducción de variables independientes de estudio. La primera propuesta aparece como más razonable ya que reducir las variables de estudio, si las consideramos como relevantes, podría simplificar mucho la investigación (Según los objetivos del investigador).

A propósito del análisis de los datos de corte cuantitativo, debemos, para ser honestos, afirmar que ha sido una de las partes más complejas de este trabajo, más complejas en el sentido de que era algo muy novedoso para mí. He intentado proponer todos los tratamientos que se adecuaban al estudio y podían proporcionar datos relevantes para cumplir con nuestros objetivos de investigación y también he consultado con expertos⁹⁸ en la materia para verificar la pertinencia de los mismos. Creo que el análisis propuesto es bastante completo. Sin embargo, soy muy consciente que, para más precisión se hubieran podido sacar más información de los mismos, información que, no he sido capaz de identificar al ser un “aprendiz” en la materia. Igualmente, sería pertinente ampliar el análisis con otros tratamientos, que, seguramente, seguiré sin conocer cuando esté leyendo este trabajo.

La revisión teórica así como su escritura han constituido una experiencia muy rica y me ha hecho crecer como persona. Reconocemos que podría ser demasiado “cerrada” al tema y que su orientación enfocada deje de lado informaciones notables. Sin embargo, en este trabajo debemos de proponer una revisión teórica tanto precisa como concisa⁹⁹, así que hemos intentado adecuarnos lo máximo posible a esas orientaciones.

Como último punto, quería subrayar el hecho de que las orientaciones de maquetación así como la adecuación del trabajo a las normas APA, ha constituido un esfuerzo grande para mí, ya que, algunas normas de presentación han resultado muy complejas de elaborar al trabajar con un programa específico (*Open Office 2006 en francés*). Igualmente, estando acostumbrada a trabajar con normas APA de otras ediciones he tenido que actualizarme, cuidando los posibles errores que podía cometer a lo largo del trabajo. Espero haber cumplido con todas esas directrices. Y en el caso de que pudiesen haber errores presento mis disculpas por adelantado.

98 Gracias a Santos Orejudo, a Loreto y Abel para haberme asesorado y aclarado en mis dudas.

99 Seminario 2.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

En este último párrafo queremos elaborar una lista sintetizada de las propuestas de mejora que formulamos :

- Aumentar el tamaño de la muestra.
- Mejorar la selección de la muestra para evitar que esté sesgada.
- Mejorar el diseño en adecuación con las dos propuestas precedentes.
- Modificar la temporalización en la distribución de los instrumentos de recogida de datos con el fin de evitar sensibilización y amenazas.
- Aumentar los ítems en los instrumentos que lo requieren.
- Construir un instrumento propio, nuevo, válido y fiable para medir la ansiedad lingüística, adaptándolo al contexto bilingüe.
- De cara a un estudio más completo, complejo y extendido en el tiempo, considerar la variable dependiente del rendimiento en mayor medida, o sea no solo centrarnos en los resultados académicos que podrían estar sesgados sino construir pruebas *ad hoc* que miden tanto el proceso de aprendizaje como los conocimientos en la asignatura en cuestión.
- Mejorar y ampliar el análisis de los datos.
- Mejorar y ampliar la revisión teórica.

7.2 Reflexión personal Propuestas de futuro

Al día de hoy ya no hay duda, este curso académico y la realización del presente trabajo me han confirmado mi vocación docente e investigadora. Soy muy consciente de que habrá muchos aspectos que mejorar y que me espera muchísimo trabajo pero lo espero con ilusión y puedo decir, un año más “he aprendido”. Llevar a cabo esta investigación, además de haberme hecho crecer como persona, creo que podrá mejorar la vida educativa de mis alumnos, y esto,

es la mejor recompensa que podía obtener .

En un trabajo que trata de la importancia e influencia de las emociones en el rendimiento parecería, quizás, infortunio dejar de lado los sentimientos de quien lo ha escrito. Este año 2013 ha sido un periodo muy duro para mí y mi familia debido a circunstancias personales complejas, por ello quería dedicarle este trabajo, y particularmente a mis tías que hoy ya no están para poder verlo. Haber podido seguir estudiando, trabajando en mi centro y escribir esas páginas representa, para mí, un esfuerzo gratificante y fortalecedor que me amina para el futuro y me ha permitido superarme.

Quería dar las gracias a mis tutoras Pilar Teruel y María Jesús Salillas que han sido para mí de gran apoyo, consejo y cuya labor es indescriptible. Son para mí un ejemplo docente y humano. Igualmente, le agradezco a Santos Orejudo sus tutorizaciones y su paciencia. No puedo, en un apartado como este, olvidarme de mis compañeros Abel, Daniel y Loreto, que me han aportado muchísimo y me han enseñado el verdadero sentido de la expresión “trabajo colaborativo”. También, agradezco a todos y cada uno de los profesores de este máster su gran labor, su dedicación y su compromiso, cada uno con su estilo docente y su cosmovisión.

El futuro es incierto, pero el mío va, cada día dibujándose. Espero, el curso que viene, poder realizar el doctorado y así profundizar todavía más en el constructo de ansiedad lingüística que forma parte de las realidades de nuestros alumnos, tomando en cuenta, evidentemente, todas las propuestas de mejora aquí formuladas. Efectivamente, terminar este trabajo no significa haber terminado, se abren muchas vías y se formulan muchos interrogantes sin respuesta ¿La ansiedad lingüística se puede reducir gracias a un programa de intervención? ¿Este programa mejoraría las puntuaciones en motivación y autoestima de los alumnos? ¿Qué otras emociones intervienen en el aprendizaje en bilingüe? ¿Dominar dos sistemas lingüísticos favorece la motivación y la autoestima de nuestros alumnos? ¿Existe diferencias de género en el rendimiento en bilingüe? Nuestra labor como investigadores es participar en la construcción de esos conocimientos, así que ... se están esbozando muchos caminos para los años que quedan por venir.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

8. Referencias

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de bolsillo.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: Nuevas perspectivas sobre un antiguo problema a partir del desarrollo y validación del cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17, 404-411.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000). Mapa del Terreno, en J. Arnold . *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza. PUZ.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid. Fundación Antonio de Lebrija.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1999). *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Síntesis psicología.
- Calvetti, F. (1991). Le bilinguisme à l'école primaire. *Enfance*, 44-4, 329-334.
- Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P. (1995). *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.

- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-448.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). L'educació emocional. Traç, *Revista dels mestres de la Garrotxa any XIX*, 37, 8-10.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre commun européen de référence en langues : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. Consultado en : <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Corno, L. y Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En Wittrock C.M. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 605-629). London: MacMillan.
- Coste, D y Galisson, G. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris.
- Coulombe, D. (2000). Anxiety and beliefs of French-as-a-second language learners at the university level. Tesis de maestría no publicada. Universidad Laval, Quebec. Canada.
- Crochard, M. (2007). *Le Mémoire. Petit guide à l'usage de ceux qui terminent ... ou reprennent leurs études*. A. Fanel.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Döring, S. A. (2012). Emoción y razón. *Cuadernos mente y cerebro*, 2, 4-7.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, Vol. 89, n°2, 206-220.

- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal in Research in Personality*, 13, 363-385.
- Fernandez Abascal, E. G. (1997). *Psicología general, Motivación y emoción*. Editorial Centro De Estudios Ramon Areces S A. Madrid.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Fonte de Garcia, S., Garcia, C., Garriga, A.J., Pérez-Llantada, M.C., y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. In: *Communication et langages*, 32, 7-17. Consultado en : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1976_num_32_1_4338
- Gaget, F. y Varro, G. (2002). Le “scandale” du bilinguisme. *Langue et société*, 116, 9- 28.
- Galand, B. (2006). La motivation scolaire: approches récentes et perspectives pratiques, *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Galisson, R. (1982). *D'autres voies pour les didactiques des langues étrangères*. Paris Crédif-Hatier.
- García Bacete, F. J. y Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 1-16.
- García Galindo, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista autodidacta*, Vol.1, nº5, 41-55.
- García Gomez, A. (1995). *IAME. Inventario de autoconcepto en el medio escolar*. Editorial ESO. Madrid.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

Gardner R. C y MacIntyre, P. D. (1991). Language Anxiety : Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second languages. *Language learning*, Vol.41, nº4, 513-534.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 266-272.

Gargallo, B. y Puig, J. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista española de pedagogía*, 206, 137-164.

González, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Greenverg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Descleé De Brouwer.

Hilgard, E. (1963). *Motivation in Learning Theory*. En Koch S. (Ed.) *Psychology: A Study of Science*, 5, (pp 257-327). U.S.A: McGraw-Hill.

Horwitz E. K., Horwitz, M.B & Cope, J. (1986). Foreign language Classroom Anxiety. *Modern language journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Jarie, L., Ducóns, L., y Merino, A. (2013, Mayo). La importancia de la influencia de los factores afectivo-emocionales en el nivel de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Comunicación y publicación presentadas en el primer congreso internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zazagoza, España. Resumen disponible en <http://www.congreso inteligencia emocional.com/wp-content/uploads/2013/05/RES%C3%9AMENES-COMUNICACIONES.pdf>

- Liu, M., y Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71-86.
- López, M. y Marina, J. A. (1999). *Diccionario de los sentimientos*, Anagrama.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 32, 251-275.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda, Lengua extranjera : Factores e incidencias de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16, 4-9.
- Marcos-Llinas, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678.
- Marins de Andare, P. y J. R. Ojeda, (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista de lingüística Teórica y Aplicada*, 48, 51-74.
- Mattion, J. C. Zaiane, M. (1978). *Le bilinguisme. Aspects linguistiques, psychologiques, sociologiques et philosophiques*. Freiburg.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mestre, J. M. y Fernández- Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ó Muirheartaigh, J. & Hickey, T. (2008). Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 11, nº 5, 558-576.

La influencia de la motivación, de la autoestima y de la ansiedad lingüística en el rendimiento en bilingüe

Pérez, P., y Martínez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.

Purens, Ch. (2010). Orientations méthodologiques pour la classe de français langue étrangère. En Guillén, C. (coords.), *Francés. Complementos de formación disciplinar*. (pp 143-158). Barcelona: Graó.

Raby, F. (2006). Vers une mixité équitable ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 142, 215-227.

Reuter, Y. (2007). (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

Revell, J, S. Norman. (1999). *Handing Over. NLP-based Activities for Language Learning*. London : Saffire. C Press. En Arnold ,J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (pp 407-425).

Rogers, C. (1975). Bringing together ideas and feelings in learning'. In Read.D y Simon.S (Eds). *Humanistic education sourcebook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (pp 40-41).

Roncel, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Revista de didáctica ELE*, 7, 1-20.

Roncel, V. M. (2007). El rendimiento en ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo. *Revista De Didáctica ELE*, 5, 1-14.

Saito, Y., y Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college. *Foreign language annals*, 29, 239-249.

- Salovey, P., y Mayer, D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación las emociones y los sentimientos : Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea. Madrid.
- Stevick, E. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Newbury House Publishers. Rowley, Massachusetts.
- Tabouret-Keller, A. (1991). La question du bilinguisme. *Enfance*, Vol. 44, n°4, 271-277.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilinguisme*. Langue et culture, Editions Labor, Paris.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques. Bruxelles.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, 21, 4-22.
- Vived Conte, E., y Vicens Ferrando, M. J. (2008). *Formación y prácticas educativas en escenarios de inclusión social*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza.
- Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Laval, Quebec. Canada.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Young, D. (1999). *Affect in Foreign language and second language learning*. EE.UU. McGraw-Hill.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Referencias específicas a la legislación

BOA, RESOLUCION de 3 de marzo de 1999, de la Secretaría General Técnica, del Departamento de Educación y Cultura, mediante la que se anuncia el programa de innovación «Secciones Bilingües», para la puesta en marcha de Secciones Bilingües español-francés en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Consultado en : <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=30938404308>

Orden de 9 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.(BOA 1/06/07). Consultado en : http://didac.unizar.es/jlbernal/legislacion/pdf/31_currlearagon.pdf